

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO  
AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
CAMPUS MANAUS CENTRO  
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO**

**THALIA ABREU DE CARVALHO**

**DO MARTÍRIO DA MEMÓRIA AO ENCANTO DA IMAGINAÇÃO:  
UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA  
NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO HISTÓRICO**

**MANAUS – AM**

**2023**

THALIA ABREU DE CARVALHO

**DO MARTÍRIO DA MEMÓRIA AO ENCANTO DA IMAGINAÇÃO:  
UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA  
NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO HISTÓRICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas para obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico.

Área de concentração: Ensino. Linha de Pesquisa: Processos para Eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico.

**Orientador:** Prof. Dr. Tarcísio Serpa Normando.

MANAUS – AM

2023

**Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro**

---

C331d Carvalho, Thalia Abreu de.

Do martírio da memória ao encanto da imaginação: uma proposta para formação inicial de professores de história na perspectiva do letramento histórico / Thalia Abreu de Carvalho. – Manaus, 2023.

130 p. : il. color.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Tarcísio Serpa Normando.

1. Formação de professores. 2 Letramento histórico. 3. História ensinada. I. Normando, Tarcísio Serpa. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 371.33

THALIA ABREU DE CARVALHO

**DO MARTÍRIO DA MEMÓRIA AO ENCANTO DA IMAGINAÇÃO:  
UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA  
NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO HISTÓRICO**

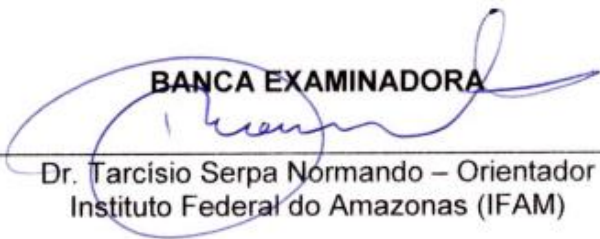
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas para obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico.

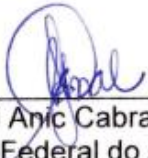
Área de concentração: Ensino. Linha de Pesquisa: Processos para Eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico.


**Orientador:** Prof. Dr. Tarcísio Serpa Normando.

Aprovada em 6 de dezembro de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Dr. Tarcísio Serpa Normando – Orientador  
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

  
\_\_\_\_\_  
Dr.ª. Cinara Calvi Anic Cabral – Membro Titular Interno  
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

  
\_\_\_\_\_  
Dr.ª. Patrícia Rodrigues Silva – Membro Titular Externo (UFAM)

*Dedico este trabalho a minha mãe,  
cujas mãos de cozinheira foram calejadas  
para que as minhas segurassem livros e pincéis.*

## AGRADECIMENTOS

Houve um tempo em que duvidei se chegaria até aqui, porque a escrita deste pequeno elemento pré-textual carrega votos de gratidão, conta histórias de resiliência e significa que o trabalho chegou ao fim. Nos momentos de dúvida, fazia um pequeno “ritual” que acalentava a alma: abria o site do PPGET; baixava alguma dissertação; lia os agradecimentos; pensava comigo “não vou desistir e vai chegar a hora de escrever os meus”. A hora tão aguardada chegou. Por onde começar? Não teria como não começar pelo primeiro em tudo na minha vida. Porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas. Todas! Até mesmo minha luta por justiça, igualdade social, respeito e valorização dos sujeitos históricos, que além de sujeitos, são filhos de Deus.

Minha trajetória acadêmica não seria possível sem o incentivo e o trabalho árduo de minha mãe, Maria Socorro, cujas mãos que temperam maravilhosamente bem qualquer alimento foram calejadas para que minhas mãos carregassem livros e pincéis. A permanência nessa trajetória deve-se muito a minha irmã Selma Tainah, que arrisco dizer, acredita no sucesso mais do que eu. Entre os muitos incentivos que ela deu a mim, um deles particularmente trouxe mais alegria aos nossos dias: o pequeno Davi, que nasceu enquanto este trabalho também nascia. Espero que quando for maior, ele se grave das vezes que pedia para mexer no computador da titia e para falar no microfone usado nas gravações do produto educacional. Seria uma tarefa extensa nomear todas as pessoas da minha família que foram um firme alicerce para este momento, então, para não ser traída pela memória, agradeço a todos tios, tias, primas e sobrinhos que torcem por mim.

Ao meu professor Tarcísio Normando, por toda orientação e por todas as aulas descontraídas que recebi em nossas conversas. Não teria ninguém melhor para me conduzir nos caminhos da História Ensinada do que quem carrega uma trajetória de mais de 20 anos e que com muito respeito, compreensão e alteridade segue impactando a vida de aprendizes.

Às professoras que serviram na banca de qualificação e defesa, Profa. Dra. Patricia Silva e Profa. Dra. Cinara Calvic, por todas as críticas e contribuições dadas a esta pesquisa. Em meio a tantas soberbos do mundo acadêmico, contar com tamanha gentileza de pesquisadoras como essas foi um presente!

Agradeço também a todos professores que colaboraram com esta pesquisa, participando dos episódios do Podcast: Prof. Dr. Luis Fernando Cerri; Prof. Dr. Erinaldo Cavalcanti; Profa.

Dra. Helenice Rocha; Profa. Msc. Kivia Mirrana; Profa. Dra. Jéssyca Sâmya. A todos os alunos de graduação da Universidade Federal do Amazonas e da Universidade Nilton Lins que cederam entrevista para realização da pesquisa de campo.

Aos amigos que me acompanham desde a graduação: Lucas, Angra, Bianca, Brenda e Rafael. Foram nos ombros deles que derramei minhas angústias e através deles que a lágrimas deram lugar ao riso.

Aos amigos de turma, conhecidos em um primeiro momento apenas virtualmente, por iniciarmos no desafio do mestrado ainda com as consequências do Covid-19, mas que graças à ciência e tecnologia que fizeram avançar a campanha de vacinação, pudemos nos fazer presente e nos aproximar cada vez mais. Em especial, a minhas irmãs de orientação: Rafaela Fonseca e Tereza Silva. Aos meus companheiros de estudos: Silvia, Waldeison e Kleber. A todos da turma de 2021 que, apesar das adversidades, seguiram firmes se ajudando mutuamente.

Não poderia finalizar sem ressaltar a importância do subsídio da bolsa recebida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas, sem o qual não seria possível os investimentos dessa pesquisa e a qualidade técnica do Produto Educacional estaria comprometida. Ter sido bolsista durante a realização do trabalho não foi privilégio, mas uma afirmação do compromisso com as políticas públicas voltadas para a ciência e a educação em nosso país. Meu desejo é que tais políticas sejam valorizadas e que futuros professores e pesquisadores também sejam contemplados por elas.

## RESUMO

Esta pesquisa, inserida no campo da Formação de Professores e da Educação Histórica, se dedica a uma investigação sobre a formação inicial de professores de História sob a perspectiva do conceito de "Letramento Histórico". Essa abordagem se fundamenta na convergência de duas categorias de pesquisa: Consciência Histórica e Literacia Histórica. Os pressupostos do Letramento Histórico examinados aqui buscam criticar o modelo tradicional de ensino de História, promovendo alternativas baseadas em uma visão crítica do ensino. O objetivo da pesquisa é analisar como a categoria de Letramento Histórico contribui para a reflexão do trabalho docente de futuros professores de História. Os resultados deste estudo serviram como base para desenvolver uma proposta de formação inicial de professores de História com foco no Letramento Histórico. Para divulgar esta proposta, foi criado como Produto Educacional o Podcast "PODFORMAR", concebido com o propósito de auxiliar na formação de futuros professores que tenham consciência do seu papel na formação de estudantes críticos e capazes de relacionar o ensino escolar com a vida cotidiana.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Letramento Histórico; História Ensinada.



## **ABSTRACT**

This research, inserted in the field of Teacher Training and Historical Education, is dedicated to an investigation into the initial training of History teachers from the perspective of the concept of "Historical Literacy". This approach is based on the convergence of two research categories: "Historical Consciousness" and "Historical Literacy". The assumptions of Historical Literacy that are examined here seek to criticize the traditional model of History teaching, promoting alternatives based on a critical view of teaching. The objective of the research is to analyze how the Historical Literacy category contributes to reflection on teaching practices during the initial training of History teachers. The results of this study served as the basis for developing a proposal for initial training for History teachers with a focus on Historical Literacy. To publicize this proposal, the Podcast "PODFORMAR" was created, designed with the purpose of assisting in the training of future teachers who are aware of their role in training critical students and capable of relating school teaching to everyday life.

**Keywords:** Teacher Training; Historical Literacy; History Taught.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Primeira reunião com os pibidianos na E.M Prof. Agenor Ferreira Lima .....	14
Figura 2 – Participação do Pibid na Feira Norte do Estudante em 2017.....	15
Figura 3 – Ato em defesa do Pibid contra o corte de bolsas em 2018 .....	16
Figura 4 – Premiação CONIC em outubro de 2018 .....	17
Figura 5 – Colação de grau em abril de 2019.....	18
Figura 6 – Três vértices da formação de professores .....	27
Figura 7 – Inter-relação das categorias de análise.....	49
Figura 8 - Fluxograma das fases de análise .....	72
Figura 9 – Identidade visual do Podcast.....	86
Figura 10 – <i>Timeline</i> do Produto Educacional, descrevendo as etapas e o meses de realização .....	88
Figura 11 – Entrevista realizada no dia 05/04/2023 com o prof. Dr. Erinaldo Cavalcanti (UFPA) para o episódio 2º episódio.....	89
Figura 12 – Entrevista realizada no dia 14/04/2023 com o Prof. Dr. Luis Fernando Cerri (UEPG) para o 4º episódio .....	90
Figura 13 – Entrevista realizada no dia 08/05/2023 com o Prof. Dr. Tarcisio Normando (IFAM) para o 3º episódio.....	90
Figura 14 – Entrevista realizada no dia 18/05/2023 com a Profa. Dra. Helenice Rocha (UFF/PROFHISTÓRIA) para o 6º episódio .....	90
Figura 15 – Entrevista realizada no dia 31/05/2023 com a Profa. Ms. Kivia Mirrana (SEDUC-AM) para o 7º episódio. ....	91
Figura 16 – Entrevista realizada no dia 31/05/2023 com a Profa. Dra. Jessika Samia (SEDUC-AM) para o 7º episódio.....	91
Figura 17 – Bastidores das narrações dos episódios .....	92
Figura 18 – Episódio em processo de edição através do software Audacity .....	93

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Matriz curricular do Curso de Licenciatura em História- UFAM (2006/Diurno)	64
Quadro 2 – Matriz curricular do Curso de Licenciatura em História-UFAM (2019) .....	67
Quadro 3 – Ementa das disciplinas Metodologia do Ensino de História .....	69

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Desafios em comum mencionados pelos entrevistados .....	74
Gráfico 2 – Faixa etária dos participantes do comitê .....	94
Gráfico 3 – Distribuição dos participantes por grau de formação.....	95
Gráfico 4 – Área de atuação dos participantes do comitê .....	95
Gráfico 5 – Percentual de respostas quanto à primeira pergunta .....	97
Gráfico 6 – Percentual de respostas quanto à segunda pergunta.....	97
Gráfico 7 – Percentual de respostas quanto à terceira pergunta.....	98
Gráfico 8 – Percentuais de respostas quanto à quarta pergunta .....	99
Gráfico 9 – Percentuais de respostas quanto à quinta pergunta .....	100
Gráfico 10 – Percentuais de respostas quanto à sexta pergunta .....	100
Gráfico 11 – Percentuais de respostas quanto à sétima pergunta.....	101
Gráfico 12 – Percentuais de respostas quanto à oitava pergunta .....	102
Gráfico 13 – Percentuais de respostas quanto à nona pergunta .....	102
Gráfico 14 – Percentuais de respostas quanto à décima pergunta.....	103
Gráfico 15 – Percentuais de respostas quanto à décima primeira pergunta .....	104
Gráfico 16 – Percentuais de respostas quanto à décima segunda pergunta.....	104
Gráfico 17 – Percentuais de respostas quanto à décima terceira pergunta.....	105
Gráfico 18 – Percentuais de respostas quanto à décima quarta pergunta.....	105

## **LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS**

CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEPS	Comitês de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
EHU	Estrutura Histórica Utilizável
IES	Instituição de Ensino Superior
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PEFD	Programa Especial de Formação de Docentes
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGET	Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico
PSC	Processo Seletivo Contínuo
UEA	Universidade Estadual do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
NILTON LINS	Universidade Nilton Lins
PE	Produto Educacional

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO – O PERCURSO DE CONSTITUIR-ME PROFESSORA PESQUISADORA DO ENSINO DE HISTÓRIA E A INVESTIGAÇÃO SOBRE O LETRAMENTO HISTÓRICO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS .....</b>	<b>23</b>
1.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA .....	25
1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PARA QUAIS CAMINHOS APONTAM?.....	26
1.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ALÉM DAS DICOTOMIAS.....	29
1.4 OS PROFESSORES ENQUANTO SUJEITOS DO CONHECIMENTO, QUE AGEM NA E PARA FORMAÇÃO .....	31
1.5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LICENCIATURA: CONSTRUINDO UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE .....	33
<b>CAPÍTULO 2 – HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E AS BASES PARA O LETRAMENTO HISTÓRICO .....</b>	<b>39</b>
2.1 BREVE HISTORIOGRAFIA DO ENSINO DE HISTÓRIA, DOS ANOS 20 ATÉ OS ANOS 80 .....	40
2.2 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E LITERACIA HISTÓRICA: CATEGORIAS PRELIMINARES DO LETRAMENTO HISTÓRICO .....	45
2.2.1 <i>Consciência Histórica</i> .....	45
2.2.2 <i>Literacia Histórica</i> .....	47
2.3 LITERACIA, ALFABETIZAÇÃO OU LETRAMENTO? DIFERENTES TRADUÇÕES.....	49
2.4 LETRAMENTO HISTÓRICO: PRESSUPOSTOS PARA DEFINIÇÃO.....	51
2.5 LETRAMENTO HISTÓRICO COMO ALTERNATIVA PARA UMA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA CLÁSSICA .....	54
2.6 O LETRAMENTO HISTÓRICO NA ESCOLA .....	56
<b>CAPÍTULO 3 – LETRAMENTO HISTÓRICO NA FORMAÇÃO INICIAL: OS CURSOS DE LICENCIATURA COMO ESPAÇOS DE PESQUISA .....</b>	<b>58</b>
3.1 SALTANDO OS MUROS: OS ESPAÇOS DE ATUAÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO.....	58
3.2 AS MATRIZES CURRICULARES DA LICENCIATURA EM HISTÓRIA EM ANÁLISE.....	61
3.2.1 <i>Marcos referenciais dos currículos do curso de História na UFAM</i> .....	61

3.2.2 <i>Matriz curricular, eixos estruturais e disciplinas ofertadas</i> .....	64
3.3 CRITÉRIOS E METODOLOGIA DE ANÁLISE .....	71
3.3.1 <i>Desafios, anseios e receios</i> .....	73
3.3.2 <i>Experiência escolar com o Ensino de História durante a Educação Básica</i> .....	76
3.3.3 <i>Aproximações e distanciamentos com as categorias de pesquisa</i> .....	78
3.4 A GUIA DA CONCLUSÃO.....	79
<b>CAPÍTULO 4 – PODCAST NA FORMAÇÃO: UMA PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL E DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA .....</b>	<b>81</b>
4.1 A IMPORTÂNCIA EDUCACIONAL E CIENTÍFICA DOS PROCESSOS E PRODUTOS EDUCACIONAIS .....	81
4.2 AS DEFINIÇÕES E CARACTERIZAÇÕES DE UM PRODUTO EDUCACIONAL .....	83
4.3 PODCAST COMO PRODUTO: POTENCIALIDADES FORMADORAS.....	84
4.4 PODFORMAR: UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO HISTÓRICO.....	86
4.5 PLANEJAMENTO E PROJEÇÃO: DOS ROTEIROS ÀS GRAVAÇÕES .....	87
4.6 EDIÇÕES E HOSPEDAGEM .....	92
4.7 ACOMPANHAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL DO PRODUTO .....	93
4.7.1 <i>Contexto da prática profissional</i> .....	93
4.7.2 <i>Do perfil dos participantes</i> .....	94
4.7.3 <i>Desenvolvimento da prática profissional</i> .....	95
<b>CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E RESULTADOS .....</b>	<b>97</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>113</b>
APÊNDICE A – PLANEJAMENTO PRÉVIO DO PODCAST APRESENTADO À BANCA DE QUALIFICAÇÃO ( 2022) .....	113
APÊNDICE B – EBOOK PODFORMAR.....	116
APÊNDICE C – MANUAL PARA A AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL .....	117
<b>ANEXOS.....</b>	<b>120</b>
ANEXO A – TERMOS DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ E IMAGEM.....	120

ANEXO B – OBRA METHOLOGIA DA HISTÓRIA NA AULA PRIMÁRIA .....	125
ANEXO C – OBRA COMO SE ENSINA HISTÓRIA .....	126
ANEXO D – OBRA O ENSINO DA HISTÓRIA NO BRASIL .....	127
ANEXO E – OBRA PRINCÍPIOS DO MÉTODO NO ENSINO DE HISTÓRIA .....	128



## **INTRODUÇÃO – O PERCURSO DE CONSTITUIR-ME PROFESSORA PESQUISADORA DO ENSINO DE HISTÓRIA E A INVESTIGAÇÃO SOBRE O LETRAMENTO HISTÓRICO**

Peço licença acadêmica para introduzir o trabalho escrevendo em primeira pessoa. Acredito que uma breve nota biográfica com meu percurso formativo seja essencial para a compreensão desta proposta de pesquisa, considerando a tríade dimensional paradigmática apontada por Sandin Esteban (2003), em que os paradigmas de uma pesquisa se fazem nas dimensões ontológica, epistemológica e metodológica. Nessa perspectiva, a pesquisa não se realiza somente com aspectos teórico-metodológicos, o percurso formativo é imprescindível para uma reflexão de cunho ontológico e para o amadurecimento no sentir-se professora pesquisadora.

“Não se nasce professor, torna-se professor”. A primeira vez que li essa frase, em um texto da historiadora Selva Guimarães (2012, p. 114), estava no terceiro período da graduação, cursando a disciplina *Metodologias do Ensino de História*. A frase saltou-me os olhos e a explicação dada pela autora, de que o tornar-se professor é um processo, levou-me a pensar em que momento da minha vida esse processo foi iniciado.

Talvez na infância, com a mania de ouvir as historinhas que me contavam e recontá-las a outros, ainda quando não sabia ler. Ou com os improvisos de lousa, através dos rabiscos de pincel no espelho, imaginando o meu quarto como uma sala de aula repleta de alunos e explicando aquilo que acabara de ter aprendido na escola. Dividida entre minhas disciplinas preferidas, Português e História, separava as sílabas e falava sobre os indígenas para a plateia imaginária.

No Ensino Fundamental, a História ganhou um espaço maior, quando inspirada por uma professora, que ensinava com tanto brilho nos olhos, desejei ser igual. “Professora de História, igual a professora Rosilene” dizia quando perguntavam “o que quer ser quando crescer? ”. Quando cresci, percebi que é impossível ser igual a alguém porque cada um de nós carrega sua própria personalidade, mas aqueles que nos inspiram podem se tornar modelos a serem seguidos.

Na infância e juventude, os livros foram companheiros de solidão, não solidão. Não me sentia sozinha e nem estava, havia colegas de rua com os quais brincava de barra bandeira, peteca, manja pega. Por vezes, era a única menina no meio dos meninos jogando bola, mas antes que escurecesse era preciso estar em casa, a qual dava asas à imaginação através dos

livros. Queria conhecer o mundo inteiro, cada livro era uma viagem diferente em épocas diferentes. Passeando pelas ruas de Roma, no meio da Batalha de Troia, voltas e mais voltas na França e na Alemanha lendo romances construídos com o cenário da 1<sup>o</sup> e da 2<sup>o</sup> Guerra Mundial.

Walter Benjamim escreveu falando sobre sua infância berlinense:

Como alguém que dá volta completa na barra fixa, assim também nós próprios fazemos girar na juventude a roda da fortuna, da qual, mais cedo ou mais tarde sairá a grande sorte. Pois só aquilo que já sabíamos ou praticávamos com quinze anos será mais tarde a massa de que são feitos nossos atrativos (BENJAMIM, 2013, p. 12).

Aos quinze anos já estava convicta da decisão de seguir pela docência. A grande sorte saíra quando, dois anos mais tarde, fui aprovada no Processo Seletivo Contínuo (PSC) para o curso de História. Logo nos primeiros dias de aula, os veteranos de curso frisaram a importância da iniciação científica e, naquele momento, aquele universo era novo e confuso, não havia despertado meu interesse.

Não tinha o conhecimento de outros programas, até que em certo dia, fomos liberados da aula para assistir uma roda de conversa sobre o impacto do Programa de Iniciação à Docência (Pibid) nas escolas públicas. Entrei no auditório perdida sem saber do que se tratava e, ao ouvir uma integrante do Programa sobre sua experiência, pensei “é isso que quero! ”. Um semestre depois, engajei-me ao máximo para ser selecionada entre os novos participantes.

Figura 1 – Primeira reunião com os pibidianos na E.M Prof. Agenor Ferreira Lima



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O Pibid foi criado com o objetivo de aproximar o professor em formação e o ambiente escolar, possibilitando articular Educação Superior, por meio das licenciaturas, e os sistemas educacionais da Rede Pública de Ensino. Dessa forma, a inserção do Programa traz contribuições tanto às instituições conveniadas quanto aos participantes/bolsistas enquanto professores em formação.

Aqui reservo espaço para destacar que o Programa vinha sofrendo em governos anteriores, entre os anos de 2016 a 2018, inúmeros ataques que levaram ao risco de cancelamento. Em 2017, por exemplo, o Fórum Nacional de coordenadores institucionais (FORPIBID) manifestou sua inconformidade com a decisão de não prorrogação dos editais Capes 61 e 63/2013 com término previsto para o fim de fevereiro/2018. De acordo com o informe:

Tal interrupção implica em sérios prejuízos, desligando cerca de 70 mil bolsistas e alijando mais de 5 mil escolas da parceria feita por mais de 10 anos. Desconsiderando as manifestações de todos aqueles que defendem o programa como política pública educacional de qualidade, cujo impacto é significativo na formação de professores de todo Brasil<sup>1</sup>

Com muita luta e através da manifestação pública dos bolsistas contra os cortes, os editais foram prorrogados e o Programa continuou de pé. Como ex-participante e alguém que se beneficiou diretamente com o Programa, porque além da contribuição na formação inicial, a bolsa concedida foi o que me fez ter condições para permanecer na universidade, destaco o compromisso que os coordenadores, supervisores e bolsistas têm para com a educação pública no nosso país e espero que este anos que seguem, com novos ventos soprando sob o horizonte, tais políticas públicas possam ser cada vez mais reafirmadas e valorizadas.

Figura 2 – Participação do Pibid na Feira Norte do Estudante em 2017



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A experiência no Pibid acentuou o desejo de me tornar professora e me fez enxergar *o ser professora* para além da profissão, como um compromisso político de luta pela educação pública, gratuita e de qualidade. Em 2016, atuei com os meus colegas pibidianos (termo

---

<sup>1</sup> Para acesso completo do informe [http://www.PIBID.ueg.br/noticia/35392\\_informe\\_forPIBID\\_003\\_2018](http://www.PIBID.ueg.br/noticia/35392_informe_forPIBID_003_2018).

informal pelo qual éramos chamados) na Escola Municipal Carolina Perolina Raimunda Almeida e, em 2017, na Escola Municipal Agenor Ferreira Lima, ambas na Zona Leste de Manaus.

Figura 3 – Ato em defesa do Pibid contra o corte de bolsas em 2018



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Além de acompanhar o professor em sala de aula, planejávamos atividades, elaborávamos projetos, conversávamos constantemente com os professores e principalmente com os alunos. Tal fato me trouxe uma nova perspectiva da relação aluno-professor para o ensino, relatada em um artigo publicado na revista discente de História da Ufam<sup>2</sup>.

Passado algum tempo, a Profa. Dra. Patrícia Silva, coordenadora do Pibid naquela época e que havia ministrado a disciplina *Metodologias do Ensino de História*, mencionada no início do texto, disse que estava em busca de graduandos que desejassem ingressar na Pesquisa Científica. Perguntou-me se estaria disponível para uma conversa após uma aula e confesso, por imaginar que seria um convite à pesquisa, combinamos o horário e já ensaiava o meu “não”.

Pensava que não daria conta de participar de dois Programas e ainda manter o desempenho nas disciplinas do curso, além de que, naquele momento, a docência e a pesquisa eram para mim duas coisas distintas, seria professora ou pesquisadora e o meu desejo desde a infância, como já ficou claro, era tornar-me professora. Quando relembro tudo isso, rio do antigo eu, confuso e inseguro.

---

<sup>2</sup> CARVALHO, Thalia. PIBID: Ensino, Aprendizagem e Formação pela experiência. *Manduarisawa*, v. 2, p. 156-162, 2018.

Voltando para a História de minha história, na conversa com a professora, já com o não ensaiado para não parecer rude, ouvi a proposta e desmontei meu discurso. Não havia como negar! A proposta era escrever um projeto que trabalharia com as duas áreas que mais me identificava nas leituras: Ensino de História e História Oral. Quanto mais conversávamos, mais me interessava e empolgava com a ideia.

Escrevemos o projeto intitulado “Pensamento Histórico e Consciência Histórica de Jovens” e submetemos à seleção, o qual foi aprovado e passamos a trabalhar juntas a partir dali. As orientações dadas e as leituras sugeridas me fizeram entender que não existe contradição entre ser professora e pesquisadora.

Como forma de trazer integração entre os dois Programas, optei por fazer a pesquisa no Projeto de Pibic na mesma escola que atuava no Pibid. A proposta consistia em compreender como os alunos pensam e relacionam o conhecimento histórico ou quais sentidos atribuem à história no seu cotidiano. Para isso, foram realizadas duas etapas de entrevistas com um grupo de alunos voluntários do 9º ano, a primeira no início do ano letivo e a segunda ao final.

Durante o ano de pesquisa, foram feitas oficinas temáticas com esses alunos a fim de buscar formas para ampliação da consciência histórica que traziam consigo. A pesquisa científica abriu portas para ampliar minha rede de sociabilidade, comunicar os resultados com os pares, participar de congressos, seminários, rodas de conversa da universidade e de outras.

Em 2018, no XXVII Congresso de Iniciação Científica da UFAM, minha pesquisa foi eleita como o melhor projeto discente da área de Ciências Humanas. Tudo isso não seria possível sem o entendimento de que minha atuação não era somente de pesquisadora, mas de professora-pesquisadora.

Figura 4 – Premiação CONIC em outubro de 2018



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Terminada a graduação, atuei por dois anos em uma escola da rede privada de ensino. Nessa experiência, precisei lidar com outros desafios, pois estava habituada com a realidade da rede pública, onde sempre estudei e atuei. Um dos desafios enfrentados foi com a adaptação à lógica empresarial, na qual os pais e alunos são vistos como clientes e os professores como funcionários que precisam atender aos desejos de uma clientela.

Figura 5 – Colação de grau em abril de 2019



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A limitação da autonomia docente em sala e a obrigatoriedade de um planejamento que precisava passar pelo aval de um coordenador que podia modificá-lo, suspendê-lo ou descartá-lo completamente acabaram se tornando aspectos um tanto quanto desmotivadores. No entanto, resgatei formas de conformismo e resistência<sup>3</sup>: conformismo por saber que precisava trabalhar de acordo com um padrão que fora estabelecido na contratação; resistência no elaborar do currículo real, aquele que se faz em sala de aula, nos diálogos estabelecidos com os alunos.

Em sala, a crescente participação dos alunos nas aulas trouxe o ânimo de volta e a alegria em ser professora estava posta, contudo, passei a perceber a ausência da pesquisadora em mim. É difícil não perder de vista a perspectiva de ser professor pesquisador quando estamos distantes da Academia, com as muitas tarefas para realizar, sobretudo, em tempos pandêmicos, em que a jornada de trabalho dos professores triplicou na prática. Planejar aulas, gravar, editar, elaborar atividade e corrigir provas nos ocupa tempo e tendemos a diminuir o ritmo de leitura e produção.

Apesar disso, não desisti de dar continuidade aos estudos através da Pós-Graduação por conta da importância da pesquisa aliada à docência. Por meio de um professor comum ao IFAM e à UFAM, o Prof. Dr. Davi Avelino Leal, conheci o Programa de Pós-Graduação em Ensino

<sup>3</sup> Em referência ao clássico: CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil, 6° ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.



Tecnológico (PPGET) e suas linhas de pesquisa, me identificando com a Linha 1 (Processos para Eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico).

No final de 2020, submeti uma proposta de pesquisa e fui aprovada, iniciando minha trajetória de mestranda. No programa, cursei as disciplinas: *Contribuições da História, da Ciência e da Tecnologia para o ensino Tecnológico; Dimensões Paradigmáticas de Pesquisa e tendências investigativas no ensino; Estratégias e metodologias mediadoras da aprendizagem no Ensino Tecnológico*; a disciplina eletiva *Cultura e Saberes Escolares*.

Os aprendizados obtidos nas disciplinas contribuíram para a composição desta pesquisa, sobretudo no que se refere aos parâmetros teóricos e metodológicos da pesquisa em ensino. Além disso, as disciplinas foram fundamentais para meu amadurecimento enquanto pesquisadora e para a desconstrução de uma visão errônea sobre o ensino tecnológico, que pensava estar relacionada apenas ao uso de tecnologias em sala de aula no sentido de utilizar artefatos digitais e midiáticos.

O ensino tecnológico relaciona-se ao uso da tecnologia como dimensão da vida humana, que ultrapassa o simples utilitarismo e alcança um campo simbólico<sup>4</sup>. A tecnologia está presente no nosso cotidiano, projetamos e utilizamos tecnologias, ou seja, vivemos em um mundo tecnológico, assim, a discussão sobre a formação de professores no contexto de ensino tecnológico faz-se extremamente necessária.

Esta pesquisa, situada no campo da Formação de Professores e da Educação Histórica, apresenta os caminhos percorridos na investigação acerca da formação inicial de professores História pelo viés de categoria de pesquisa designada Letramento Histórico. O interesse pela realização do estudo deve-se a minha trajetória acadêmica, uma vez que, como já mencionado, durante a realização do Pibic na graduação, estive envolvida em análises sobre o ensino de História, investigando dois conceitos que têm subsidiado de forma fundamental as pesquisas em Educação Histórica: A “Consciência Histórica” e a “Literacia Histórica”.

Nesse percurso de formação inicial, busquei compreender como os alunos pensam o conhecimento histórico e quais sentidos atribuem à História no seu cotidiano. O projeto de iniciação científica procurou refletir acerca da constituição da educação histórica no interior de

---

<sup>4</sup> Para o melhor entendimento da tecnologia como dimensão da vida humana, ver o artigo de PEREIRA, L. T. V.; BAZZO, W. A. A Tecnologia e o Homo Simbolicus. In: Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia - XXXVIII COBENGE, 2010, Fortaleza. Anais do XXXVIII COBENGE. Fortaleza: ABENGE, 2010. v. 1. p. 1-10.

escolas municipais da cidade de Manaus, através das perspectivas de alunos do Ensino Fundamental<sup>5</sup>.

Ao desenvolver a pesquisa, fui percebendo nas respostas dos alunos a forte presença da concepção de uma história tradicional e de um modelo transmissivo de ensino com enfoque na memorização de “grandes eventos” e de datas comemorativas. Outra conclusão extraída da pesquisa foi a forma como os alunos percebiam a importância da História para o cotidiano e a identidade de cada um: a grande dificuldade de se reconhecerem como sujeitos históricos.

O exercício de investigação que realizei nesse campo de pesquisa, a História Ensinada, me permitiu pensar em novas questões e levou ao desejo de ampliar horizontes, acrescentar fontes e refletir sobre a conscientização histórica a partir da formação de professores, visto o papel desempenhado pelos educadores no processo de conscientização histórica dos educandos. No PPGET, enxerguei a possibilidade de aprofundar a investigação e submeti a proposta para analisar dimensões das categorias Consciência Histórica e Literacia Histórica no processo de formação de professores de História, não mais a partir das narrativas discentes e sim das perspectivas dos sujeitos que estão em processo de formação para o exercício docente.

As orientações recebidas no Programa de Pós-Graduação, ajudaram-me a perceber que analisar as dimensões de dois conceitos tão amplos e suas implicações para a formação de professores seria inviável para um tempo de investigação limitado. Logo, era o momento de adequar os contornos do estudo.

Diante deste desafio de reelaboração do projeto de pesquisa, a revisão da literatura despertou atenção para uma outra categoria de pesquisa, ainda em construção<sup>6</sup> a partir das convergências entre as categorias de Consciência Histórica e Literacia Histórica. Essa terceira categoria, o **Letramento Histórico**, encontra-se presente em alguns trabalhos recentes voltados para o ensino de História e que, mesmo em processo de consolidação, revela possibilidades alternativas ao modelo transmissivo de ensino para a disciplina de História em uma perspectiva crítica de ensino, seguindo a proposição teórica da Educação Histórica.

A minha proposta de pesquisa consiste, portanto, na análise das contribuições da categoria Letramento Histórico para a reflexão das práticas docentes já na formação inicial de professores de História. Em busca de identificar o espaço que as discussões a respeito do

---

<sup>5</sup> Projeto de Iniciação Científica (Pibic) intitulado “Educação Histórica e o pensamento histórico de jovens: concepções de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Manaus/AM”.

<sup>6</sup> Alguns trabalhos recentes já utilizam a categoria de Letramento Histórico em suas análises, no entanto, o “letramento” é um termo polissêmico que no próprio campo da Linguística está em construção. O Letramento Histórico, por consequência, encontra-se em processo de consolidação entre os pesquisadores ligados à História Ensinada como veremos mais adiante.



Letramento Histórico têm nos cursos de formação de professores de História, a pesquisa de campo foi realizada nos cursos de Licenciatura Plena em História de duas Instituições de Ensino Superior da cidade de Manaus, uma particular e outra pública. Ademais, foram realizadas entrevistas com licenciandos e coligidos documentos prescritivos, os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs).

Os resultados dessa investigação foram o ponto de partida para construção de uma proposta para a formação inicial de professores de História pelo viés do letramento histórico. O artefato que serviu como veículo para formação foi um *Podcast*, criado e projetado com o intuito de contribuir para a formação de futuros docentes cada vez mais cientes de seu papel na formação de sujeitos críticos e que consigam relacionar o ensino escolar com a vida cotidiana.

Do exposto, essa dissertação é composta por quatro capítulos, de modo que o primeiro, intitulado “A Formação de Professores: desafios e perspectivas”, pretende apontar alguns desafios para a formação de professores, sendo eles: ligar a formação à profissão; superar dicotomias que revelam-se improdutivas como as que opõem teoria e prática; incluir os saberes dos professores na formação; construir uma identidade profissional docente já nos cursos de formação inicial. O capítulo também apresenta as perspectivas de autores que têm dedicado suas trajetórias acadêmicas à formação de professores para mitigação desses desafios.

O Capítulo 2, “História do ensino de História e as bases para o Letramento Histórico”, aponta uma breve historiografia da História Ensinada dos anos 20 aos anos 80, a fim de recuperar as raízes para a formação de professores de História que abriram caminhos para a consolidação de pesquisas em ensino de História. Tal processo possibilitou também que pesquisadores voltados para o campo do ensino de História trouxessem para o Brasil discussões sobre conceitos elaborados por pesquisadores das tradições alemã e inglesa, a fim de que suas contribuições também servissem à realidade das escolas brasileiras. Esse é o caso das discussões sobre a “Consciência Histórica” e a “Literacia Histórica”, que servem de base para o Letramento Histórico.

O Capítulo 3, “Letramento Histórico na formação inicial: o curso de licenciatura como espaços de pesquisa”, aborda as análises e os resultados da pesquisa de campo, onde tomamos os cursos de Licenciatura como campo e os licenciandos como sujeitos de pesquisa. A pesquisa de campo e a realização das entrevistas possibilitaram avaliarmos em que medida a discussão sobre Letramento Histórico existe ou poderá se desenvolver nos cursos de Licenciatura em História, tendo em vista nossa proposta voltada para a formação inicial.

No Capítulo 4, intitulado “*Podcast* na formação: uma proposta de produto educacional e de divulgação científica”, são apresentados os processos de planejamento, criação e acompanhamento da prática profissional do Produto Educacional, o PODFORMAR, que consiste em um *podcast* de divulgação científica voltado para a formação inicial de professores de História. O produto em questão foi criado com o objetivo de apresentar e promover discussões sobre a Formação de Professores e o Letramento Histórico.

## CAPÍTULO 1 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A História Ensinada enfrenta muitos desafios, entre eles, o estigma de que o conteúdo trabalhado nas escolas é enfadonho e baseado na memorização dos acontecimentos históricos. Este estigma foi reforçado por meio de uma formação de professores que, até meados dos anos 90, calcava-se na ideia de um ensino meramente “transmissivo”, limitando-se a ensinar os conteúdos de maneira expositiva para que os alunos memorizassem o aprendizado. Dessa maneira, a História Ensinada era vista como “*martírio da memória, o que deveria ser encanto da imaginação*”<sup>7</sup>.

A formação de professores em História atualmente parece não caminhar mais por esse viés, ao contrário, aponta para ensino de história que oriente os alunos a interpretar o mundo contemporâneo através do aprendizado histórico, atribuindo sentido para os conteúdos, a fim de não recair no velho erro de limitar o ensino a uma nomenclatura recheada de uma exaustiva cronologia. Nas disciplinas ligadas à formação de professores de História, os currículos convergem para, entre outras coisas: a consolidação da História como uma ciência com seus métodos específicos; o uso de variadas fontes em sala de aula; a valorização dos sujeitos históricos; a relação do passado com o presente e sua importância para uma projeção de futuro; a interpretação dos acontecimentos para aplicação prática na vida dos aprendizes.

No entanto, é inegável que ainda subsista uma prática docente tradicional, baseada exclusivamente em uma concepção de ensino memorialista. Recordo-me de um episódio que servirá de exemplo para o problema exposto, há dois anos, quando lecionava em uma instituição de ensino para turmas do 9º do Ensino Fundamental, a pedagoga fez o seguinte comentário durante uma reunião de planejamento para a semana de avaliações: a avaliação de História pode ficar por último, porque é mais decorativa, os alunos vão responder mais rápido<sup>8</sup>”. O comentário, longe de ser desprezioso, revela uma concepção do ensino de História presente no senso comum.

Outro exemplo pode ser percebido quando licenciandos em História compartilham suas experiências ao realizarem a etapa de do Estágio Supervisionado na Graduação, em alguns casos, o primeiro contato com a realidade em sala de aula. Um dos pontos mais comentados

---

<sup>7</sup> Esse estigma vem de longo tempo. O professor Jonathas Serrano (1917, p. 12), em sua *Methodologia da História na Aula Primária*, já denunciava a necessidade de abandonar métodos baseados na memorização que acabam por tornar o ensino de História um martírio para os discentes. Sua obra serviu de inspiração para o título deste trabalho.

<sup>8</sup> Cada tempo de aula correspondia a 50 min, no entanto, o último tempo (5º tempo) era reduzido a 30 min por determinação da coordenação da instituição, devido à extensão do horário de intervalo dos alunos.

refere-se à limitação dos alunos em definir a História como “estudo do passado”, com pouca relação com o presente ou suas identidades.

A análise dessa realidade e a inquietação sobre como superar o estigma do ensino de História baseado na memorização nos levou ao seguinte questionamento e problema de pesquisa: como a categoria de Letramento Histórico poderá contribuir para a reflexão das práticas docentes de futuro professores de História? Para alcançarmos respostas para essa pergunta, julgamos ser necessário respondermos primeira outra indagação: quais são os atuais desafios para a formação geral de professores? Quais são as perspectivas apresentadas para a superação dos desafios?

Pesquisas em formação de professores têm crescido de forma substancial, sobretudo a partir da década de 90, com a intensificações de produções voltadas para os temas de formação de professores, currículos e culturas escolas. Em uma rápida pesquisa pelas plataformas de busca de trabalhos acadêmicos, podemos ter acesso a milhares de artigos, livros e capítulos de livros que trazem em seu título a formação de professores<sup>9</sup>. Tais produções partem de diferentes análises e questões de pesquisa, bem como de lentes teóricas distintas.

Dessa maneira, a formação de professores é um campo amplo de investigação e a proposta desse capítulo não consiste em abarcar todos os elementos constitutivos desse campo, o que se revelaria uma tarefa impossível de ser cumprida dentro dos limites dessa pesquisa, mas pretendemos apontar alguns desafios e perspectivas da formação de professores, a partir de autores que têm dedicado suas trajetórias acadêmicas ao tema e que apresentam alternativas para os desafios que se apresentam.

Dividindo-o em cinco desdobramentos, no primeiro deles, apresentamos a relação entre os campos da formação de professores e educação histórica, para em seguida, identificar os caminhos apontados por pesquisadores e formadores para uma formação que ultrapasse o simples repassar de conteúdo específicos de ensino. No terceiro, discutiremos as relações dicotômicas da formação de professores, buscando meios para superação das dicotomias que se revelam improdutivas. No penúltimo desdobramento, reforçamos a perspectiva dos professores enquanto sujeitos do conhecimento, que agem na e para formação. Especificamente, o último desdobramento direciona-se para formação inicial de professores, buscando pressupostos para o desafio de construir uma identidade profissional docente nos cursos de licenciatura.

---

<sup>9</sup> Na busca pelo mecanismo virtual de pesquisa do Google Acadêmico, localizamos aproximadamente 2.090.000 resultados para “formação de professores” e 1.390.000 para “formação de professores no Brasil”.

## 1.1 A Formação de professores e a Educação Histórica

Situemos a formação de professores de História como uma das preocupações de um campo de investigação chamado Educação Histórica, que pesquisa como os sujeitos escolares apreendem o conhecimento histórico para propostas de intervenções nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse campo, busca-se um ensino de História intencional que “[...] exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das ideias históricas destes últimos)” (Barca, 2005, p. 15).

As pesquisas nesse campo têm se debruçado cada vez mais sobre conceitos que apresentem uma abordagem crítica do ensino, a fim de superar a ideia reforçada no senso comum, que o papel da História Escolar está relacionado a “transmitir” conteúdos cristalizados de um passado distante sem conexão alguma com as questões contemporâneas.

Embora essa concepção encontre sustentáculo teórico plausível atualmente, foi muito presente na formação de professores até meados da década de 90, quando os cursos de licenciaturas no Brasil calcavam-se no pressuposto de uma transposição didática ortodoxa. Nesse contexto, o professor da escola básica deveria se limitar a traduzir saberes produzidos por especialistas para os jovens, reiterando uma divisão e hierarquização de papéis na produção do conhecimento, em que “[...] à academia cabe a produção do conhecimento e à escola, o ensino, a transmissão [...]” (Paim, 2007, p. 159).

Essa realidade passou a ser transformada de forma gradual a partir da virada para a década de oitenta em um movimento que convergiu na: a) pressão democrática nos estertores do regime militar; b) retomada da musculatura dos movimentos reivindicatórios de professores da rede pública; c) ampliação da participação das universidades e sociedades científicas na elaboração dos currículos possíveis para a difícil realidade escolar herdada da ditadura (Bittencourt, 2011). Ficava patente a necessidade de ruptura com ideias e práticas construídas sobre a dicotomia entre produção do conhecimento e ensino.

Pesquisas voltadas para uma práxis docente, na qual se discuta a apropriação das abordagens teóricas-metodológicas pela História Ensinada, têm crescido lentamente. Nesse sentido, indicam formas de superar esse abismo entre reflexão historiográfica e o ensino de História, posicionando a sala de aula também como espaço de produção de conhecimento<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup>A esse respeito consultar: BITTENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula**. 7ª. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

A crítica à ideia da formação de professor para simples transmissão de saberes é basilar nas pesquisas em Educação Histórica. Ainda assim, são necessários os seguintes questionamentos: os modelos de formação docente que utilizam métodos de memorização e reforçam a percepção de um passado estático estão definitivamente superados na atualidade?; Podemos assegurar que a formação docente tem preparado os professores para os desafios do tempo presente, ultrapassando o simples repassar de conteúdos?; As dicotomias entre pesquisa e ensino ainda persistem?; Quais caminhos os formadores apontam para a superação das dicotomias e para o exercício da profissão docente?.

## **1.2 Formação de professores: para quais caminhos apontam?**

Para desenvolvermos possíveis respostas às indagações postas acima, utilizaremos como escopo teórico professores e formadores que têm dedicado suas pesquisas à formação de professores e aos saberes docentes. Nesse sentido, Antônio Nóvoa é reconhecido como um dos grandes historiadores da educação na contemporaneidade, de modo que a história da educação e a formação de professores têm sido objetos de seus trabalhos mais conhecidos no Brasil (Catani, 2011).

Buscando respostas aos desafios impostos pela formação de professores, o educador defende em suas pesquisas que as mudanças necessárias para a superação desses desafios partem dos próprios docentes.

[...] Pela compreensão dos limites de seu próprio trabalho, os professores serão capazes de definir estratégias de ação que, se não podem mudar tudo, podem, no entanto, mudar alguma coisa, e, suas duas palavras, essa alguma coisa que é importante. Essa confiança na ação docente permeia os escritos e as intervenções do autor [...] (Catani, 2011, p. 36).

A partir dessa confiança na ação docente, Nóvoa (2022) faz críticas às pesquisas em formação de professores que dividem formação e profissão. Segundo o autor, estamos em um tempo de profundas transições na área da Educação, o modelo escolar que resistiu bem até nossos dias começa a ruir, havendo a necessidade de uma metamorfose da escola. Tal “metamorfose” não se refere ao fim da escola enquanto instituição formadora, mas ao fim do modelo escolar que se consolidou, em todo mundo, em meados do século XIX e está em desagregação por não conseguir responder aos desafios da contemporaneidade.

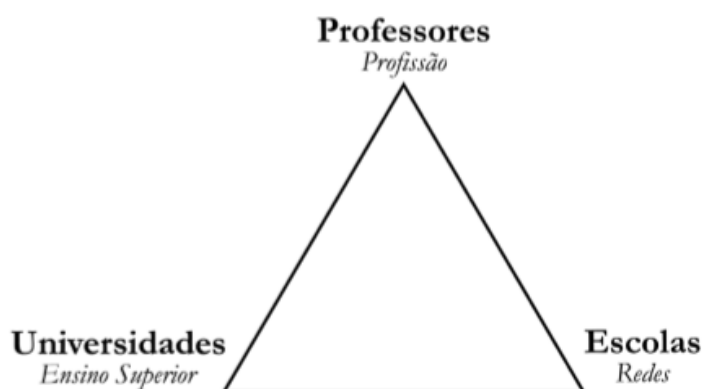
No centro das mudanças em curso, estão os professores. O primeiro ponto de partida para uma formação que atenderá às necessidades do tempo presente, é ligar a formação à profissão, declarando o caráter profissional da formação de professores.

A divisão entre a formação e a profissão foi reforçada por muitos pensadores do século XX, que defendiam dois grandes tipos distintos de universidades: as universidades de base generalista, humanista e científica, responsáveis pelo conhecimento; as universidades das profissões, responsáveis pela formação prática de profissionais. No entanto, essa divisão revelou-se inadequada e improdutiva na medida em que as profissões têm um forte componente de conhecimento, também acadêmico e, nos dias de hoje, todas as invenções e tecnologias têm uma base científica.

Em contrapartida, Nóvoa (2022, p. 62) defende uma nova matriz para pensarmos a formação de professores, que parece ser uma afirmação simples, mas apresenta-se como um grande desafio: “[...] em vez de listas intermináveis de conhecimentos ou competências a adquirir pelos professores, a atenção concentra-se no como construímos uma identidade profissional [...]”.

Para a construção dessa necessidade profissional, o autor ressalta a necessidade de ligar a formação à profissão, superando a oposição entre universidade e as escolas presente em muitos discursos sobre a formação de professores. Além disso, reconhece a importância de uma interação entre os três espaços que integram a formação docente: profissionais, universitários e escolares. Na interação desses três, se encontram as potencialidades transformadoras da educação.

Figura 6 – Três vértices da formação de professores



Fonte: Nóvoa (2022).

Por várias décadas, a oposição entre a universidade e as escolas intensificou a dicotomia entre a pesquisa e o ensino. Como vimos em Paim (2007), às universidades, era atribuído o lugar de produção de conhecimento, pensamento crítico e, às escolas, a reprodução dos conhecimentos gerados por especialistas. Ainda, Nóvoa (2022) destaca que, mesmo após mudanças no cenário educacional, a escola passou a ser vista como lugar da “prática”, das coisas concretas da profissão e tudo aquilo que nos faria “verdadeiramente” professores. No entanto, tanto o conhecimento sem a prática pode tornar-se vazio, quanto a prática pode tornar-se medíocre e rotineira, sem capacidade de renovação.

Dessa maneira, para o autor, a formação de professores está fechada em dicotomias, que se revelam ignorantes e infrutíferas, bloqueando o pensamento, as políticas e as práticas de formação de professores. Dentre as dicotomias que necessitam ser superadas, a mais persistente entre elas é a que opõe a teoria e a prática.

[...] Mas a teoria de uns e prática de outros é, muitas vezes, vazia: ou por que é uma teoria enciclopédica, de uma erudição que pouco ajuda a pensar criticamente a educação e a profissão; ou por que é uma prática rotineira, sem qualquer capacidade de reflexão e de construção de novas dinâmicas [...] (Nóvoa, 2022, p. 76).

A partir dessa primeira dicotomia, Nóvoa (2022) identifica várias outras que se estabelecem e três delas são muito presentes nos debates e políticas de formação de professores:

- 1) A qual ambiente cabe a formação de professores? À escola ou à universidade? Ambas são importantes, mas nenhuma deve carregar sozinha a responsabilidade da formação. Isoladamente, universidades e escolas não são suficientes para formar professores;
- 2) Qual o conhecimento prioritário na formação? O conhecimento pedagógico ou conhecimento disciplinar? O conhecimento pedagógico não substitui o conhecimento específico, como o conhecimento da disciplina de História, da mesma forma que o conhecimento específico, por si só, não é suficiente para formar um professor. Seguindo Caimi (2015, p. 111), “para ensinar História a João é preciso saber de ensinar, de História e de João”. É preciso, portanto, superar as visões reducionistas que defendem que basta o conhecimento específico, em nosso caso, o conteúdo histórico, ou que, por outro lado, valorizam o polo discente como prioritário. Ambos são essenciais na construção dos saberes docentes;
- 3) Vocação ou profissão? O que nos leva à escolha da docência? O discurso vocacionalista causa graves danos à profissionalização docente. Por outro lado, na



perspectiva profissional, não devemos negar e desvalorizar a necessidade de um trabalho sobre as dimensões pessoais e a construção de uma predisposição para a vida docente.

### **1.3 A formação de professores para além das dicotomias**

Para pensarmos na formação de professores para além das dicotomias, Nóvoa (2022) propõe três teses sobre “terceiros”, que ultrapassam os dualismos presentes nas oposições entre formação e profissão, a fim de repensar a formação e buscar sentido para a mudança. Discutiremos as três teses em diálogo com as reflexões de Tardif (2014) sobre os saberes docentes e a formação profissional.

A primeira tese refere-se à criação de um novo ambiente institucional e pedagógico, em que um “terceiro lugar” possui a missão de articular a universidade com as escolas e a sociedade para formar professores. Para tanto, é necessário reconhecer que há uma diferenciação e convergência de papéis entre os professores universitários e professores dos demais níveis de ensino, extremamente nociva à formação de professores. A crença bastante arraigada na cultura acadêmica de uma hierarquização entre professores universitários e professores da educação básica e secundária, reforça relações assimétricas de poder, colocando o conhecimento de uns em detrimento de outros (Nóvoa, 2022).

Incluir os saberes profissionais dos professores que atuam na Educação Básica, denominados por Tardif (2014) de “professores de profissão”, é fundamental para a formação de professores, pois os saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana servem para resolver problemas dos professores em exercício, dando sentido a situações de trabalho que lhes são próprias e preparam aqueles em formação inicial para o exercício docente. É necessário também especificar que a atribuição da noção de saber tem um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes docentes. Os saberes, portanto, estão relacionados ao saber, ao saber-fazer e ao saber-ser.

A concretização desse terceiro lugar para a formação de professores ainda está distante e sua forma ainda em construção, no entanto, nas últimas décadas, as universidades têm tomado iniciativas de criação de “terceiros lugares” que ligam as universidades à sociedade. Utilizando a comparação dos parques de ciência e tecnologia, esse lugar poderia ser uma espécie de Parque Educacional, juntando a universidade a uma rede de escolas públicas por exemplo.

Na segunda tese, Nóvoa (2022) defende a valorização de um terceiro gênero do conhecimento, partindo do seguinte questionamento: qual é e/ou a quem pertence o

conhecimento relevante e pertinente para formar um professor?. Novamente, para o autor, o grande problema da formação de professores é estar fechada em dicotomias e há ainda uma redutora entre o conhecimento científico e o conhecimento pedagógico. Esses dois conhecimentos definem os currículos para formação de professores, contudo, não podemos desvalorizar um em detrimento de outro, uma vez que ambos não são suficientes isoladamente.

Os saberes, que servem de base para o ensino, não se limitam na visão dos próprios professores de profissão e em conhecimentos teóricos e especializados, mas em conhecimentos relacionados também ao trabalho, nem mesmo correspondem, muitas vezes, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade (Tardif, 2014). A lógica binária entre o conhecimento científico e pedagógico na formação inicial apresenta um risco aos professorandos, ao depararem-se no terreno da profissão com suas deficiências em uma ou outra área.

Esse “terceiro” gênero do conhecimento proposto refere-se ao conhecimento profissional docente, que é definido como “a capacidade de compreender o ensino e sobre ele falar [...] é também uma maneira de viver profissional e por isso, só se constitui no interior de uma dada comunidade docente” (Nóvoa, 2022, p. 84). Logo, o terceiro gênero do conhecimento é complexo, não se esgota em um pensamento binário e é adquirido ao longo da experiência docente.

Ao relacionar os saberes com o tempo de aprendizagem nos magistérios, Tardif (2014, p. 61) ressalta que “[...] para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser fonte privilegiada de seu saber ensinar [...]”. Portanto, o saber profissional, ou aquilo que Nóvoa (2022) chama de conhecimento profissional docente, tem influência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida, da sociedade, da instituição escolar e dos outros atores educativos.

São fontes de saberes diversas que não dizem respeito somente à formação profissional para o magistérios, como também os saberes pessoais dos professores e outros provenientes da formação escolar anterior, dos programas, livros didáticos utilizados no trabalho, da própria experiência na profissão, da sala de aula e da escola. O conjunto desses saberes engloba o conhecimento profissional docente (Tardif, 2014).

Por fim, a terceira tese parte do desejo de reforçar uma presença coletiva entre os professores. Aqui, Nóvoa (2022, p. 85) ressalta a importância da participação dos professores que já atuam na Educação Básica, criando-se um coletivo docente:

[...] É preciso atribuir aos educadores da educação básica e secundária o papel de formadores. Quando este papel é dado somente aos professores universitários, os demais professores são desvalorizados, logo, não se constrói uma nova profissionalidade docente [...].

Diante disso, questiona-se: como a formação de professores, seja na universidade ou em outras instituições, pode levar em consideração e até integrar os saberes dos professores de profissão na formação de seus futuros pares?. Os saberes dos professores em exercício têm sido objeto de pesquisas em Educação, entretanto, ainda há a necessidade de inclusão desses saberes na formação inicial e do diálogo entre professores dos mais variados níveis de ensino (Nóvoa, 1992; Tardif, 2014).

Isso não significa uma desvalorização dos saberes teóricos ou científicos, mas no contrário, o reforço desses saberes através da resignificação no espaço da profissão. Sem o vínculo daqueles que estão em formação com os que já são profissionais e sem o reforço do papel dos professores na formação de seus futuros colegas de profissão, a formação de professores, em qualquer lugar que seja, estará fadada às dicotomias e hierarquizações infrutíferas

#### **1.4 Os professores enquanto sujeitos do conhecimento, que agem na e para formação**

Incluir os saberes dos professores consiste em considerá-los como sujeitos do conhecimento, que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício e trabalho. Assim, é fundamental reconhecê-los como atores que ocupam na escola uma posição fundamental em relação ao conjunto de atores e mediadores da cultura escolar (Tardif, 2014).

Para não reforçarmos uma visão redutora do ensino, Tardif (2014, p. 230) defende que “[...] toda pesquisa em ensino tem o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, a subjetividade dos atores em ação [...]”. Embora esse trabalho não se caracterize como pesquisa narrativa, buscamos um estudo que se baseie, como proposto pelo autor, em um diálogo profundo com os professores considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho.

Na esteira do pensamento do autor, ao assumirmos os postulados de que os professores são atores competentes e sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também de produção, transformação e mobilização de saberes. Reconhecê-los como sujeitos do conhecimento é uma ideia que se opõe à concepção tradicional da relação entre teoria e prática, já apontada anteriormente, dessa forma, nos deteremos mais nessa relação por ter forte ligação com a perspectiva do Letramento Histórico, uma vez que se contrapõe às concepções de ensino por mera reprodução de conhecimentos e técnicas como veremos mais adiante.

Segundo a concepção tradicional da relação teoria e prática, o saber está somente ao lado da teoria e a prática é vista como desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado em crenças, ideologias, ideias preconcebidas etc. Exatamente, essa concepção tradicional que domina de maneira geral as visões de formação de professores (Tardif, 2014).

Não é de se estranhar que muitos professores da Educação Básica questionem ou até mesmo não atribuam importância aos “cursos” de formação feitos nas escolas, pois os professores são vistos como aplicadores dos conhecimento produzidos pela pesquisa universitária. A formação equivale, muitas vezes, a palestras de especialistas que falam de suas teorias, mas que têm pouca relação com a prática cotidiana escolar.

A perspectiva de Tardif (2014), de que professores são sujeitos do conhecimento e produzem saberes específicos ao seu ofício, conduz a algumas mudanças substanciais na concepção e nas práticas vigentes em relação à formação de professores. A primeira delas é que, se reconhecemos os professores como sujeitos do conhecimento, também é preciso reconhecer que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, seja na universidade, nos institutos ou em qualquer lugar.

É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar na sua própria formação e para controlá-la pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas (Tardif, 2014, p. 235).

Outra consideração importante diz respeito aos tipos de conhecimentos abordados na formação. Se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos à sua profissão e dela são oriundos, então, a formação de professores deveria basear-se nesses conhecimentos em boa parte. Tardif (2014) considera estranho que a formação de professores tenha sido dominada por conteúdos e lógicas disciplinares e não profissionais.

A formação somente baseada em teorias revela ainda um grande perigo, sobretudo quando as teorias são ensinadas sem nenhum tipo de relação com as realidades cotidianas do professor. Ainda, agrava-se quando pregadas por professores que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, considerando-as triviais ou técnicas.

O que é defendido pelo autor não é o esvaziamento da lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas a abertura de um espaço maior para uma lógica de uma formação profissional que reconheça os alunos e futuros professores como sujeitos do conhecimento e não como “espíritos “virgens” que apenas recebem os conhecimentos disciplinares e as informações procedimentais fornecidas nos cursos de licenciatura. Mais uma

vez, há a necessidade ligar formação, profissão e coletivo docente, como denominado por Nóvoa (2022). Nesse sentido, Tardif (2014, p. 44) traz uma importante reflexão:

Seremos reconhecidos socialmente, como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Diante de outro professor, seja ele da pré-escola ou da universidade, nada tenho a mostrar ou a provar-mas posso aprender com ele a como realizar melhor nosso ofício comum.

Portanto, essa perspectiva sinaliza que professores de todos os níveis têm a contribuir para a reflexão da prática docente que se assenta esse trabalho, sem que haja hierarquizações entre professores da Educação Básica e professores universitários ou ainda entre aqueles que estão em processo de formação inicial.

### **1.5 A formação de professores na licenciatura: construindo uma identidade profissional docente**

Contrapondo-se às correntes de desvalorização profissional do professor e às concepções que o considerem como simples técnico reproduzidor de conhecimentos, Pimenta (1999) também tem investido suas pesquisas na formação de professores, sobretudo na formação inicial. A autora discute sobre o ensino de didática nos cursos de licenciatura de diferentes cursos da Universidade de São Paulo (USP).

Nos cursos de formação inicial, tem utilizado a produção de pesquisas em didática a serviço da reflexão dos alunos e da constituição de suas identidades como professores, ao mesmo tempo, problematizando-as diante da realidade do ensino nas escolas. Assim, procura desenvolver uma atitude investigativa nos licenciandos.

No sentido de repensar a formação dos professores colaborando na construção da identidade do professor, traz algumas reflexões importantes, tais como: o que se espera da formação inicial?; qual a importância de definir uma identidade profissional do professor?; o que entendemos por construir uma identidade profissional docente?. Para além da finalidade de conferir habilidade legal ao exercício profissional da docência, espera-se dos cursos de formação inicial que forme o professor ou que colabore para sua formação.

No entanto, melhor seria dizer que se espera a colaboração para o exercício de atividade docente, uma vez que o professorar não é uma atividade burocrática para qual se adquire conhecimentos, habilidades e técnicas. Em consonância com Pimenta (1999, p. 18), dada a natureza do trabalho docente, que é “[...] ensinar como contribuir ao processo de humanização

de alunos historicamente situados [...]”, espera-se que os cursos de licenciatura desenvolvam nos alunos: conhecimentos, atitudes e valores que os possibilitem construir seus saberes-fazer frente aos desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano; mobilização de conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão da realidade social; capacidade de investigação da própria ação para a partir dela transformar os saberes docentes e, por conseguinte, contribua no processo contínuo de construção de sua identidade como professores. Precisamente, para essa última expectativa, a autora levanta alguns pressupostos para a construção da identidade do professor.

A identidade profissional consiste em um processo de construção de um sujeito historicamente situado, pois não é um dado imutável e que possa ser adquirido externamente. A profissão do professor, assim como as demais, emerge em dado contexto de momento histórico, como respostas a necessidades que são postas pelas sociedades, adquirindo um estatuto de legalidade (Pimenta, 1999).

Nóvoa (2022) fala sobre a gênese constitutiva da profissão de professor, mostrando como a figura do docente foi empregada para diferentes fins ao longo do tempo, seja religioso ou a serviço dos Estados, que assumiram a responsabilidade pela educação com o objetivo de fabricarem uma identidade cívica e nacional. Para cumprir a missão, os Estados constituíram um corpo profissional docente que é recrutado, renumerado e controlado pelos poderes públicos. Portanto, a profissionalização dos professores foi um fator decisivo na produção do modelo escolar que se consolidou em todo mundo em meados do século XIX.

Nesse modelo, a escola adquiriu uma configuração organizacional que se mantém até os nossos dias em relação à estrutura, arrumação orgânica do espaço, organização dos estudos com base num currículo etc. No entanto, no que se refere ao ensino, o início do século XXI começou a tornar claro que o contrato social e político atribuído à escola e seu modelo precisam ser profundamente repensados.

Na educação escolar, presenciamos no mundo contemporâneo um crescimento quantitativo de sistemas educativos, mas que não tem correspondido a um resultado formativo ou qualitativo adequado às exigências das demandas sociais de tempo presente. Daí surge a necessidade de definir uma nova identidade profissional do professor (Pimenta, 1999). Contudo, questiona-se como se constrói uma identidade profissional, de modo que alguns elementos dessa construção são indicados:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas [...] Constrói-se também pelo significado em cada

professor enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, se seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias, e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor [...] (Pimenta, 1999, p. 19).

A fim de mediar o processo de construção de identidade de futuros professores, considerando os elementos citados acima, Pimenta (1999) ressalta a importância de três saberes da docência: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos. Discutiremos a importância desses saberes com enfoque na formação inicial.

Quando falamos em saberes da experiência, não nos limitamos a falar sobre aquela experiência adquirida na prática do cotidiano docente, pois tal experiência constitui um nível importante para o processo de reflexão permanente sobre a prática. No entanto, ao se tratar especificamente dos cursos de licenciatura, devemos considerar também as experiências pré-profissionais, ou seja, a “bagagem” que os licenciandos trazem consigo antes mesmo de iniciarem nos cursos de formação para o magistério.

Quando os alunos chegam aos cursos de formação inicial, já têm saberes sobre o que é professor, esses saberes advêm de suas experiências como alunos. Tal experiência, ainda que incompleta, merece atenção por criar nos licenciandos um imaginário da docência. Eles julgam conhecer quais foram os bons professores com os quais estudaram, dominavam o conteúdo, mas não a didática, e quais foram significativos em suas vidas e contribuíram para uma formação humana (Pimenta, 1999).

As pesquisas de Tardif e Lessard (2000) evidenciam as fontes “pré-profissionais” do saber-ensinar. Embora não visasse reconstruir a história de vida dos professores a partir de uma metodologia narrativa, elementos similares à pesquisa narrativa foram abordados pelos professores participantes. A fala dos professores entrevistados e os resultados obtidos com a pesquisa, indicam que o tempo de aprendizagem não se limita à duração da vida profissional, mas também inclui a existência pessoal dos professores que, de certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo.

[...] Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho por aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas) antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representação e de certezas sobre a prática docente [...] (Tardif, 2014, p. 261).

Tais fenômenos devem ser considerados porque permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo, indicando que os saberes profissionais dos professores também são temporários e uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino provém de sua própria história de

vida (Tardif, 2014). No entanto, esses fenômenos não são suficientes para a construção da identidade docente.

Para Pimenta (1999), um primeiro ponto para a construção da identidade é a identificação dos alunos enquanto professores, dado que possuem um conhecimento prévio do que seria um professor, mas não se identificam como professores, na medida que olham para a escola e para o ser professor do ponto de vista do ser aluno. Portanto, o desafio posto aos cursos de formação inicial é o “de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor [...]” (p. 20).

Em vista disso, os saberes da experiência nas bastam e discutir a questão dos conhecimentos no contexto da contemporaneidade constitui um segundo passo na construção da identidade dos professores no curso de licenciatura. Para adentrarmos na importância dos saberes do conhecimento, precisamente dos conhecimentos específicos, precisamos fazer uma constatação que parece ser óbvia, mas se considerarmos o contexto da sociedade contemporânea, percebe-se que não o é: o conhecimento não se reduz à informação.

Pimenta (1999) explicita que a informação é apenas o primeiro estágio para o *conhecer*, ao passo que o segundo estágio é trabalhar com as informações por meio de classificação, análise e contextualização. Por fim, o terceiro estágio tem a ver com a inteligência, ou seja, a arte de vincular o conhecimento de maneira útil e produzir novas formas de progresso, existência e humanização.

Assim, somos indagados se a escola formal ou informal nos coloca diante da velha polêmica sobre o papel escolar na vida dos estudantes. Além disso, diante das novas mídias tecnológicas e da crescente difusão de informações, se a escola estaria capacitada para estimular a inteligência.

Essa discussão se acentua e consiste em um tema recorrente de vários fóruns sobre o ensino. Se entendermos que conhecer não se reduz a informar e expor-se aos meios de informação para adquirir a consciência ou a sabedoria por meio do conhecimento, a escola e os professores são extremamente necessários, pois possuem responsabilidade no trabalho de mediação entre a sociedade da informação e os alunos no sentido de “[...] possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano [...]” (Pimenta, 1999, p. 22).

Esse apresenta-se como um importante argumento em defesa da escola e dos professores em tempos de profunda desvalorização desses últimos e mediante falsos argumentos que os



veem como doutrinadores. A finalidade da educação escolar é, portanto, contribuir com o processo de humanização de professores e alunos por meio do trabalho coletivo e interdisciplinar dos conhecimentos em uma perspectiva social, crítica e transformadora.

Em uma sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, a finalidade da educação escolar é ainda possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para "operá-los, revê-los e construí-los com sabedoria" (Pimenta, 1999, p.20). Para tanto, a formação de professores deve preparar-se para essa tarefa complexa.

Por fim, o terceiro passo proposto para colaborar na construção da identidade dos professores é possibilitar aos futuros professores o conhecimento por meios de estudos e realidades escolares nos cursos de licenciatura. Em vista disso, destaca-se os saberes pedagógicos do ensino, uma vez que, além da experiência e dos conhecimentos específicos, os saberes pedagógicos e didáticos são essenciais para saber ensinar.

Ao longo da história da formação dos professores, Pimenta (1999) nos lembra que esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. Com base na crítica da fragmentação de saberes na formação de professores de Houssaye (1995), a autora aponta como caminho para superação dessa fragmentação e, conseqüentemente da pedagogia vista como inferior em relação às demais ciências, que nos empenhemos em construir saberes pedagógicos a partir das necessidades postas pelo real.

O terceiro desafio que se apresenta aos cursos de formação inicial não concerne apenas a colocar à disposição dos alunos pesquisas sobre a atividade docente, mas procurar também desenvolver *com eles* pesquisas da realidade escolar, preparando-os para a atitude de pesquisar suas próprias atividades docentes. A pesquisa, nessa perspectiva, é compreendida como princípio formativo da docência e analisar – no sentido de pesquisar através de observações, entrevistas, coletas de dados etc. – os contextos escolares com os olhos não mais de alunos, mas de futuros professores, constitui um importante meio para a construção da identidade docente.

Em resumo, identificamos os seguintes desafios para a formação de professores: a necessidade de ligar a formação à profissão; superação de dicotomias que se revelam improdutivas, como as que opõem teoria e prática; inclusão dos saberes dos professores na formação, enxergando-os como sujeitos do conhecimento; construção de uma identidade profissional docente já nos cursos de formação inicial.

Apresentamos as perspectivas de formadores, como Pimenta (1999), Tardif (2014) e Nóvoa (2022), e suas alternativas para superação dos desafios postos acima. Esses autores têm contribuído de forma fundamental para campo da formação de professores ao pesquisarem a partir da realidade dos contextos escolares e incentivando os pesquisadores e futuros pesquisadores da educação e do ensino a darem continuidade a seus trabalhos.

No sentido de afunilar a pesquisa para os objetivos propostos, discutiremos agora a formação de professores no ensino de História de maneira mais específica. Em função disso, apresenta-se uma breve historiografia da História ensinada e as bases para a construção da categoria de Letramento Histórico.

## **CAPÍTULO 2 – HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E AS BASES PARA O LETRAMENTO HISTÓRICO**

Além do desenvolvimento das discussões sobre formação de professores, ocorreram mudanças significativas na educação brasileira a partir da segunda metade dos anos 1990. O regime de ditadura civil-militar legou um cenário educacional desestruturado e foi necessário o estabelecimento de políticas públicas que pudessem fomentar uma nova dinamicidade para o ensino no Brasil. O ensino de História se beneficiou com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997.

Os PCNs incorporaram discussões recentes da Historiografia e propuseram avanços singulares no ensino da disciplina. Tais mudanças influenciaram no aumento do interesse dos historiadores por pesquisas em ensino de História, evidente pela quantidade artigos, dissertações e teses publicadas na última década.

Esse interesse não nasceu nos anos noventa, tem raízes longínquas. A partir dos anos oitenta, o ensino de história começou a se acomodar mais intensivamente nos espaços de produção historiográfica, que antes era destinado a preocupações de outra natureza, também relevantes, como sínteses políticas e econômicas, mas que faziam com que o conjunto de professores destinados à pesquisa sobre o ensino de História fosse reduzido e os resultados da investigação postos em segundo plano. A historiografia do ensino de História foi, por muito tempo, praticamente desconhecida no interior dos próprios cursos de licenciatura (Normando, 2019).

A própria discussão sobre os conceitos de Consciência Histórica e Literacia Histórica, que dão base para a construção do Letramento Histórico, chegou ao Brasil nos últimos 30 anos, intensificando-se nos anos 2000. Nesse período, o conceito sobre a “consciência” ligada ao campo da História e seu ensino, que remonta aos anos 1980 na Europa, reaparece nos debates e é bem acolhido nos fóruns sobre o ensino, desencadeando uma avalanche de publicações voltadas para “consciência histórica” como orientação metodológica (Benfica; Leite, 2014).

Entretanto, a intencionalidade em discutir a História ensinada para superar métodos memorialísticos já estava presente nas publicações de alguns intelectuais desde a Primeira República. Na tentativa de recuperar as raízes para a formação de professores de História, que abriram caminhos para as atuais discussões sobre o ensino e aos poucos foram modificando o perfil dos cursos de Licenciatura em História, apontaremos alguns manuais para a formação de professores que se destacaram desde a década de 20 até os anos 80.

## 2.1 Breve historiografia do Ensino de História, dos anos 20 até os anos 80

Em 1917, Jonathas Serrano, professor e historiador brasileiro, publicava sua “**Methodologia da História na Aula Primária**”, primeira obra específica para o ensino de História destinada a alunos da Escola Normal. De acordo com Serrano (ano, p.10) a Escola possuía a finalidade de “fazer de um aluno, vindo da escola primaria, um aluno-mestre, que deve tornar à escola primaria, não mais para aprender e sim para ensinar”.

Dessa maneira, o autor destaca a responsabilidade que a Escola Normal tinha naquele momento, pois preparava os futuros mestres, ensinava a ensinar e, se o não fizesse bem, pouquíssimo ou quase nada se podia esperar das escolas primárias<sup>11</sup>.

A obra foi escrita sob o contexto da recente reforma do ensino normal, oficializada pelo decreto de número 1.059 de 14 de fevereiro de 1916, que procurava adaptar os novos métodos de ensino já consagrados em outros países e determinava, entre outras coisas, que o professor depois de ter completado a instrução dos alunos nos dois primeiros anos do curso da Escola Normal, no 3º e 4º anos, deveria limitar-se em rever a matéria dada e fazer-lhe a metodologia, ou seja, ensinar como deveria ser ensinada na aula primária.

Naquele momento, o Brasil experimentava inovações no ensino advindos dos movimentos pedagógicos do final do século XIX e início do século XX, que assumiram um caráter científico e passaram a abordar a infância do ponto de vista das necessidades específicas da criança e foram conhecidas como a “escola nova” ou “escola ativa” (Greive, 2007). A aplicação dos princípios da escola nova suscitou em uma nova organização da escola, dos materiais de ensino e da formação de professores.

Jonathas Serrano, adepto ao escolanovismo, defendeu a importância da discussão sobre os métodos na aula de história porque, em sua visão, o desconhecimento dos bons métodos não acarreta apenas uma sensível perda de tempo, como traz fadiga e produz uma aversão crescente à matéria que, quando mal ensinada, torna-se entediante. O mau mestre, para o autor, torna a sua disciplina odiosa para os alunos, mas o professor que fosse familiarizado com os variados recursos dos modernos processos pedagógicos poderia operar verdadeiras maravilhas e vencer as mais obstinadas antipatias.

De acordo com Serrano (1917), esse era o desafio das tendências modernas que partiam do escolanovismo, mesmo que o autor não utilize o termo em sua obra. Nesse sentido, destaca

---

<sup>11</sup>A Escola Normal era um curso de preparação de professores primários e estava no mesmo nível da escola secundária não correspondendo, portanto, a um curso universitário.

“fazer da escola um prolongamento do lar, alegre, arejada, convidativa, e não, como outrora, uma prisão, em que tudo desde o aspecto lúgubre das salas de aulas até a ameaça imminente de ferula era motivo de antipathia e terror [...] (Serrano, 1917, p. 11).

Dessa maneira, defendia o uso de variados recursos e fontes no ensino como gravuras, mapas, cartões postais e até mesmo a cinematografia. Sempre ressaltando que o fim do ensino de história não está na memorização dos conteúdos, transformando-a em martírio quando deveria ser o encanto da imaginação.

Em 1935, Jonathas Serrano, que atuava naquele momento como professor do Collegio Pedro II e do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, duas instituições que ocuparam a vanguarda do pensamento educacional brasileiro, publicou o livro “**Como se Ensina História**”, agora destinada aos professores que atuariam no curso Secundário. A obra foi prefaciada por Lourenço Filho (1935, p. 9), conhecido por sua participação no movimento dos pioneiros da Escola Nova no Brasil e, já de início, faz a ressalva da finalidade da história e seu ensino “[...] a história não pode ser a citação de nomes e datas, repositório morto, desligado da vida de hoje. O passado não interessa pelo passado, mas só na medida em que possa servir à melhoria do presente”

Portanto, defendia que o ensino de história deveria ser ativo, com a participação viva do discípulo/aluno, princípio defendido pelo escolanovismo, em que pese as críticas apresentadas posteriormente ao movimento, por acentuar as diferenças sociais ao contribuir para uma formação centrada em um “elite” intelectual, os novos métodos buscavam propostas didáticas que assegurariam a efetiva participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem<sup>12</sup>. Para Lourenço Filho, a linguagem utilizada por Serrano (1935) em sua obra acrescenta um enorme valor prático ao merecimento do livro e ao seu alcance, tendo em vista que, por ser um especialista na matéria, Serrano poderia ter composto uma obra de alta erudição, mas conteve-se em escrever uma obra simples ao alcance de todos os mestres/professores e para servir às escolas brasileiras na realidade de suas condições presente.

Ao escrever uma justificativa para a obra, antes de adentrar nos capítulos em que trata de assuntos específicos da matéria, como a conceptualização da História, seus métodos de análise, tratamento de fontes etc., Serrano (1935) destaca sua experiência no magistério. Esse era conhecido por sua atuação em outras áreas, como a litúrgica, considerado um dos principais

---

<sup>12</sup>A historiadora Cynthia Greive descreve mais detidamente as proposições conceituais e os modelos didáticos propostos pela Escola Nova em VEIGA, C. G. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007

intelectuais católico do período, mas sua atuação principal foi aquela em que se dedicou desde muito jovem, o professorado, já que *professor, Serrano sempre foi*<sup>13</sup>.

Outra obra importante voltada para o nível secundário foi a tese defendida em 1935 por Murilo Mendes, “**A História no Curso Secundário**”. Murilo Mendes foi professor da Escola Normal de Campinas e depois da Universidade de São Paulo, sua obra revela o rigor acadêmico e também sua vasta experiência em ensino.

Normando (2019) aponta algumas similitudes entre as obras “**Como de Ensina História**” de Serrano e “**A História no curso secundário**” de Murilo Mendes, são elas: a) ambas o trataram do estatuto científico da História e seus processos metodológicos; b) responderam a demanda de material específico para a preparação de aulas do secundário; c) eram alinhadas ao movimento escolanovista e situam, ainda que indiretamente, a História escolar no debate educacional da época, fazendo com que seus apontamentos fossem divulgados em grande parte do país.

Em 1952, Amélia Americano Franco Domingues de Castro, docente da USP, publicou sua tese de doutoramento, intitulada “**Princípios do Método no Ensino de História**” e apresentada à Cadeira de Didática Geral e Especial da faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

Essa obra trouxe uma densa contribuição ao ponto de rivalizar com os paradigmas perpetrados nos anos trinta e apresentou, de forma pioneira, a problemática da dicotomia entre a formação do especialista e a formação pedagógica. Nesse sentido, destacava e defendia que a organização lógica do conhecimento histórico é a meta e não o ponto de partida do conhecimento histórico e esse deve tomar sempre o ponto de vista do aluno (Normando, 2019).

Na apresentação da tese, Amélia Americano conta sobre sua atuação como assistente da Cadeira Geral Especial da USP e sua experiência dirigindo trabalhos de estágio e a prática de ensino de alunos por vários anos, que se especializavam em Geografia e História em diversos colégios e ginásios, o que possibilitou as observações realizadas e o aprofundamento dos conhecimentos referentes aos assuntos na obra.

Na elaboração do trabalho, Castro (ano, p.5) foi incentivada por uma finalidade utilitária, a de “suprir, em parte, as deficiências bibliográficas com que lutam os estudantes de didática no que se refere ao ensino de História” já que à época, as produções específicas voltadas para a didática da História eram escassas. A abordagem e as inovações pedagógicas sugeridas

---

<sup>13</sup>Em alusão ao subtítulo dado por Freitas no segundo capítulo de sua tese: FREITAS, I. A pedagogia da história de Jonathas Serrano para o ensino secundário brasileiro (1913/1935). 2006. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

por Amélia de Castro também contribuíram para uma nova percepção da formação de professores, ao defender que o estabelecimento de posturas interativas entre o professor e o alunado auxiliam no processo de ensino-aprendizagem e que o professor, para motivar suas aulas, deve levar em consideração a população escolar, a qual vai se dirigir, suas peculiaridades psíquicas e os interesses que possa atender na matéria.

No ano seguinte em 1953, foi publicado o livro “**O Ensino de História no Brasil**”. Escrito pelo historiador amazonense Arthur César Ferreira Reis e em co-autoria com Emerildo Luis Viana, Hélio Viana e Virgílio Corrêa, com a intenção de apresentar ao público internacional como a História se apresentava na estrutura educativa brasileira desde o ensino primário ao ensino superior. A obra não detinha, portanto, o objetivo de propor inovações pedagógicas, mas historicizar a História escolar brasileira e é nisso que reside seu mérito<sup>14</sup>.

Um outro trabalho denso e relevante do período, foi a tese, **Um quarto de século de programas e compêndios da História para o ensino secundário brasileiro (1931- 1956)**, escrita pelo professor da Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro, Guy de Holanda. Publicada em 1957, a obra mostra o percurso do ensino de História a partir da reforma Francisco Campo de 1931.

Guy de Hollanda estava, na época, na condição de professor especialista em História do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), órgão pertencente ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP). Desde então, realizava o histórico sobre os Programas e compêndios de História<sup>15</sup>. Dos anos 50 até os anos 80, observamos uma quebra na continuidade de publicações voltadas para a história do ensino de História, esse *gap* deu-se, sobretudo, por fatores políticos e disputas pedagógicas.

Na década de 1950, período de intensos debates em torno da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, havia a disputa entre educadores de diferentes matrizes em torno da criação dos Estudos sociais que substituiriam a História e Geografia nos currículos do nível secundário (Bittencourt, 2011). Na década de 60, o Brasil vivenciava um cerco político causado pelo golpe civil-militar de 1964, que desde sua instituição promoveu ações que agravaram a qualidade de ensino no país e fizeram interromper um cenário fértil que vinha sendo construído nos anos 50.

---

<sup>14</sup> O livro faz parte de uma coleção idealizada pela *Comision de Historia del Instituto Panamericano de Geografia e Historia*, composta por dez volumes que pretendiam mapear o ensino da disciplina no continente americano.

<sup>15</sup> Oficializada pelo decreto número 19.890 de 18 de Abril de 1931, que ficou conhecido como lei ou reforma Francisco Campos, por ter sido planejada pelo Ministro Francisco Campos durante os primeiros meses do governo Vargas. A este respeito ver BITTENCOURT, C.M.F. **Abordagens históricas sobre a história escolar**. Educação e realidade., v. 36, n. p. 83-104 ja/abr. 2011.

As perseguições a historiadores não alinhados com o regime aumentaram, a censura aos conteúdos ministrados, o cerceamento de práticas e espaços escolares. Esse fato culminou na legalização através do decreto-lei nº 587 de 18 de Abril de 1969, dos cursos profissionais de nível superior com curta duração, criando-se assim as licenciaturas curtas em Estudos Sociais que acabaram por desqualificar a formação docente

Dessa forma, o volume de publicações sobre o ensino de história tornou-se ainda mais reduzido sob o regime de ditadura militar. Na década de 1980, as pesquisas sobre o ensino de história ganharam novos espaços de divulgação dentre as quais podemos destacar duas obras que foram publicadas nos anos finais do regime e revelam a resistência de pesquisadores, mesmo diante do cerceamento político e do colapso educacional: “**O livro Didático de História no Brasil**”, resultado da pesquisa da pedagoga Maria Laura Franco (1982); o artigo “**A formação do Profissional de História e a Realidade do Ensino**”.

Esse último, publicado em 1983 por Déa Ribeiro Fenelon no “Caderno CEDES”, do Centro de Estudos Educação e Sociedade vinculado à Universidade de Campinas, ganhou uma edição exclusiva sobre o ensino de História intitulada **A prática do ensino de História em 1984**<sup>16</sup>.

Na segunda metade dos anos oitenta, a publicação de uma obra coletiva dos pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, intitulada “**Ensino de História: Revisão Urgente**”, representaria um marco na historiografia do ensino de História e refletia a viragem em curso dos estudos sobre o ensino de História. Publicada na sua primeira edição em 1986, a obra não apresenta tão somente reflexões pedagógicas, mas uma crítica teórica sobre a História Ensinada e um projeto de ensino, resultantes de um ciclo de intervenções sobre a didática da História que levaram a um amadurecimento de um novo currículo para a 5ª série ginásial.

Dessa maneira, podemos perceber que a história do ensino de história como temática de pesquisa foi gradualmente e de forma significativa, tornando-se cada vez mais presente a partir da década de 80. Mais recentemente, na viragem dos anos 2000, a discussão sobre o ensino consolidou-se com publicações de historiadores que se especializaram na área, dentre os quais

---

<sup>16</sup>Maria Laura Franco estudou escrita a história em livros didáticos a respeito dos movimentos da sabinada e a cabanagem, apoiada num referencial marxista ortodoxo, fazendo um críticas aos impressos pedagógicos do período. Déa Ribeiro Fenelon trouxe uma grande contribuição para o número o “Caderno Sedes” dedicado exclusivamente ao ensino da história, dessa maneira, a revista assumiu posição de vanguarda na divulgação do pensamento universitário sobre a educação no período. Cf: NORMANDO, T. S. **História ensinada, cultura e saberes escolares (Amazonas, 1930-1937)**. 1º ed- Juntaí, [SP] Paco Editorial, 2019.



podemos citar, pela notoriedade a alcance de seus trabalhos: Selva Fonseca; Jaimy Pinsky; Circe Bittencourt; Thaís Nível Fonseca; dentre outros.

O processo de consolidação do ensino de História possibilitou que pesquisadores voltados para o campo do ensino de História trouxessem para o Brasil, nos últimos 30 anos, discussões sobre conceitos elaborado por pesquisadores das tradições alemã e inglesa, a fim de que suas contribuições também servissem à realidade das escolas brasileiras. Esse é o caso das discussões sobre a “consciência história” e a “literacia histórica”, chaves de compreensão para o letramento histórico, categorias discutidas no tópico a seguir.

## **2.2 Consciência Histórica e Literacia Histórica: Categorias Preliminares do Letramento Histórico**

### *2.2.1 Consciência Histórica*

Nos últimos anos, o conceito/categoria de “Consciência Histórica” tem estado presente em larga escala nas discussões e trabalhos acadêmicos, sobretudo referentes ao ensino de história. No entanto, Benfica e Leite (2014), ao argumentarem sobre a adesão à categoria de consciência histórica nos debates da área do ensino de História, ressaltam que a “consciência” não é uma palavra nova no campo da História e do seu ensino.

No Brasil, entre os anos 1980 e 1990, esteve muito associada à “consciência crítica” e “consciência política”. Essas expressões eram empregadas por pensadores marxistas que detinham como corolário a ideias de transformação social, atribuindo parte dessa mudança ao papel desempenhado pela escola e pelo professor.

A partir dos anos 2000, o conceito de consciência reaparece nos debates, agora como categoria de consciência histórica, sendo baseada principalmente na corrente russeniana. Jörn Rüsen, historiador, filósofo e pedagogo alemão, tornou-se conhecido no Brasil por meio da publicação de sua trilogia “Teoria da História”, obra em que busca apresentar variados aspectos do processo de construção do conhecimento histórico, relacionados ao debate acerca da finalidade desse saber nas esferas sociais (Benfica; Leite, 2014).

Dessa maneira, o conceito de Consciência Histórica foi bem acolhido nas discussões sobre o ensino de História, desencadeando em uma série de eventos, pesquisas e publicações voltadas a essa categoria. Dentre os pesquisadores brasileiros que basearam seus trabalhos na teoria da Razão Histórica de Jörn Rüsen, destaca-se o historiador Luis Fernando Cerri<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup>Professor Associado da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Desde seu mestrado, pesquisa sobre o conceito de consciência

A Consciência Histórica é definida como síntese de operações mentais, que servem aos indivíduos para interpretar a “experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”<sup>18</sup>. Ela é, portanto, a interpretação que homens, mulheres e crianças trazem de sua experiência temporal a partir de certos critérios de sentido, para que a orientação leve a mudanças do sujeito e do seu mundo.

A Consciência Histórica, nessa linha de raciocínio, está intimamente ligada à práxis do ensino de história por seu papel de nos orientar no tempo, obtendo função na vida prática dos indivíduos. Do conceito de Consciência Histórica, decorrem algumas consequências importantes sobre a teoria da história e seu ensino, as quais foram apontadas por Cerri (2010), como a compreensão de que a orientação temporal que adquirimos por meio da consciência não depende somente do saber escolar.

A Conscientização Histórica, na teoria de Rüsen, é um processo inerente à condição humana e recebe influência de todos os espaços sociais e dos meios de comunicação, haja vista que as narrativas históricas estão por toda parte, inclusive nas mídias. Por outro lado, mesmo não sendo um processo limitado à experiência escolar, a História ensinada possibilita meios para a ampliação e desenvolvimento da Consciência Histórica. A formação docente, portanto, deve instrumentalizar o professor de História para contribuir no desenvolvimento do aluno para esse duplo aspecto, identidade e práxis social, uma vez que a disciplina tem lastro para ajudar na reflexão sobre quem somos e qual o nosso papel na sociedade.

A próxima consequência refere-se ao redirecionamento dos objetivos curriculares. Ao considerarmos o conceito, dimensiona-se o efetivo papel da disciplina de História que está na promoção de identidades de maior autonomia dos educandos “[...] deixando para trás as listas intermináveis de conteúdos como centro de debate. Esse centro passa a ser a preocupação com a identidade de quem receberá ação do professor de História [...]” (Cerri, 2010, p. 270).

Outra consequência da Consciência Histórica para o ensino é reforçar um princípio muito anunciado, mas nem sempre levado a sério ou colocado em prática, de que o trabalho didático da história ensinada não se resume ao passado, mas deve articular passado e presente com vistas à projeção de futuro. Em vista disso, o conceito de Consciência Histórica também reforça o objetivo da disciplina de história em retirar dos jovens a perspectiva de um presente

---

histórica e vem dedicando-se à área do ensino de História, com ênfase nos temas de didática da História, consciência histórica e identidade social.

<sup>18</sup>RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica** – Teoria da História: os fundamentos da ciência Histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da UnB, 2001. p.57.

fora do tempo em que se encontram imersos, o que Eric Hobbbsawn (1995) chama de “presente contínuo” sem qualquer relação orgânica com o passado da época em que vivem.

Por fim, para Cerri (2010), o conceito de Consciência Histórica, segundo o modelo da razão histórica de Rüsen, articula a ação dos historiadores e professores de história com a perspectiva de conscientização de Paulo Freire (1996), cujo movimento é bilateral e não uma doação unilateral da consciência de quem tem para quem não tem. Não se trata de pensá-la como algo que possa ser doado de um sujeito a outro, ou que se tenha do jeito certo ou errado, a conscientização deve ser pensada como o oposto de doutrinação, como um processo pelo qual os sujeitos compõem suas autonomias.

### 2.2.2 Literacia Histórica

Outra discussão de um conceito preliminar que precisa ser recuperada é a de Literacia Histórica, desenvolvida como vertente da Consciência Histórica e que foi definida pelo pesquisador britânico Peter Lee (2006) como a competência de leitura e compreensão do mundo através da análise do tempo.

Peter Lee, historiador e professor na Universidade de Educação histórica do Instituto de Educação da *University of London* publicou, em 2006, o artigo “**Em direção a um conceito de Literacia Histórica**”. O texto, traduzido do original “Towards a concept of Historical Literacy” por Elizabeth Moreira dos Santos Schmidt, Luciana Braga Garcia, Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia, foi publicado pela revista *Educar no Brasil* e ganhou repercussão nos fóruns de debate sobre ensino de história<sup>19</sup>.

Nesse trabalho inicial, Peter Lee pretendeu esboçar considerações iniciais e, até aquele momento, muito provisórias de uma noção utilizável de literacia histórica, baseando-se nas considerações filosóficas Bevir, Collingwood, Lorenz, Oakeshott e Rüsen. O texto também se baseou em pesquisas empíricas empregadas no Reino Unido durante as três últimas décadas.

O autor discorre sobre quais seriam esses princípios em direção a um conceito de Literacia Histórica, sendo uma primeira exigência à necessidade de que os alunos entendam algo do que seja a História como um “compromisso de indagação” com suas próprias marcas de identificação. Seguindo nesse raciocínio, é fundamental que a formação do professor colabore para o desenvolvimento de práticas docentes que estimulem os alunos a raciocinarem historicamente, isso é, desenvolvam uma necessária postura questionadora acerca do passado.

---

<sup>19</sup>LEE, Peter. **Em direção a um conceito de Literacia Histórica**. Curitiba: Editora UFP, 2006. p. 131-150.

Para tanto, faz-se pertinente manejar conceitos importantes para a construção de um conhecimento histórico como acontecimento, evento, causa etc.

Lee (2006) reitera o conceito de evidência como importante para a possibilidade de um conhecimento histórico na medida em que as explicações históricas são contingentes e condicionais, ou seja, reconstruem valores, situações e intenções relevantes e que as explicações em História não são cópias fiéis do passado, mas, no mínimo, questões relativas ao âmbito do documento em questão. Entretanto, para o autor, mais importante do que apreender os fatos e conceitos históricos, é atribuir significado ao passado.

Essa atribuição revela-se como o próprio conhecimento sobre ele, na medida em que é impossível apreendê-lo em sua totalidade. Ademais, as explicações sobre ele são relativas, produzidas sob uma série de fatores que influenciam nas relações de poder que envolvem a produção do conhecimento histórico<sup>20</sup>.

Para que alcancemos esses princípios da Literacia Histórica, Lee (2006) defende a necessidade de os professores tomarem como referência os conhecimentos prévios que os alunos trazem para suas aulas. Se a formação de professores não reconhecer o valor e o sentido desses saberes experienciais discentes, o conhecimento escolar produzido se revelará inútil por mais estimulantes que as práticas pedagógicas possam parecer.

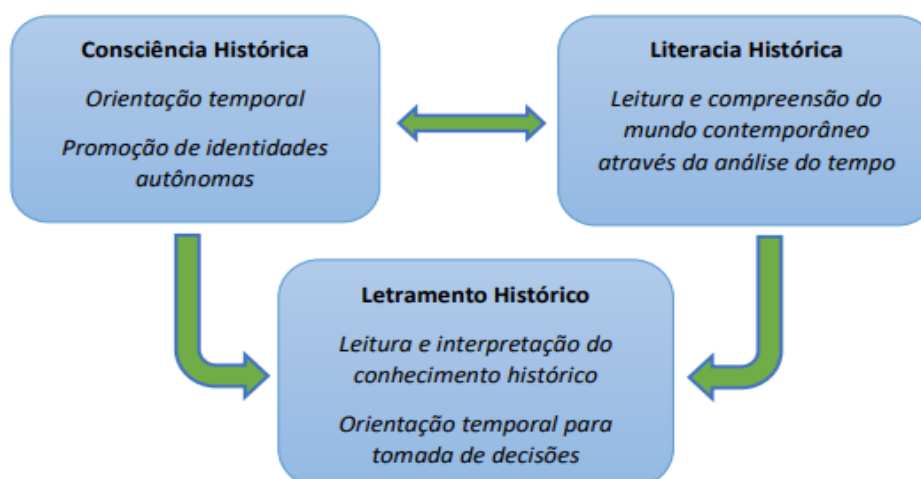
A Literacia Histórica, portanto, está vinculada às habilidades para movimentar conceitos sobre História tanto quanto para interpretação dada realidade. Mais do que uma competência de leitura e compreensão meramente linguística, a Literacia Histórica está intimamente ligada à Educação Histórica, como indispensável para que ocorra o desenvolvimento da Consciência Histórica (Barca, 2006; Schmidt, 2009).

Como observamos, os conceitos de Consciência Histórica e Literacia Histórica convergem entre si, visto que a ideia de Literacia surge associada à discussão em torno da necessidade de desenvolvimento da Consciência Histórica (Barca, 2006). As discussões preliminares desses dois conceitos nos permitem ir em direção a uma outra categoria de pesquisa: o Letramento Histórico.

---

<sup>20</sup>Toda produção histórica é uma produção humana, logo, sofre influências da época em que foram produzidas, bem como das relações de poder que atribuem uma visão dos fatos, dessa forma, as considerações históricas são construções e não cópias do passado. A compreensão de como as afirmações históricas podem ser feitas e as diferentes formas nas quais possam ser mantidas é uma condição necessária para a Literacia Históricas (Lee, 2006).

Figura 7 – Inter-relação das categorias de análise



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para constituir o Letramento Histórico como categoria de pesquisa, é necessário apontar as contribuições das categorias preliminares e da literatura existente até o momento, que incluem o termo “Letramento Histórico” em suas análises, além de nos apropriarmos de referenciais teóricos que discutem as práticas de “Letramento”.

### 2.3 Literacia, Alfabetização ou Letramento? Diferentes traduções

A construção de um arcabouço teórico sobre letramento no Brasil é mais evidente no campo da Língua Portuguesa, no entanto, Silva (2011) ressalta que, mais recentemente, a construção de um conceito de letramento vem se tornando alvo de produções acadêmicas também em outras áreas do conhecimento. Um exemplo disso são produções acerca de letramento matemático, letramento científico, letramento digital, entre outros.

No ensino de História, a discussão dos conceitos de letramento vem se ampliando, ainda que de forma incipiente, de modo que identificamos a utilização do termo **Letramento Histórico** em algumas produções recentes de historiadores que apontam caminhos para seus pressupostos (Silva, 2011; Cerri, 2020; Rocha, 2022). Para adentrarmos na conceitualização do letramento histórico e nas contribuições de seus pressupostos para a formação de professores, convém discutirmos os sentidos do conceito de letramento de antemão, bem como as diferenças nas traduções linguísticas, que acabam por distinguir as terminologias utilizadas conceitualmente.

Luciana Piccoli (2010) analisa como diversos pesquisadores travam um debate sobre as suas interpretações referentes ao conceito de letramento e sua diferenciação em relação ao

termo alfabetização. Isso perpassa pela discussão presente nos países lusófonos, onde a palavra utilizada para definir letramento, com equivalência ao termo inglês *Literacy*, é Literacia. De acordo com a autora, a tradução do termo *Literacy* no Brasil difere-se da versão utilizada em Portugal, em que *Literacy* foi tomado como literacia.

No Brasil, as traduções do termo oscilam entre alfabetização, alfabetismo, letramento e cultura escrita. As definições dessas terminologias, entretanto, são distintas, dependendo tanto do contexto histórico, no qual estão inseridas, quanto das diferentes perspectivas teóricas e metodológicas que as embasam. As diferentes terminologias expressam ainda, seguindo o pensamento da autora, a dinamicidade da língua para designar processos relacionados à leitura e à escrita.

Por conseguinte, Peter Lee (2006), um dos principais interlocutores da categoria de Literacia histórica, utiliza a expressão em língua inglesa “*literacy*” no sentido de “alfabetização”. Pesquisadores ligados ao campo da Educação Histórica em Portugal adotam a tradução “Literacia”. Contudo, os pesquisadores brasileiros desse campo optaram pela tradução como Letramento Histórico.

Essas diferentes traduções não se constituem simplesmente sinônimos, nem estão isentas de problematizações. Como ressaltado por Rocha (2020), o letramento é um termo que se estabeleceu internacionalmente nas últimas décadas, cujos sentidos estão em disputa e construção, logo, a categoria de “Letramento Histórico” sofre os efeitos dessa indefinição.

Além disso, há as diferentes visões sobre o tempo e o espaço onde ocorrem o letramento. O letramento pode ser considerado como um processo estritamente escolar ou como prática que ultrapassa o tempo e o espaço da escola. O letramento como processo da escolarização nos leva a pensar o Letramento Histórico também como processo que ocorreria somente em sala de aula, já na percepção mais ampla, o Letramento Histórico envolveria práticas interativas diversas (Rocha, 2020).

No Brasil, a palavra letramento foi documentada no campo das ciências linguísticas e da educação a partir da segunda metade dos anos 1980, no entanto, Piccoli (2010) destaca estudos precursores de âmbito internacional ao fazer um levantamento bibliográfico. Em nosso contexto, a discussão sobre letramento surgiu como debate referente a sua diferença ao termo de alfabetização, ainda que essa diferenciação não seja um consenso entre linguistas brasileiros.

A autora advoga pela diferença dos termos, sugerindo que o letramento seja a aquisição de um sistema de escrita que envolve, além de saber ler e escrever, a apreensão de práticas sociais históricas, políticas e culturais que giram em torno da leitura e da escrita. A definição

que a autora propõe para o termo letramento se relaciona ao conceito de alfabetização na perspectiva de Paulo Freire, do qual a produção teórica exerce impacto mundial, considerado precursor brasileiro do conceito de letramento mesmo sem utilizar tal denominação, visto que a concepção de alfabetização freiriana propõe uma compreensão crítica no ato de ler.

Nesse prisma, Kleiman (2004) defende que a alfabetização e o letramento são estudos distintos. Para a autora, enquanto a alfabetização é atrelada à escolaridade e enfatiza competências individuais no uso da leitura e da escrita, o letramento contempla as mudanças políticas, econômicas e sociais que acompanham os usos da escrita nas sociedades.

Outra linguista que vem publicando trabalhos acerca das diferenças entre as terminologias é Soares (2005), que acrescenta a ideia de que o letramento é uma capacidade adquirida pelos indivíduos ou grupos sociais que lhes permite utilizar a leitura e a escrita, de forma ativa e competente, em situações em que essas práticas têm função social. Nas autoras supracitadas, percebemos a ênfase nas práticas sociais nas atividades de leitura e escrita, que ultrapassa a ideia de uma alfabetização que se restringe à aquisição de um sistema de escrita.

Piccoli (2010) nos mostra que o alargamento das fronteiras, em direção à explicitação do conceito de letramento, tem ampliado seu domínio para além da leitura e da escrita, fazendo com que as discussões se dirijam também a outros tipos e habilidades ou competências como aquelas já mencionadas (letramento digital, numerológico, científico).

Dessa maneira, ampliamos também a discussão para a definição dos pressupostos do Letramento Histórico. Ademais, seguindo o referencial teórico apresentado, fazemos a opção por letramento no lugar de alfabetização por acreditarmos que, de maneira análoga, o Letramento Histórico se refere às práticas sociais do conhecimento histórico e não somente a sua aquisição.

#### **2.4 Letramento Histórico: Pressupostos para Definição**

Como observamos, o letramento é um termo polissêmico e seu conceito está em construção no próprio campo da Linguística. O Letramento Histórico, por consequência, encontra-se em processo de consolidação e delimitação de seus pressupostos.

O fato de ser uma categoria ainda em construção não significa que não apresente possibilidades para a formação do professor e o ensino de História. Pelo contrário, as discussões na academia estão constituindo caminhos para pensarmos a (auto)formação que considere a orientação temporal somadas às competências para “ler” o mundo que nos rodeia (Barca, 2006).

A perspectiva de uma literacia histórica - ou, no uso mais comum no português brasileiro - de um **letramento histórico** é um marco decisivo, pois supera a ideia de ensino de História como transmissão, rumo a ideia de um saber que só concretiza a sua necessidade se é aplicável e faz diferença na capacidade do sujeito de agir no

mundo em sintonia com sua progressiva leitura desse mesmo mundo (Cerri, 2010, p. 270, *grifo nosso*).

Na citação acima, o Letramento Histórico é usado como tradução ao conceito de Literacia Histórica e está fortemente relacionado com a perspectiva de letramento da língua para uma leitura do mundo que nos faça agir de maneira crítica e autônoma na sociedade. Essa preocupação do letramento e sua função social, para além de decodificação de textos, já se encontrava presente nas reflexões de Freire (1989) ao defender que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra.

No sentido da leitura e escrita, o objetivo do letramento é também para a leitura do mundo, de modo a compreender o contexto em que vivemos. Em diálogo com a perspectiva freiriana de letramento, o ensino de História que considere o letramento histórico supõe que “[...] não basta conhecer os fatos e processos histórico, é preciso ter capacidade de interpretar o tempo e usar esse conhecimento para a própria vida, agindo em conformidade com os próprios princípios [...]” (Cerri, 2011, p. 123).

Sobre essa orientação para a vida prática que a interpretação do tempo nos traz, Cerri (2011) chama atenção para o valor educativo principal da História, ou seja, a formação de competências narrativas que se subdivide em três categorias: 1) Competência de Experiência; 2) Competência de Interpretação; 3) Competência de Orientação.

A experiência, a interpretação e a orientação buscam respaldo na consciência histórica do indivíduo. A experiência envolve a capacidade de aprender a olhar o passado diferenciando-o do presente, já a interpretação possibilita atribuir significado à experiência e a orientação supõe uma capacidade para se utilizar do tempo para orientação prática.

É precisamente a competência da orientação, na avaliação de Cerri (2011), que poderia ser chamada de Letramento Histórico em comparação com a ideia de letramento para a língua nacional e o conceito de analfabetismo funcional. Assim como não basta dominar a leitura e a escrita para a real interpretação de textos ou para elaboração de uma escrita compreensível, conhecer e memorizar os fatos históricos não são suficientes para o letramento histórico e a orientação temporal dos sujeitos.

A relação entre o Letramento e o ensino de História também é abordada por Silva (2011), que apresenta pressupostos teóricos para uma conceitualização de Letramento Histórico a partir da perspectiva de leitura interativa na defesa de que “[...] a leitura tem um caráter subjetivo. A interação do leitor com o texto se faz partir de sua carga experiencial [...]” (p. 116). Assim, para ler, precisamos manejar com destreza os conhecimentos prévios que carregamos.



Silva (2011) discorre sobre a estreita relação entre a Consciência Histórica, como ferramenta de orientação temporal e perspectiva de um Letramento Histórico, a partir das considerações de Lee (2006) sobre a Literacia Histórica. Por sua vez, Lee (2006) afirma que o conhecimento histórico do passado se torna uma ferramenta de orientação poderosa e flexível, que denomina de Estrutura Histórica Utilizável (EHU), que seria uma estrutura geral de padrão ao longo do tempo e não apenas um mero esboço folheando picos do passado.

Silva (2011), ao comentar o trabalho de Lee e Rüsen, menciona que o conhecimento histórico não se limita à aquisição de uma série de fatos objetivos conforme a proposta de estrutura do primeiro e perspectiva do segundo. Para que seja possível uma leitura de mundo que considere a Consciência Histórica em constante movimento, os professores devem oferecer aos alunos essa estrutura de história utilizável, que vai além dos fragmentos eventificados ou características nacionais.

Tal estrutura “[...] deve ser uma estrutura aberta, capaz de ser modificada, testada, aperfeiçoada, de forma que os alunos sejam encorajados a pensar e refletir sobre as suposições que fazem ao testar e desenvolver sua estrutura [...]” (Lee, 2006, p. 147). O letramento em História, ou Letramento Histórico, seria a condição adquirida pelo sujeito que é capaz de utilizar uma estrutura histórica utilizável do passado para “[...] ler, interpretar, analisar de forma crítica e consistente, fazendo projeções de futuro e/ou redefinindo conhecimento do passado nas mais diversas situações [...]” (Silva, 2011, p. 124).

Portanto, uma das preocupações centrais, que faz parte da construção do conceito de Letramento Histórico, é o significado atribuído ao conhecimento histórico e a orientação temporal que esse conhecimento fornece. Lee (2006) defende que o conhecimento histórico não deve ser inerte, mas agir como parte da vida do aprendiz.

Dessa forma, o conhecimento histórico vai além dos fatos objetivos, que também são importantes, pois é necessário que ao final da aprendizagem os alunos relembrem os conteúdos substantivos que foram estudados. Entretanto, a transmissão e a memorização dos conteúdos ensinados não são o fim da aprendizagem.

Esta pesquisa trabalhará com a definição de Letramento Histórico como a prática de leitura e interpretação do conhecimento histórico que nos orienta temporalmente para a tomada de decisões no mundo contemporâneo.

## 2.5 Letramento Histórico como alternativa para uma Transposição Didática clássica

A leitura crítica no ensino meramente transmissivo se aproxima das ideias já defendidas por Chervel (1990), ao contrapor-se à noção clássica de transposição didática. Para o autor, que é uma das principais referências nos estudos brasileiros em história da educação ao pesquisar sobre a história das disciplinas escolares, a concepção de que os ensinamentos escolares estão diretamente ligados a uma transposição das ciências eruditas, está atrelada à necessidade de “vulgarizar”, ou seja, simplificar para um público jovem os conhecimentos que não poderiam ser apresentados na sua integridade.

A transposição didática, portanto, não deixa espaço para a “existência autônoma das disciplinas” (Chervel, 1990, p. 181). As disciplinas, nessa perspectiva, não são mais do que combinações de saberes e métodos pedagógicos. Outro problema que a noção clássica de transposição didática<sup>21</sup> carrega está na percepção da função social da escola, logo, se os saberes escolares fossem somente transpostos dos professores aos alunos, a escola assumiria o papel de reprodução social.

Chervel (1990) advoga que a escola não se define por uma função de transmissão de saberes ou iniciação às ciências de referência, pois é produtora de um conhecimento específico, logo, a cultura produzida na escola seria uma cultura específica e original. Ainda, corre-se o risco de enxergarmos a escola como puro e simples agente de transmissão de saberes que são produzidos fora dela, reiterando a dicotomia entre produção e ensino muito amplamente partilhada no grande público e atribuindo à escola um lugar de conservadorismo, inércia e rotina.

Se considerarmos o caráter criativo do sistema escolar, perceberemos que a escola não apenas recebe a cultura da sociedade global, mas a molda e modifica, criando uma singularidade que torna os saberes escolares necessários. Embora as práticas de letramento histórico não se restrinjam à escola e o processo de conscientização histórica não dependa somente do saber escolar, como já foi exposto, acreditamos que a escola seja local privilegiado, ainda que não único, para o desenvolvimento dos pressupostos para um Letramento Histórico.

Dessa forma, a pesquisa se aproxima das leituras sobre culturas escolares como lente investigativa para a formação de professores, considerando que “o letramento disciplinar, entre

---

<sup>21</sup> Um grupo de pesquisadores têm focado suas pesquisas em uma outra perspectiva do conceito de transposição didática, destacando as potencialidades da noção clássica defendida por Chevallard (1982) para investigação dos saberes escolares e docentes na prática de ensino de História. Para uma discussão atual do conceito ver: MONTEIRO, A. M. Transposição Didática. In: FERREIRA, M. M.; FERREIRA, M. M. D. (orgs.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

eles o histórico, faz parte do conjunto de expectativas e proposições presentes na escolarização” (Rocha, 2020, p. 278). Nesse sentido, Frago (2007) aponta os elementos mais visíveis que conformam as culturas escolares,: a) atores; b) discursos; c) aspectos institucionais; d) cultura material da escola.

Conforme o autor, “a cultura escolar, assim entendida, seria constituída por um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo” (p. 87). São muitos os atores que integram as culturas escolares: professores, pais, alunos, servidores, comunitários, etc. Entretanto, destaca o protagonismo docente não no sentido de atribuir peso maior à figura do professor, mas de percebê-lo como relevante na conformação das culturas escolares em razão de sua posição social.

Em vista disso, a literatura que traz a cultura escolar como categoria de pesquisa é importante para a formação de professores como área de investigação, considerando que a escola é o principal espaço de atuação do docente (Chervel, 1990; Frago, 2007). No entanto, Chervel (1990) destaca as consequências da ausência da discussão entre as relações entre finalidades e ensinamentos na formação de professores.

Em sua análise, a realidade dos sistemas educacionais não coloca os docentes em contato direto com o problema dessas relações. Ainda que mudanças substanciais no campo educacional tenham ocorrido no Brasil desde a década de 90, a crítica feita pelo linguista francês ainda se faz presente em nosso contexto.

A função maior da ‘formação de mestres’ é de lhes entregar disciplinas inteiramente elaboradas, perfeitamente acabadas, as quais funcionarão sem incidentes e sem surpresas por menos que eles respeitem o seu ‘modo de usar’. Pode-se até perguntar se a ignorância das finalidades do ensino não é proporcional ao volume e ao número de órgãos de formação que presidem o funcionamento das disciplinas (Chervel, 1990, p. 191).

A formação de professores de História deve considerar, portanto, a problemática da finalidade da história escolar, que não está na mera transmissão dos fatos históricos, e a formação não deve recair no erro de entregar uma disciplina inteiramente elaborada. Dessa maneira, a perspectiva do Letramento Histórico apresenta-se como possibilidade de recolocarmos em pauta a discussão sobre a finalidade da História como disciplina escolar e seus pressupostos apresentam-se como alternativa ao ensino baseado na memorização dos conteúdos.

Portanto, uma formação docente que considere os pressupostos do Letramento Histórico poderá atuar intencionalmente para o Letramento Histórico dos discentes, tomando o ensino não mais como um martírio da memória, mas como encanto da imaginação.

## **2.6 O Letramento Histórico na escola**

Mediante o exposto, podemos concluir que o Letramento Histórico na escola é essencial para formar cidadãos críticos, conscientes, capazes de compreender e interpretar o mundo a sua volta com base no conhecimento histórico. Mais do que apenas transmitir fatos e datas, o Letramento Histórico busca desenvolver habilidades e competências nos estudantes, permitindo que utilizem o conhecimento histórico como uma ferramenta poderosa em suas vidas.

Ao adotar essa abordagem, o professor de História têm o desafio de promover uma educação histórica significativa para além da memorização de conteúdos superficiais. Eles precisam criar ambientes de aprendizagem que estimulem o pensamento crítico, a análise de fontes, a reflexão sobre diferentes perspectivas e a compreensão dos processos históricos.

Nesse sentido, o Letramento Histórico na escola envolve a prática de leitura e interpretação do conhecimento histórico, propiciando aos alunos que se tornem protagonistas ativos na aprendizagem. Por meio de atividades como investigações, debates, análise de documentos e produção de narrativas históricas, os estudantes são desafiados a desenvolver habilidades de pesquisa, análise crítica e argumentação embasada em evidências.

Além disso, o Letramento Histórico na escola contribui para a formação de uma consciência histórica, na qual os alunos compreendem a importância do passado para a compreensão do presente e tomada de decisões no futuro. Eles aprendem a reconhecer as múltiplas vozes históricas, a considerar o contexto social, político e cultural em que os eventos ocorreram e a refletir sobre as consequências das ações humanas ao longo do tempo.

Para que o Letramento Histórico se concretize na escola, é fundamental que os professores sejam formados e estejam comprometidos com essa abordagem. A formação docente deve incluir o conhecimento teórico sobre o Letramento Histórico, mas também oportunidades de prática e reflexão, permitindo que os educadores desenvolvam estratégias pedagógicas eficazes e promovam a participação ativa dos estudantes.

Dessa forma, o Letramento Histórico na escola se apresenta como uma abordagem que vai além da simples transmissão de informações históricas. É um convite para que os alunos se tornem agentes críticos e atuantes na construção do conhecimento histórico, capacitando-os a

compreender o mundo em que vivem, refletir sobre seu papel na sociedade e contribuir para a construção de um futuro mais consciente e justo.

## **CAPÍTULO 3 – LETRAMENTO HISTÓRICO NA FORMAÇÃO INICIAL: OS CURSOS DE LICENCIATURA COMO ESPAÇOS DE PESQUISA**

Ao investigar a categoria de Letramento Histórico e as possibilidades de uso de seus pressupostos na formação inicial, tomamos os cursos de Licenciatura em História como campo e os licenciandos como sujeitos de pesquisa. Nesse sentido, nossa proposta para formação inicial de professores de História, na perspectiva do Letramento Histórico, será divulgada por meio de *Podcast* como produto educacional

Isso se constitui um desafio, pois significa refletir sobre o próprio campo, sua composição e estrutura. Esse exercício se deu por meio da análise da configuração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), sobretudo das Matrizes curriculares, em busca de indícios da configuração que a Licenciatura em História adquiriu na Universidade Federal do Amazonas.

A fim de analisar em que medida a discussão sobre o Letramento Histórico poderá se desenvolver nos cursos de Licenciatura Plena em História, foram realizadas entrevistas com licenciandos voluntários de duas instituições da cidade de Manaus: a Universidade Federal do Amazonas e a Universidade Nilton Lins. Ao contar com os licenciandos como participantes de pesquisa, os enxergamos como colaboradores, para evitarmos o equívoco do qual Tardif (2014) chama a atenção, os entrevistados não são estatísticas ou meros objetos de análise, mas agentes dos processo de pesquisa. Desse modo, é importante ouvi-los a respeito de sua própria formação, suas experiências, seus medos, anseios e receios.

A pesquisa de campo e a realização das entrevistas possibilitaram avaliarmos em que medida a discussão sobre Letramento Histórico existe ou poderá se desenvolver nos cursos de Licenciatura em História. Entretanto, percebemos a necessidade de analisar também em que medida poderá se desenvolver para além dos muros da universidade, desencastelando o conhecimento histórico de forma que possa ser lido e interpretado para orientar temporalmente os sujeitos na tomada de decisões no mundo contemporâneo, como se pretende a perspectiva do Letramento Histórico, relacionando o conhecimento histórico à vida cotidiana.

### **3.1 Saltando os muros: os espaços de atuação do conhecimento histórico**

Cavalcanti (2018) utiliza a metáfora do encastelamento da História para fazer uma crítica a difusão do conhecimento histórico limitado ao ambiente acadêmico, fazendo com que não ganhe força e legitimidade fora dos “muros” das universidades. Tal metáfora é aplicada em duas dimensões específicas apontadas pelo autor.

Na primeira, o termo “encastelar” é sinônimo de “encerrar-se” no sentido de que a ciência histórica que será escolarizada e construída nas universidades encerra-se, muitas vezes, nelas próprias. Ou seja, está encastelada dentro dos departamentos sem estabelecer vínculos com os problemas da vida prática e cotidiana.

A outra dimensão em que a metáfora é aplicada se dá pela maneira que se constitui separada e distante dos outros segmentos sociais, apenas para atender demandas internas da academia. Dessa forma, acaba por não se relacionar com os problemas e demandas da vida ordinária de homens e mulheres que não habitam o castelo (Cavalcanti, 2018).

A metáfora do encastelamento da História nos ajuda a refletir também sobre os espaços de atuação do Letramento Histórico. A prática de seus pressupostos não possui pré-requisitos acadêmicos e nem se limita ao ambiente universitário, mas deve, sobretudo, alcançar diversos segmentos sociais e contribuir para a orientação temporal que nos levará a tomada de decisões no mundo contemporâneo, nos ajudando a solucionar problemas da vida ordinária.

Para tanto, é necessário investimento no campo da História Ensinada, o conhecimento histórico trabalhado em sala de aula deve ser valorizado. Para Cavalcanti (2018), uma das maiores forças que atribui sentido e significado à História é seu ensino, independente da pesquisa em que os historiadores desenvolvem, das temáticas que estudam, da instituição que atuam, aqueles que se formam em um curso de licenciatura são professores e tem o ensino como parte obrigatória e principal da profissão.

Essa constatação pode ser óbvia, mas revela-se muito mais complexa quando analisamos a ausência de interesse sobre a própria história ensinada entre docentes e a frágil articulação entre as disciplinas “pedagógicas” e as disciplinas do “núcleo duro” dos cursos, como ressaltado pelo autor em forma de indagação:

Se o ensino é o espaço de atuação de todos professor, por que o ensino da própria História não desperta o interesse em muitos departamentos de História das universidades do Brasil, mesmo que circule um discurso que tenta elevar e enaltecer o ensino? Tenta, apenas (Cavalcanti, 2018, p. 254).

A pesquisa sobre formação docente do professor de História de Moraes e Franco (2008) aponta que, até o momento de suas investigações e análises, persiste a valorização do pesquisador em detrimento do professor e a separação entre academia e ensino na maioria dos cursos de Licenciatura em História. Tal problemática também é apontada por Ricci (2015) ao analisar as questões que envolvem a legislação para os cursos de Licenciatura em História e as reformulações dos currículos que, ao seu ver, ainda parecem colocar a política de formação de professores como uma questão a ser resolvida no interior das universidades. As soluções

encontradas parecem continuar mais vinculadas a um engajamento pessoal dos formadores e não às ações institucionais.

Com esse modelo de História praticado nas universidades, que por vezes desconsidera o ensino e é alheio a vida dos homens, como que a História Ensinada passará do “martírio da memória ao encanto da imaginação”<sup>22</sup>?. Cavalcanti (2018) destaca ainda o risco atual que esse isto acarreta para as políticas públicas e educacionais do país.

Se esse modelo persistir, tampouco podemos esperar que os docentes da Educação Básica se interessem pelo ensino e que discentes valorizem o ensino da disciplina. A ausência de força para saltar os muros do castelo faz com que a História Ensinada seja relegada cada vez mais a desvalorização e, por consequência, colocada em suspensão. Exemplo disso é a violação sofrida pela Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que retirou a obrigatoriedade do ensino de História nos currículos do Ensino Médio no Brasil<sup>23</sup>.

Para que haja a conexão entre a ciência histórica e a vida cotidiana de homens e mulheres, Cavalcanti (2018) defende, em diálogo com Freitas (2013), que devemos reconhecer a necessidade de reconfigurar a Licenciatura em História e repensar as Matrizes Curriculares dos cursos superiores e da Educação Básica. A tarefa de aproximar a História da vida prática dos homens não é simples e tão pouco há uma receita pronta, mas há um consenso entre os autores de que as mudanças devem perpassar pelo currículo. A esse respeito, Freitas (2013, p. 199) faz uma colocação um tanto quanto instigadora:

Pensar os currículos de história hoje – sobretudo no interior dos departamentos de história – é uma questão teórica e política muito importante e que não deve ficar relegada a um tópico de discussão de uma disciplina “didática” ministradas nos últimos períodos da licenciatura. Pensar currículos de história, sem nenhum exagero, é cultivar a manutenção da própria profissão que se quer ver reconhecida legalmente.

Nesse sentido, mudanças já vem sendo feitas em algumas universidades do país, exemplo disso é a transição do Proposta Pedagógica do Curso (PPC) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), instituição pesquisada nessa investigação. Analisaremos, portanto, como a reconfiguração das matrizes curriculares do novo currículo contribuem para a

---

<sup>22</sup>Para fazer alusão a título da dissertação, inspirada no texto de Jhonatas Serrano (1917).

<sup>23</sup>A História Ensinada sofreu um duro golpe ao ter a Medida Provisória, nº 746 de 2016, aprovada e sancionada como Lei 13.415 em 16 de fevereiro de 2017. Dentre os muitos elementos controversos e passíveis de críticas, citamos o Art. 3 que estabelece “o ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas”. Ainda, no Art. 4, “os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa (...)”. Ao estabelecer apenas três disciplinas como obrigatórias no decurso de todo Ensino Médio, a lei estabelece que fica a cargo dos sistemas de ensino a oferta de mais de um itinerário formativo além daqueles que compõem os itinerários obrigatórios.



construção de uma identidade docente, que poderá criar forças para a ciência histórica saltar os muros do castelo.

### **3.2 As matrizes curriculares da Licenciatura em História em análise**

O Projeto Pedagógico de Curso é o documento institucional de ensino que fundamenta e sistematiza a organização do conhecimento no currículo. Os PPCs expressam os fundamentos conceituais, metodológicos e avaliativos de cada componente curricular elencados na Matriz Curricular.

Para Cavalcanti (2018), as Matrizes curriculares dos cursos de História indicam como a ciência histórica deve se compor em termos de seleção de conteúdo, portanto, precisam ser pensadas como vestígios que, ao serem analisados, podem nos dar indícios da configuração que as Licenciaturas em História adquirem. Além disso, indicam aspectos importantes do currículo que formarão os futuros professores de História, tais como: aproximações e distanciamentos com variadas concepções de História; questões obrigatórias e optativas para o profissional da área; o que é considerado importante para a formação dos graduados em História.

Como esse trabalho pretende apresentar uma proposta para a formação inicial de professores de História, consideramos importante analisar a configuração dessa formação nos PPCs das Licenciaturas em História. Não pretendemos analisar as propostas de todas as instituições que ofertam o curso, tarefa que se revelaria impossível dentro do escopo de um mestrado e fugiria dos objetivos da proposta de nossa pesquisa.

Portanto, optamos pela análise de uma das instituições que atuam como participantes da pesquisa, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Essa escolha se deu em função do acesso documental, uma vez que é de domínio público e por ter passado, nos últimos quatro anos, por um importante processo de transição de currículo, o qual analisaremos de forma específica<sup>24</sup>.

#### *3.2.1 Marcos referenciais dos currículos do curso de História na UFAM*

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM), através da resolução n° 003/80, de 14 de agosto de 1980, criou o curso de Licenciatura Plena em História, vinculado ao Departamento

---

<sup>24</sup> A Universidade Nilton Lins também atua como participante da pesquisa, tendo sido submetida anuência institucional e a autorização de entrevista com graduandos ao Comitê de Ética através da plataforma Brasil. Entretanto, por se tratar de uma instituição privada, o acesso ao Projeto Pedagógico do Curso é restrito aos professores a ela vinculados, por seu turno, não realizamos a análise do PPC para a composição desse capítulo, uma vez que não houve resposta à solicitação realizada para o acesso ao mesmo.

de Ciências Sociais do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) naquela época. A justificativa para a criação do curso, segundo a mencionada legislação, ocorreu devido à “necessidade de formação de professores legalmente habilitados para o ensino de História, suprindo dessa forma, a carência existente na rede de ensino de 1º e 2º Graus”. Essa carência era suprida por profissionais de outras formações, como estudos sociais, direito, dentre outros<sup>25</sup>.

O curso foi autorizado a funcionar a partir do primeiro semestre letivo de 1981 e ofereceu, naquele ano, 30 vagas para o turno matutino. A primeira matriz curricular foi estabelecida pela Resolução nº 011/81 (CONSEP), no entanto, quatro anos mais tarde foi revogada e fixada uma nova matriz curricular através da Resolução nº 050/85 (CONSEP), de 18 de dezembro de 1985<sup>26</sup>.

A reformulação da matriz para o curso de História adveio como resultado de intensas discussões entre professores e alunos e do engajamento para a melhoria do curso. O que norteou as mudanças foi a necessidade de melhor interação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão e de se pensar a formação de um profissional integral, ressaltando que o professor de história também é historiador, de forma que essas funções não estão desassociadas.

Ao final do ano de 1985, o curso de História se desvinculou do Departamento de Ciências Sociais, sendo incorporado ao recém-criado Departamento de História. O novo departamento foi criado com o objetivo de implementar o suporte necessário para a melhoria do curso e as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Àquela altura, o departamento contava com um corpo docente de apenas oito professores e o curso viria ser reconhecido pelo CNE/MEC em 1989, através da portaria nº 058, de 20 de fevereiro de 1989.

No decorrer dos anos, a discussão a respeito da natureza do curso e as perspectivas de crescimento foram uma constante no Departamento. Além disso, a mobilização de professores e alunos para solucionar os problemas percebidos foi intensificada vez mais.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.364/96) gerou debates intensos a nível nacional e influenciou mudanças significativas nos cursos em nível superior, ao dispor de um conjunto legal que fornece os limites dos quais o curso deveria se subordinar como área específica, materializados na Resolução CNE/CES, nº 13, de 13 de março de 2002, com base nessa legislação outras reformulações no currículo do curso foram feitas.

---

<sup>25</sup>Todas as informações obtidas sobre a criação do curso de História da UFAM, seus marcos referenciais e transições de currículos foram fornecidas pelo Projeto Pedagógico do Curso, tanto do currículo anterior (2006) quanto do atual (2019) que se encontram disponíveis no site do Departamento de História da UFAM e são de consulta pública: < <https://historia.ufam.edu.br/curriculos/ppedagogico.html>>.

<sup>26</sup>Não obtivemos informações disponíveis nos Projetos Pedagógicos do Curso sobre quadro de disciplinas ofertadas pela matriz curricular de 1981, 1985 e 2003.

Elaborou-se, em 2003, uma nova estrutura curricular que habilitava os graduandos tanto para licenciatura quanto para o bacharelado.

Os quatro primeiros semestres letivos configuravam-se como tronco comum e a partir do 5º período bifurcava-se para as duas habilitações. Essa mudança, no entanto, não rendeu o que se esperava, pois não havia espaço de atuação de bacharelado no Amazonas, o que fazia com que muitos alunos voltassem para a formação em licenciatura a fim de adentrarem no mercado de trabalho. Daí surgiu a necessidade de formulação de um novo Projeto Pedagógico, de 2006, que estava em vigor no curso de História até 2019<sup>27</sup>.

O PPC de 2006 buscou dar conta da complexidade da discussão relativa à formação do profissional de História, assim como pautar-se na legislação aprovada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para referenciar a área de História. Outro marco referencial foi a criação do Curso de História Noturno, que nasceu para fazer frente a uma nova situação social, atender ao público de baixa renda que, pelas condições objetivas de sobrevivência, se via impossibilitado de ter a qualificação profissional no horário diurno e para diminuir os índices de evasão causada pelas questões de empregabilidade.

O curso de História Noturno foi ampliado do Curso de História Diurno e passou a funcionar no 1º semestre letivo de 2003, com uma turma de 56 alunos. A matriz curricular do curso noturno ofertava o mesmo quantitativo de disciplinas, mas distribuídas em dez períodos letivos, aumentando a duração do curso para cinco anos, devido à necessidade de reduzir a quantidade de disciplinas em alguns períodos, pois o público do curso noturno era majoritariamente composto por pessoas que já possuíam uma jornada árdua de trabalho em horário comercial.

Atualmente, o curso de Licenciatura tanto diurno quanto noturno está passando por um processo de transição de currículo, formulado em 2019. Entretanto, o currículo de 2006 ainda está disponível para consulta e nele podemos obter informações importantes a respeito da caracterização do curso de História, tais como: o diagnóstico do curso; seus objetivos; a formação de pessoal e mercado; o perfil do profissional a ser formado; a estrutura e funcionamento (anos letivos, sistema de créditos, vagas, turnos, duração etc.).

Para fazermos um recorte de análise, observaremos a matriz curricular do currículo de 2006 em comparação ao de 2019, a fim de apontar mudanças que contribuem para a construção da uma identidade docente.

---

<sup>27</sup>Não há menção nos PPCs sobre os currículos implementados no intervalo de 1985 a 2003, mas temos conhecimento através de contato com egressos do curso de pelos menos dois currículos: um em 1987 e outro em 1994.

### 3.2.2 Matriz curricular, eixos estruturais e disciplinas ofertadas

A matriz curricular do PPC de 2006 para o Curso de História diurno da UFAM ofertava 35 disciplinas obrigatórias divididas em quatro eixos estruturais, baseados na Resolução do CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002: Fundamentos Teórico-Metodológicos; Conhecimento Histórico; Formação Profissional; Componentes Complementares.

A matriz contava também com quatro disciplinas optativas, escolhidas pelos alunos a partir do núcleo de disciplinas complementares optativas ofertadas em cada período, perfazendo um total de 39 disciplinas, distribuídas em oito períodos letivos. Além das disciplinas, estava inserida na matriz as atividades acadêmicas complementares e obrigatórias como as de monitoria; Programa Institucional de Iniciação Científica; Eventos Culturais, entre outros.

Quadro 1 – Matriz curricular do Curso de Licenciatura em História- UFAM (2006/Diurno)

PERÍODO	DISCIPLINAS				
1º	Historiografia Geral I	História Antiga	Teoria da História	Psicologia da Educação	
2º	Historiografia Geral II	História Medieval I	Didática Geral I	Optativa 1	Optativa 2
3º	Metodologia da História	História Medieval II	Metodologia do Ensino de História	Prática Integrada I	Optativa 3
4º	História da América I	História Moderna	História do Brasil I	História da Amazônia I	Prática Integrada II
5º	História da América II	História do Brasil II	História da Amazônia II	Estágio Supervisionado I	Prática Integrada III
6º	Metodologia da Pesquisa Histórica	Contemporânea I	História do Brasil III	Estágio Supervisionado II	Prática Integrada IV
7º	História Contemporânea II	História do Brasil IV	Estágio supervisionado III	Prática Integrada V	Prática Integrada VI
8º	Historiografia Brasileira	Estágio Supervisionado IV	Prática Integrada VII	Optativa 4	

Fonte: UFAM (2006).

Das disciplinas ofertadas pela Matriz Curricular de 2006, apenas três discutem teorias e metodologias com finalidades didático-pedagógicas: Psicologia da Educação (1º Período); Didática Geral (2º Período); Metodologia do Ensino de História (3º Período). Além dessas, destacam-se as atividades práticas e didático-pedagógicas presentes nas disciplinas de Estágio Supervisionado e Práticas Integradas, que fazem ligação direta com o ensino de História.

O Estágio Supervisionado configura-se como componente curricular, de cumprimento obrigatório para a formação de professores de História, com o objetivo de possibilitar a aplicação dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo do curso, buscando desenvolver e aperfeiçoar a prática docente. A atividade tem duração de 420 horas, distribuídas em quatro Estágios: o Estágio I corresponde à fase de observação da sala de aula; o Estágio II é a fase de observação e participação; o Estágio III consiste na fase de regência para o nível fundamental; o Estágio 4 diz respeito à fase de regência para o nível médio. Os alunos passam a realizar os Estágios a partir do 5º período, quando integralizado todos os créditos obrigatórios dos quatro primeiros períodos da Matriz Curricular.

As práticas integradas são atividades de apoio ao processo formativo do profissional em História, articuladas com o Estágio Supervisionado, com objetivo de transcender a sala de aula para além do conjunto do ambiente escolar. As Cargas Horárias das práticas integradas também são de 420 horas, divididas em sete disciplinas, ministradas no formato de oficinas com temas norteadores:

- Prática Integrada I, oficina das Novas Linguagens do Ensino de Histórias;
- Prática Integrada II, oficina das Novas Tecnologias do Ensino de Histórias;
- Prática Integrada III, oficina de História do Brasil-colônia;
- Prática Integrada IV, oficina de História da Amazônia portuguesa;
- Prática Integrada V, oficina de História do Brasil imperial e republicano;
- Prática Integrada VI, oficina de História Amazônia imperial e republicana;
- Prática Integrada VII, oficina de Produção de Material Didático-pedagógico.

As atividades de Práticas Integradas iniciam a partir do 3º período e permanecem em todo período de formação. Tais atividades são de suma importância para a formação Inicial de professores de História e abrangem uma gama de conteúdos pertinentes à formação, no entanto, ressaltamos que a grade curricular de 2006 ainda parece atribuir mais espaço aos fundamentos teóricos, do conhecimento histórico, do que às questões relativas ao Ensino de História.

De acordo com a redação do PPC de 2019, tal diagnóstico não passou despercebido pelos discentes e docentes do Departamento de História, de forma que a elaboração de um novo currículo para o curso elencou mudanças significativas oriundas de intensas discussões e mobilizações em prol da melhoria do currículo. Dentre as transformações, ressaltou-se: a indissociabilidade entre teoria e prática; a incorporação de novos componentes curriculares; a transversalidade dos componentes com a questão dos Direitos Humanos; a dimensão ambiental.

O processo de construção do novo PPC de História deu-se no início no segundo semestre de 2015, seguindo o período estabelecido pelo PPC anterior de dez anos para a nova reforma curricular. As discussões foram ancoradas no seu aspecto legal pela Resolução nº 02/2015, de 02 de julho de 2015, que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica. No sentido de dar conta às demandas colocadas pela Resolução e problemas percebidos, propôs-se uma nova estruturação do currículo frente às demandas dos mundos do trabalho e mudanças no campo da História.

Dentre as reformulações do currículo, destacamos: a incorporação de disciplinas que antes eram ofertadas como optativas e tornaram-se obrigatórias, como a *História das Áfricas e História Indígena e do Indigenismo*; a incorporação de novas disciplinas que apontam para o fortalecimento das áreas como História da Amazônia, Teoria da História e Ensino de História, com a criação dos componentes *História da Amazônia III*, *Teoria da História II* e *Metodologia do Ensino de História II*. Além disso, foram acrescentadas as disciplinas de *Libras* e *Introdução a Antropologia Cultural* à grade do 1º período letivo.

Os componentes curriculares foram reelaborados de acordo com os seguintes eixos estruturantes: Historiografias e Teoria da História; História do Brasil; História Indígena e História da Amazônia; História Antiga e História Medieval; Ensino de História e Estágios Supervisionados. Assim, totalizam 40 disciplinas, sendo 36 obrigatórias e quatro optativas (Quadro 2).

A obrigatoriedade do ensino de Libras pode ser considerado um avanço no sentido de preparar os futuros professores para ensino cada vez mais inclusivo. No entanto, a inclusão dos alunos surdos depende da capacidade dos professores e da escola de estarem preparados para usar Libras no cotidiano das aulas. Além disso, a carga horária atribuída à disciplina, 60 horas, não é suficiente para que os discentes obtenham o domínio fluente da linguagem de sinais, mas ainda assim permite que aprendam as noções básicas da linguística da Libras.

Quadro 2 – Matriz curricular do Curso de Licenciatura em História-UFAM (2019)

PER	DISCIPLINAS/CARGA HORÁRIA				
1º	História Antiga Oriental	Didática da História	Libras	Introdução a Antropologia Cultural	Psicologia da Educação
2º	História Antiga Ocidental	Optativa1	História da Amazônia I	História Indígena e do Indigenismo	História das Áfricas
3º	História da Alta Idade Média	Metodologia da História	História da Amazônia II	Optativa2	Metodologia do Ensino da História I
4º	História da Baixa Idade Média	Optativa3	História da Amazônia III	Historiografia Brasileira	Metodologia do Ensino da História II
5º	História da América I	História Moderna	História do Brasil Colonial	Metodologia da Pesquisa em História I	Estágio Supervisionado I
6º	História da América II	Teoria da História I	História do Brasil Imperial	Metodologia da Pesquisa em História II	Estágio Supervisionado II
7º	História Contemporânea I	Teoria da História II	História do Brasil Republicano I	Historiografia Geral I	Estágio Supervisionado III
8º	História Contemporânea II	Optativa4	História do Brasil Republicano II	Historiografia Geral II	Estágio Supervisionado IV

Fonte: UFAM (2019).

Em vista disso, os fundamentos e Teorias da Educação para surdos desmitificam mitos sobre a surdez. Ações que trabalham para esse fim são destacadas nos objetivos da ementa:

Construir conhecimentos acerca da Língua Brasileira de Sinais, do ser Surdo, quebrando o estigma da deficiência, através do conhecimento da sua Língua, da sua Cultura, das suas Identidades, e Pedagogias Surda/ Visual (PPC UFAM, 2019, p. 37).

A incorporação de Introdução a Antropologia Cultural como disciplina obrigatória também merece destaque, uma vez que a discussão sobre o surgimento da Antropologia, seu desenvolvimento (objetivo, método e técnica), aplicação nos estudos de organização social, estrutura político-econômica e sistemas de representações eram, por vezes, desconhecidos na formação inicial de professores de História. Sendo assim, só viriam a ter contato com os estudos antropológicos se enveredassem por pesquisas na área.

A escolha pela oferta no 1º período da matriz também pode ser considerada um acerto por estabelecer, como elencado em um de seus objetivos, “[...] pontos de diálogo com o curso de psicologia através das referências contidas na bibliografia” (PPC UFAM, 2019, p. 40). Essas referências se aproximam das discussões propostas na disciplina de Psicologia da Educação.

Outra disciplina que merece atenção, presente no 1º período da Matriz, é Didática da História. Na matriz curricular anterior, de 2006, era ofertada Didática Geral no 2º período, cuja ementa consistia em apresentar “contextualização histórico-social da educação e da didática. Concepções didático-pedagógicas e suas implicações no processo Ensino-aprendizagem (PPC UFAM, 2006, p. 34). A bibliografia básica continha textos de teóricos da educação oriundos da formação pedagógica em sua maioria.

Na nova matriz curricular, a disciplina Didática Geral foi substituída por Didática da História, agora ofertada no 1º período da grade e traz em sua ementa:

A relação teórico-prática na formação do/a professor/a de História. Reflexão sobre as contribuições da pesquisa para a construção do saber em didática da História. Planejamento e avaliação do ensino de História de forma crítica. A sala de aula como objeto de análise: objetivos, conteúdos, organização (PPC UFAM, 2019, p. 42).

A bibliográfica básica da Didática de História traz textos de historiadores que atuam na área da História Ensinada, pesquisando os pressupostos teóricos e metodológicos, tais como Bittencourt (2002), Silva (2007), Schimdt (2010) e Fonseca (2013). Ademais, apresenta textos que discutem mais a fundo o conceito de Consciência História na Teoria de Rüsen (2001, 2007) e a relação do conceito com o ensino de História com Cerri (2011), referências basilares para essa pesquisa e para a compreensão do Letramento Histórico.

Embora reconheçamos a importância que o estudo da Didática Geral possui, sobretudo no que diz respeito ao planejamento para a organização do trabalho docente e sua contribuição no processo de ensino aprendizagem, percebemos a substituição da disciplina pela ementa de Didática da História como benéfica. A Didática Geral não abarcava discussões específicas de teorias e metodologias para o ensino de História, logo, poderia recair no erro de limitar-se ao ensino de como elaborar adequadamente um plano de aula.

Já a Didática da História pode propiciar reflexões sobre métodos, experiências didáticas voltadas para o ensino de História e conteúdos que nortearão a prática dos futuros professores de História no Ensino Fundamental e Médio. Assim, oportuniza aos graduandos uma maior aproximação com questões específicas e a identificação com esse campo já no início do curso.

O novo currículo também buscou o fortalecimento da disciplina Metodologia do Ensino de História, essencial para a formação na área específica, com a criação de Metodologia do



Ensino de História II, que incorporou temas relevantes da atual conjuntura educacional na sua bibliografia. A disciplina, na matriz de 2006, era ofertada no 3º período e destinava a:

Compreender a condição profissional do professor de História e a sua formação, assim como, analisar a relação entre os aspectos teórico-metodológicos do ensino de história. Relacionar as principais abordagens do ensino de História manifestas nos manuais didáticos com os fundamentos legais vigentes (PPC UFAM, 2006, p. 36).

A ementa do currículo anterior apresentava questões importantes como a formação do profissional de História, o ensino de História no Brasil, as novas perspectivas e metodologias para o ensino de História a partir de Lei de Diretrizes e Bases e PCNs. No entanto, foi percebida a necessidade de incorporar discussões sobre ser professor-pesquisador, historiografia do ensino de História, cultura escolar etc. Desse modo, ocorreu uma reestruturação (Quadro 3).

Quadro 3 – Ementa das disciplinas Metodologia do Ensino de História

<b>Metodologia do Ensino de História I</b> 3º Período C. H: 75	<b>Metodologia do Ensino de História II</b> 4º Período C.H: 75
<b>Ementa</b>	<b>Ementa</b>
História e historiografia do ensino de História na Educação Básica. Políticas educacionais e diretrizes curriculares e organizacionais no ensino de História (inclusive as atuais): fundamentos, conteúdos e práticas. Atividades teórico-práticas de pesquisa e análise das propostas e diretrizes oficiais de Ensino de História e sua repercussão nas escolas de Ensino Fundamental e Médio.	Formação do professor pesquisador em História: articulação dos saberes históricos e historiográficos às práticas pedagógicas. Consciência histórica e cultura escolar. Alternativas metodológicas e didáticas no ensino de História: conteúdo disciplinar e as novas linguagens e tecnologias da informação e comunicação (TIC) na produção do saber histórico escolar. Atividades teórico práticas de aplicação dos conhecimentos acadêmicos e de docência aos saberes e fazeres próprios do ambiente escolar.
<b>Objetivo</b>	<b>Objetivo</b>
Compreender o processo histórico de formação da área do ensino de História em diálogo com uma análise crítica das diferentes políticas educacionais e mudanças curriculares e organizacionais relativas ao ensino dos conteúdos históricos na Educação Básica.	Entender a prática docente no ensino de História como um saber plural, crítico e consciente de que as interações entre saber acadêmico e saber escolar implica o entendimento do ensino-aprendizagem como um processo construtivo que articula saberes e práticas produzidas em diferentes espaços e em diálogo com os componentes prévios da vivência e experiência dos estudantes
<b>Referencias Básicas</b>	<b>Referencias Básicas</b>
ABREU, Martha, SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca. <b>Cultura política e cultura do passado: historiografia e ensino de história.</b> Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: FAPERJ, 2007. BITTENCOURT, Circe. <b>O saber histórico na sala de aula.</b> 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003. FONSECA, Selva Guimarães. <b>Caminhos da história ensinada.</b> 13.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. FONSECA, Thais Nívia de Lima e. <b>História &amp; ensino de história.</b> 4. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017.	ABREU, Martha, SOIHET, Rachel (Orgs.). <b>Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia.</b> Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. FONSECA, Selva Guimarães. <b>Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados.</b> 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. NIKITIUK, Sonia L. (Org.). <b>Repensando o ensino de história.</b> 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012. SILVA, Marcos, FONSECA, Selva Guimarães. <b>Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido.</b> 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

Fonte: Adaptado de UFAM (2019).

É evidente que ocorrem outras mudanças importantes na nova matriz curricular passíveis de críticas, mas optamos pelo destaque das disciplinas Didática da História e Metodologia do Ensino de História I e II por abrangerem questões relacionadas a como ensinar História em sala de aula de forma direta. Além disso, percebemos que estão presentes, em suas ementas, questões que são caras a nossa pesquisa, cujo objetivo é apresentar uma proposta para a formação inicial na perspectiva do Letramento Histórico.

Como exemplo, destacam-se alguns aspectos: a presença da discussão sobre a Consciência Histórica, que serve de chave para a compreensão do Letramento Histórico e está presente na ementa de Didática da História; a necessidade de alinhar pesquisa e ensino e a perspectiva de que o ambiente escolar é produtor de um saber próprio, que precisa ser conhecido e investigado, presentes nas ementas de Metodologia do Ensino de História.

A incorporação dessas disciplinas ao novo currículo para a formação inicial de professores de História pode contribuir no processo de passagem dos graduandos, nos termos de Pimenta (1999), “do ver o professor como aluno ao ver-se como professor”. Nos primeiros dois anos de curso (1º a 4º período), a oferta dessas disciplinas contribui para o que Tardif (2014) chama de identidade profissional docente, discutida em nosso primeiro capítulo.

Desde o início da graduação, a construção dessa identidade é basilar para que se evite o que, infelizmente, é muito presente no curso de licenciatura: alunos iniciando o curso com entusiasmo e nos momentos de práticas e estágios dos últimos períodos, ao confrontarem-se como a realidade escolar, abandonam a docência. Ao fundo, descobrem que nunca quiseram se lançar ao desafio de *tornar-se professor*.

### **3.3 Sob o olhar dos licenciandos: desafios, experiências, aproximações e distanciamentos**

Além da análise dos documentos prescritos, realizamos entrevistas com discentes dos cursos de Licenciatura em História da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e da Universidade Nilton Lins (NILTON LINS).

O objetivo consistiu em investigar na perspectiva dos sujeitos da pesquisa: os desafios a serem enfrentados quando tornarem-se professores efetivos; como está sendo o preparo para a superação desses desafios; como foram suas experiências escolares no ensino de História durante a Educação Básica; quais aproximações possuem com os conceitos trabalhados na pesquisa, como o de Consciência Histórica, Literária Histórica e Letramento Histórico.

Na pesquisa qualitativa, a entrevista é considerada como uma técnica de coleta dos dados responsável por resultados que, por inúmeras vezes, possibilitam intervenções para a

resolução dos problemas apontados e detectados (Aparecida, 2014). A opção pela coleta de dados através da pesquisa foi feita pela justificativa de que precisaríamos nos valer de respostas mais profundas ao investigarmos a presença ou ausência da discussão sobre o Letramento Histórico nos cursos de Licenciatura em História de Manaus.

Diante, esperamos que os resultados da pesquisa sejam atingidos de forma fidedigna para avaliarmos a viabilidade da nossa proposta de produto educacional. É evidente que em qualquer pesquisa deve-se existir um problema e esse deve ser o foco da questão para dirigir o trabalho de coleta de informações para, posteriormente, organizá-las e transformá-las em dados. (Aparecida, 2014).

Considerando nosso problema de pesquisa, que consiste em analisar as contribuições da categoria de Letramento Histórico para a reflexão das práticas docentes durante a formação inicial de professores de História, percebemos a pertinência de ouvir os alunos em formação e indagá-los não somente sobre o conhecimento da categoria, mas também a respeito de seus desafios, anseios e experiências.

### **3.3 Critérios e metodologia de análise**

A escolha pelos voluntários foi realizada sob os critérios de discentes que já cursaram ou estejam cursando a disciplina de Metodologia do Ensino de História, por ser uma disciplina que abrange questões ligadas diretamente ao ensino de História em sala de aula. Diante disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e individuais, com quatro discentes da UFAM e quatro da Nilton Lins<sup>28</sup>. No roteiro, constavam as seguintes perguntas:

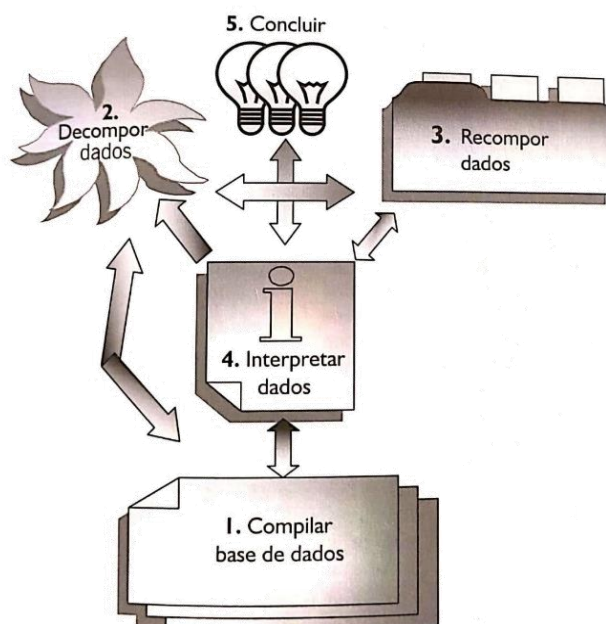
- 1) Na sua opinião quais serão os principais desafios a serem enfrentados quando for ensinar História em sala de aula?;
- 2) Como você está se preparando para superação destes desafios?;
- 3) Como foi sua experiência escolar no ensino de História durante a Educação Básica?;
- 4) Até aqui, na graduação, você obteve conhecimento das categorias de Consciência Histórica, Literacia Histórica ou Letramento Histórico? Como foi sua aproximação com essas categorias?;
- 5) De que forma o conhecimento histórico escolar pode ajudar os alunos a tomarem decisões no seu dia a dia?

---

<sup>28</sup>A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e todos os licenciandos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando o uso das entrevistas para análise a transcrição no corpo do texto. Para preservação de suas identidades, utilizamos as siglas de seus nomes nos respectivos trechos.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas em cinco fases. De acordo com Yin (2016), a realização de pesquisa qualitativa e os estilos analíticos representados em numerosos textos sugerem que maior parte da análise, seja qual for a orientação particular adotada, segue um ciclo geral de cinco fases: 1) compilação; 2) decomposição; 3) recomposição; 4) interpretação; 5) conclusão. Essas fases não estão dispostas em uma sequência linear, podendo oscilar entre duas delas, ou ocorrerem de forma concomitantemente (Figura 8).

Figura 8 - Fluxograma das fases de análise



Fonte: Yin (2016).

Na compilação de dados, buscamos organizar os dados das transcrições das entrevistas de maneira ordenada antes de iniciar a análise formal, visto que esse processo levará a uma análise mais robusta e facilitará as etapas posteriores. Para isso, revisitamos constantemente as notas de campo e as transcrições para recordar as observações e agrupá-las.

Para a decomposição de dados, que constitui a segunda etapa, identificamos repetições ou códigos nos documentos para a criação de um novo conjunto de notas. A observação das repetições que emergirem dos documentos serviram para a recomposição dos dados, terceira etapa do processo. Nessa fase, foi possível pensar sobre o significado mais amplo dos dados e as revelações importantes que trazem para as questões da pesquisa.

A penúltima fase, de interpretação, pode ser considerada como a arte de atribuir significado aos dados recompostos. Nesse processo, podemos dar uma interpretação empírica para a pesquisa e as etapas anteriores ajudam a ter clareza de como esta interpretação surgiu.

Toda pesquisa qualitativa baseada em estudos empíricos precisa trazer uma conclusão, ou seja, uma declaração que eleva os resultados do estudo a um conjunto mais amplo de ideias. As conclusões estão ligadas tanto a fase interpretativa precedente quanto aos principais dados ou resultados empíricos de um estudo, nesse sentido, extrair conclusões pode ser considerada a última fase do processo.

### 3.3.1 Desafios, anseios e receios

Para introduzir a entrevista e criar um ambiente confortável e confiável aos entrevistados, iniciamos perguntando como tem sido a experiência de cursar uma Licenciatura em História. Alguns discentes revelaram suas inseguranças, anseios e expectativas quanto à formação inicial:

*“Eu esperava aprender tudo que preciso para Ensinar História e sobre o conteúdo em si, mas agora a gente sabe que na verdade não é bem assim, então hoje eu lido com muitas inseguranças [...] Eu não me sinto preparada mesmo depois de ter feito Metodologia do Ensino 1 e 2, então eu tenho de aproveitar tudo que tem, principalmente no curso, relacionado ao Ensino de História, e a gente sabe que ainda não é muito numa graduação para licenciatura” (R. M., UFAM).*

*“Eu tô adorando o curso [...] É sempre uma carga de energia, as aulas são muito energizantes, mas ao mesmo tempo fica aquela reflexão de “meu Deus, será que vou dar conta?” (M. M., UFAM).*

Outros sinalizaram as dificuldades de adaptação, a desconstrução de si e a identificação com relação ao curso.

*“Eu tô no 5º período, a experiência tá sendo um pouco diferente por que nós entramos na pandemia [...] Tentamos usar o EAD e foi complicado, teve aquela pausa, período especial e etc. ..., mas já voltamos para o presencial e ocorreu tudo bem, tá sendo bem gratificante, tá sendo um construção que eu não esperava da docência e o que eu estou vendo nesse 5º período é muito diferente de como eu entrei, todas as ideias que eu entrei no início do curso eu já foram desconstruídas” (N. R., UFAM).*

*“Eu tô no 5º período da graduação, a gente acabou de voltar de férias, e na questão da nossa formação, acho que a gente já tá num momento bem consciente do que é um curso de licenciatura [...] Então acho que é um momento que muita gente tá se identificando com o curso e com a escolha da licenciatura, e eu tô entre essas pessoas” (L. R., UFAM).*

Quando questionados sobre os principais desafios a serem enfrentados no ensino de História em sala de aula, como professores efetivos, os entrevistados revelaram diferentes receios pessoais. No entanto, percebemos alguns desafios em comum, que se repetem nas falas dos licenciandos.

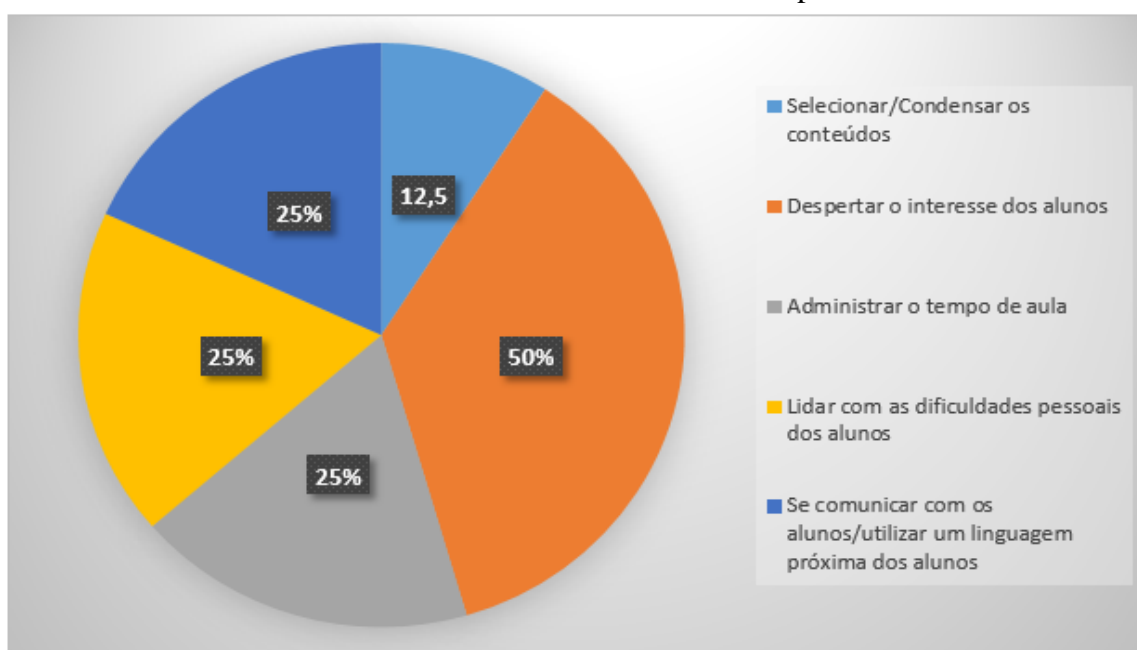
Dos oito discentes, quatro mencionaram a preocupação com o desinteresse dos alunos na Educação Básica, ou seja, como despertar o interesse e chamar a atenção de crianças e

adolescentes para o conteúdo ministrado. Outra preocupação em comum, mencionada por dois discentes, é com a administração do tempo de aula, como dar conta de todo conteúdo a ser ministrado diante do pouco tempo de aula, sobretudo após a redução da carga horária no novo currículo para o Ensino Médio.

Como selecionar os conteúdos e condensá-los para a ministração da aula também é um desafio mencionado mais de uma vez na fala de dois discentes. Outros dois trazem como desafio a comunicação com os alunos, dados os conceitos complexos e como trabalhá-los em uma linguagem próxima dos alunos. Por fim, o desafio de lidar com diferentes tipos de alunos que passam por diferentes problemas pessoais também é destacado na fala de dois discentes.

A partir da identificação dessas falas em comum, organizamos os desafios em cinco categorias para observarmos como os licenciandos estão se preparando para a mitigação dos desafios e se o curso tem contribuído para que se sintam preparados para enfrentá-los em suas perspectivas. No Gráfico 1, constam as cinco categorias mencionadas.

Gráfico 1 – Desafios em comum mencionados pelos entrevistados



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Como observamos no gráfico, o desafio que mais se destaca consiste em despertar o interesse dos alunos e tornar a aula atrativa, fugindo do estigma de que a aula de História é cansativa, enfadonha, monótona. Quando questionados sobre como estão se preparando para a superação dos desafios, quais estratégias visam para mitiga-los e se sentem que o curso tem contribuído para esse fim, alguns licenciandos responderam:

*“Em parte pela própria ação de conversar com colegas e alguns que já estão dando aula, de conversar e de conformar que nenhum momento a gente vai conseguir ter ali a atenção dos alunos 100%, mas que a gente poder usar recursos, ferramentas pra que pelos menos uma parte se sinta interessada” (L. R., UFAM)*

*“Os meus professores sempre falam que a universidade não prepara 100% ne? [...] então a gente outros meios, ler livros, eu acho que essa é a forma que toe me preparando, vendo coisas de fora, além das coisas internas da própria faculdade” (T. C., NILTON LINS).*

Quanto à questão de lidar com as dificuldades dos alunos, que passam pelos mais diversos tipos de problemas, sejam familiares, psicológicos, financeiros etc., alguns comentaram a importância de uma aproximação maior e de pensar o ambiente da sala de aula como refúgio.

*“A forma de me preparar é pensar a sala de aula e em como essa sala de aula pode se transformar em um ambiente agradável e não um ambiente cansativo, sabe? [...] eu acho que tentar se aproximar da realidade do aluno, fazer uma aula mais lúdica possível de que forma que ela seja até um refúgio para esses problemas” (M. M., UFAM).*

Em relação aos desafios de seleção de conteúdo, administração do tempo de aula e a comunicação dos alunos, percebemos que a interação com outros professores, o compartilhamento de experiências são os caminhos que os alunos percebem para mitigar os desafios.

*“Eu acho que a disciplinas de metodologia e didática ajudam muito, por que a gente aprende com os textos [...] eu leio muitos artigos sobre Ensino de História, sobre experiência em sala de aula, gostos de acompanhar uma professora que produz conteúdo tanto no YouTube quando nas redes sociais dela para professores iniciantes e então eu me identifico” (R. M., UFAM).*

*“Eu sinto que tô sendo preparado, principalmente nas aulas de Ensino, que trazem vários cenários e já trouxeram depoimentos de professores que trabalham com a educação indígena, educação para adultos [...] então eu vejo que o curso tá preparando a gente pra vários ângulos” (N. R., UFAM).*

*“Eu leio bastante, como todo estudante de História, é o nosso dever ne? Mas assim, eu me preparo mesmo discutindo com minhas amigas, os textos, e a gente compartilha experiências do estágio, aprende um com outro” (G. O., NILTON LINS).*

É importante refletirmos sobre a colaboração de outros professores e a troca de experiências mencionadas pelos entrevistados. Se resgatarmos a discussão sobre o conhecimento profissional docente na perspectiva de Tardif (2014) e Nóvoa (2022), lembraremos que incluir os saberes dos professores que atuam na Educação Básica é fundamental para a formação de professores, pois as experiências que trazem consigo dão sentido as situações próprias do trabalho docente, além de prepararem e inspirarem os professores em formação inicial.

Nóvoa (2022) ressalta a importância da participação de outros professores na formação para que se crie um coletivo docente, reforçando que esse profissional precisa se basear na colaboração e cooperação em comparação a outras profissões:

É importante que os vínculos com seus colegas mais experientes tenham lugar desde o primeiro dia do curso do magistério. Para formar médicos são precisos outros médicos. O mesmo é verdade para os engenheiros, para os juristas e para os professores. Não é possível formar um professor da educação básica ou secundária sem a **presença e a experiência dos outros professores** do mesmo nível. Se não compreendermos isto, não encontraremos as saídas para a crise das instituições de formação de professores e, pior ainda, não conseguiremos superar as fragilidades atuais da profissão (Nóvoa, 2022, p. 85).

O saber ou conhecimento profissional docente tem, na perspectiva dos autores, influência entre várias fontes de saberes, como os saberes pessoais dos professores e os saberes provenientes da formação escolar anterior. Tardif (2014) defende que, quando falamos em saberes da experiência, não devemos nos limitar a falar sobre a experiência adquirida na prática do cotidiano docente, que constitui um nível importante, no entanto, também contempla aquilo que chama de experiências “pré-profissionais”, ou seja, a “bagagem” que os licenciandos trazem consigo ao iniciarem nos cursos de formação para o magistério.

O referido autor nos lembra que os professores são trabalhadores que já foram mergulhados em seu espaço de trabalho por aproximadamente 16 anos, antes mesmo de começarem a trabalhar (quatro anos de Educação Infantil, três anos de educação pré-escolar, oito anos de Ensino Fundamental, três anos de Ensino médio). Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores.

Do exposto, consideramos importante ouvir os entrevistados a respeito de suas experiências escolares e, especificamente, como se recordam do ensino de História durante a formação para a Educação Básica. Se antes relataram suas perspectivas enquanto futuros professores, nesse momento, os relatos foram postos na condição de alunos.

### *3.3.2 Experiência escolar com o Ensino de História durante a Educação Básica*

Os participantes da pesquisa são jovens universitários entre 20 e 24 anos. Quando perguntado sobre as experiências escolares, mais especificamente com o ensino de História, nos chama atenção o fato de que, mesmo que cada um carregue a subjetividade de suas experiências pessoais, todos os oito entrevistados relataram a lembrança de um ensino de História baseado na memorização de conteúdo e na maior parte de seus anos escolares.

Os participantes da pesquisa cursaram a Educação Básica nos anos 2000, um período recente se considerarmos o tempo histórico. Mesmo diante das mudanças e avanços nas



propostas de ensino, permanece o estigma na contemporaneidade de que o conteúdo histórico trabalhado em sala de aula é enfadonho e tem como base a memorização de fatos, dados etc., como podemos observar nos relatos:

*“Então, eu acho que a memória que tenho mais lúcida de quando eu realmente me interessei, por que eu vou ser bem sincera, na escola eu não era muito interessada por História, eu era boa, mas era uma disciplina super decorativa pra mim [...]. Mas eu tive um professor que ele era da Bahia, professor Fagner, ele foi sensacional, a forma que ele fazia a gente pensar de forma crítica sobre os assuntos, aí eu gostei e não larguei mais a História” (T. C., NILTON LINS).*

*“Então, era um ensino muito conteudista, muito mesmo, principalmente por que estudei em um colégio integral e eles estavam muito focados em não deixar a gente sem fazer nada, estão estavam sempre passando alguma coisa, mas no 9º ano a minha professora de História foi uma ótima professora, ela foi um dos motivos pra eu estar onde eu estou hoje” (M. M., NINTON LINS).*

*“O ensino básico, do 6º a no 9º pra mim foi bem complicado, por que eu mudei es escola duas vezes e não lembro de muita coisa, passando por ensino médio foi mais difícil ainda por que durante o primeiro ano não tive professor de História, ficavam trocando, até que eu tive um professor no 2º ano que foi muito presente e ele ajudou a gente, inclusive me ajudou a descobrir o que eu queria que era História, por que daí que comecei aquela coisa de pesquisar sabe?” (G. O., NILTON LINS).*

A partir dessas falas, outro aspecto comum que nos chama atenção é de que, apesar da experiência com esse ensino memorialístico, a maioria dos entrevistados relataram que um(a) professor(a) despertou o interesse pela História em algum momento da vida escolar, fazendo com que o ensino alcançasse o encanto da imaginação enquanto antes era um martírio. É muito comum que jovens optem pelo curso de Licenciatura em História inspirados por professores que marcaram suas vidas e essa constatação, longe de ser algo trivial, demonstra a importância do coletivo docente.

Nóvoa (2022) defende que o ensino é uma profissão especial, sobretudo nas dimensões humanas, o que nos deve conduzir à valorização das dimensões da personalidade e da profissionalidade como um reforço da colegialidade docente, isso é, a possibilidade dos professores atuarem como um colégio (um coletivo). A partir desse princípio de cooperação mútua, passam a motivar uns aos outros e acabam também por motivar seus alunos.

Ao defender que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional têm um peso na compreensão da natureza dos saberes discentes, Tardif (2014) ressalta que elementos retidos nas experiências escolares dimensionam, ou pelos menos orientam, os investimentos e as ações durante a formação inicial universitária. Portanto, ao se sentirem impulsionados e inspirados por seus professores, as experiências dos entrevistados durante a Educação Básica, de certa forma, orientaram na tomada de decisões e na opção pela licenciatura.

### 3.3.3 Aproximações e distanciamentos com as categorias de pesquisa

A fim de investigar a presença ou ausência da discussão sobre o Letramento Histórico no curso de Licenciatura das instituições de ensino participantes da pesquisa, perguntamos aos licenciandos se, até o momento presente da graduação, obtiveram conhecimento das categorias de Consciência Histórica, Literacia Histórica e Letramento Histórico. Além disso, questionamos como foi a aproximação com essas categorias, que são as bases desta pesquisa.

Do grupo de licenciandos entrevistados da UFAM, todos afirmaram uma aproximação com a categoria de Consciência Histórica durante a disciplina de Metodologia do Ensino de História, que, como vimos anteriormente, incorporou a discussão do conceito na ementa da disciplina no atual currículo. Já na categoria de Literacia Histórica, apenas três dos quatro entrevistados recordaram-se da leitura sobre algo a respeito.

Quando perguntado sobre o Letramento Histórico, categoria principal dessa pesquisa, somente uma entrevistada comentou sobre o contato através da participação de uma *live* no *YouTube*. Além disso, realizar monitoria na disciplina de Didática da História lhe impulsionou a buscar mais materiais de apoio para as discussões presentes nas aulas:

*“[...] Talvez eu seja um pouco fora da curva por que fiz monitoria em Didática da História, então eu tive que pesquisar um pouco mais, e quando eu fiz a matéria eu tava trabalhando em um local que a rotina era pesada, então eu não tinha muito tempo pra me dedicar e os textos são muito densos[...] então eu procurava também assistir vídeos no you tuberm debates, palestras. Aí vi uma live com a profa Helenice Rocha sobre Letramento” (M. M., UFAM).*

Nas respostas do grupo de licenciandos da Universidade Nilton Lins, foi unanime o distanciamento com essas categorias. Dos quatro entrevistados, apenas um recordou-se de ter lido a respeito da Consciência Histórica, mas as outras categorias ainda são desconhecidas. Os demais entrevistados relataram não possuir conhecimento sobre as categorias, mas presenciaram outras discussões importantes durante as disciplinas de Metodologia de História e Didática Geral:

*“Desses conceitos eu não me recordo, mas a professora buscava trazer pra gente vários assuntos diferentes [...] a gente discutia os pontos chaves dos textos e os textos falavam muito sobre preparação pra estar na sala de aula e tinha alguns que eram muito politizados e tinha gente que não gostava de discutir sobre isso nos textos” – (M. M., NILTON LINS).*

Através das entrevistas, percebemos que a discussão sobre Consciência Histórica e Literacia História, consideradas em nossa pesquisa como categorias preliminares ao Letramento Histórico, estão mais próximas aos licenciandos. A Consciência Histórica possui maior proporção por sua presença em larga escala em trabalhos acadêmicos e por ser incorporada a

planos e ementas de ensino, contudo, há um distanciamento dos licenciandos com a categoria de Letramento Histórico.

É evidente que não podemos universalizar tal diagnóstico, uma vez que foi consultado apenas um grupo de licenciandos voluntários de duas instituições participantes. No entanto, esse diagnóstico nos ajuda a refletir sobre a viabilidade de nossa proposta para a formação inicial de professores de História na perspectiva do Letramento Histórico.

### 3.4 A guisa da conclusão

Como já supracitado, a discussão a respeito do Letramento Histórico ainda é incipiente, todavia, tem sido cada vez mais tecida através de autores que estão consolidando o conceito como categoria de pesquisa nos últimos anos (Silva, 2011; Cerri, 2020; Rocha, 2022). Em vista disso, pretendemos corroborar com essa perspectiva por meio da divulgação das discussões das categorias que servem de base ao Letramento Histórico, a Consciência Histórica e a Literacia Histórica, de seus precursores teóricos, definições e pressupostos.

Percebemos a formação inicial como um espaço propício para tal divulgação, pois ao se aproximarem da discussão durante o curso de licenciatura, os licenciandos poderão construir suas práticas docentes ao longo da formação, considerando os pressupostos do Letramento Histórico. Assim, pretende-se que o conhecimento histórico seja lido e interpretado nas aulas, de forma a orientar os alunos temporalmente para a tomada de decisões no mundo contemporâneo e ajudar a solucionar os problemas da vida ordinária.

Isto acontecerá por meio de nosso produto educacional, que consiste em uma mídia de divulgação e transmissão de conteúdo por meio de áudios, o *Podcast PODFORMAR: uma proposta para a formação inicial de professores de História na perspectiva do Letramento Histórico*. O *Podcast* é uma ferramenta amplamente compartilhável, o qual tem alcançado cada vez mais ouvintes consumidores, seja pela facilidade de acesso ou por outros benefícios que o tornam um meio de comunicação atrativo, tais como: possibilidade de ouvir em vários ambientes; linguagem comunicativa e não desgastante; praticidade; entre outros.

Acreditamos que nossa proposta poderá somar forças para saltar os muros do castelo, trazendo novamente a metáfora de encastelamento da História de Cavalcanti (2018). Com esse Produto Educacional, não nos limitamos a um único público e ambiente acadêmico, pois o *Podcast* pode alcançar todos interessados na discussão: alunos da graduação tanto do município quanto do interior do estado; professores aniversários; professores da Educação Básica; educadores e amantes da História.

No último capítulo desta pesquisa, descreveremos o processo de planejamento, criação e acompanhamento da inserção do Produto Educacional.

## **CAPÍTULO 4 – PODCAST NA FORMAÇÃO: UMA PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL E DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA**

Na modalidade profissional, diferentemente da modalidade acadêmica, o pesquisador deve desenvolver um Produto/Processo Educacional (PE) que deriva de sua pesquisa e necessita ser aplicado em um contexto real, podendo ter diferentes formatos. Dessa forma, assume um duplo papel: de pesquisador(a) e projetista.

O PE deve responder ao problema de pesquisa e projetado pensando no público alvo, que poderá utilizá-lo ou replicá-lo em sua formação. Algumas outras características são essenciais, tais como: ser compartilhável; ter uma linguagem clara e adequada de acordo com o público e o nível de ensino; ter sido desenvolvido e aplicado para fins de avaliação (Farias, 2019).

O PE derivado desta proposta é voltado para alunos de graduação em cursos de formação de professores de História e o artefato previsto para viabilizá-lo é o “*PodCast* PODFOMAR: uma proposta para a formação inicial de professores na perspectiva do Letramento Histórico”

Este capítulo é destinado, portanto, às etapas de planejamento, elaboração e acompanhamento do Produto. Entretanto, antes de descrever essas etapas, é necessário refletirmos sobre a configuração dos produtos e processos educacionais, junto aos programas de pós-graduação profissionais, sobre a própria definição de produto na área de ensino e o uso do *Podcast* como ferramenta educacional.

### **4.1 A importância educacional e científica dos processos e produtos educacionais**

Rizzatti *et al.* (2020) destacam que a incompreensão das características da modalidade profissional, pela comunidade acadêmica, se tornou um campo fértil de disputas. Há pesquisadores que fazem críticas ferrenhas sobre a necessidade de elaboração de um Produto Educacional e outros engajados na defesa e no fortalecimento dos Programas Profissionais e os PE's.

Entre os autores que tecem críticas, Ostermnn e Rezende (2015) argumentam que os Produtos Educacionais reforçam a tradição tecnicista de ensino e não são suficientes para solucionar os problemas da educação brasileira. Entretanto, há um grupo de pesquisadores em contraposição, como Rizzatti *et al.* (2020), os quais compreendem que essa crítica se pauta em uma visão reducionista dos Mestrados Profissionais e, por conseguinte, dos PE's.

Roças e Bomfim (2018) também se contrapõem a essa visão reducionista e ressaltam que os PE's não pretendem solucionar problemas de forma meramente técnica, nem devem ser vistos como receitas prescritivas a serem somente reproduzidas por outros docentes. Assim, possuem a função de servir a professores e professoras que se encontram nos mais diferentes contextos sociais do nosso país e podem ser usados, adaptados, compartilhados de modo crítico, adaptando-se as necessidades de cada contexto educacional.

Além disso, os autores destacam que o professor e pesquisador, inserido em um programa de modalidade de mestrado ou doutorado profissional, não tem como obrigação apenas desenvolver seu produto. Contudo, precisa refletir sobre sua prática de forma a elaborar perguntas que emergem dessa prática, alinhadas aos seus referenciais teóricos-metodológicos.

E importante sublinhar também que os PE's contribuem para que as pesquisas desenvolvidas na área de ensino alcancem outros setores da sociedade. Em vista disso, o ensino e a história ensinada podem ser “desencastelados” para além dos muros acadêmicos:

A modalidade profissional necessita estabelecer uma interlocução com demais setores da sociedade, extrapolando os muros da academia e promovendo “transferência de tecnologia” científica e/ou cultural, bebendo na fonte da pesquisa aplicada, além de ampliar o tempo de exposição e reflexão do profissional aos referenciais teórico-metodológicos de cada área de conhecimento (Rôças; Moreira, Pereira, 2018, p. 61).

Desse modo, nos colocamos ao lado de Roças e Bomfim (2018) e Rizzatti *et al.* (2020) e tantos outros pesquisadores em defesa da importância educacional e científica dos processos e produtos educacionais. Ainda, acrescentamos a necessidade de, através da divulgação do compromisso e da seriedade dos programas de modalidade profissional, de desconstruirmos a visão estigmatizada que parte da comunidade acadêmica adquiriu ao afirmar de forma errônea que os Programas Profissionais possuem menos credibilidade que os Programas Acadêmicos, julgados como mais “fáceis” de serem cursados.

Nesse sentido, ambas as modalidades buscam formar docentes capazes de elaborar perguntas de pesquisa e apreendem referenciais teórico-metodológicos capazes de responder a estas perguntas e capazes de problematizá-las. Ademais, são comprometidas com a divulgação científica em nosso país e têm formado pesquisadores de forma profícua para a atuação no campo educacional.

Essa visão hierarquizada só revela ainda mais a incompreensão do funcionamento da modalidade profissional por parte da comunidade acadêmica e o desconhecimento dos documentos norteadores que definem as atribuições da modalidade e as características dos processos e produtos educacionais. Diante dessas considerações iniciais, apontaremos tais características de forma condensada.

## 4.2 As definições e caracterizações de um produto educacional

De acordo com o documento da Área de Ensino, ou área 46<sup>29</sup>, que é o documento norteador dos Programas de Pós-Graduação, um produto educacional pode ser definido como:

Um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (Brasil, 2019a, p. 15).

Dessa forma, considera-se produto/processo educacional o artefato oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa. O produto educacional deve também possuir algumas características indispensáveis, tais como: responder a uma pergunta/problema advinda do campo da prática profissional; apresentar em sua descrição as especificações técnicas; ser compartilhável; estar registrado em plataforma; apresentar potencialidade de replicação por terceiros; ser aplicado para fins de avaliação junto ao público alvo que se destina (Rizzatti *et al.*, 2020).

Como já evidenciado pela área de ensino, esse artefato poder ser real ou virtual, ou ainda um processo, ele se apresenta como inúmeras possibilidades desde que seja tangível e atenda as características mencionadas acima. Nesses termos, produtos voltados à tecnologia social, materiais didáticos, *softwares*, aplicativos, manuais, protocolos e processos educacionais estão inseridos nas tipologias de produto.

Tais definições foram tomadas com base no Grupo de Estudos e produção Técnica da CAPES, ampliando, inclusive, as tipologias já descritas no documento de área de Ensino desde 2013. O Relatório do Grupo de Trabalho reorganizou essas definições da seguinte forma em 2019: a) Material didático/instrucional; b) Cursos de formação profissional; c) Tecnologia social; d) *Software*/Aplicativo; e) Eventos Organizados; f) Relatório Técnico; g) Acervo; h) Produto de comunicação; i) Manual/Protocolo; j) Carta Mapa ou similar<sup>30</sup>.

<sup>29</sup>A Área de Ensino, Área 46, foi criada por meio da Portaria CAPES nº 83/2011, em 6 de junho de 2011, sendo constituída, naquele momento, por 60 cursos *stricto sensu*, distribuídos em nove cursos de Mestrado Acadêmico, 19 cursos de Doutorado e 30 cursos de Mestrados Profissionais. Nesses últimos 20 anos, o número de Programas na Área cresceu consideravelmente e hoje possui 230 cursos, distribuídos em 86 cursos de Mestrado e 40 de Doutorado na modalidade Acadêmico, 96 cursos de Mestrado e 8 cursos de Doutorado, modalidade Profissional, totalizando 187 Programas de Pós-graduação. Programas Profissionais já representam aproximadamente 52% da Área de Ensino, que foi uma das pioneiras em ofertar cursos de Mestrado Profissional.

<sup>30</sup> As descrições detalhadas das tipologias podem ser encontradas em: RIZZATTI, I.M. et al. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020.

Portanto, o “PODFORMAR” está inserido na tipologia de Produto de Comunicação (produto de mídia, criação de programa de rádio ou TV, campanha publicitária, entre outros), O artefato principal que viabilizará o produto será um *Podcast*, uma mídia de transmissão e divulgação de conteúdo por meio de áudios.

### **4.3 Podcast como produto: potencialidades formadoras**

Os *Podcasts* têm emergido como uma poderosa ferramenta educativa, evoluindo a forma como as pessoas aprendem e absorvem conhecimento. Essa mídia auditiva, que ganhou destaque nas últimas décadas, oferece diversas potencialidades que se tornam uma opção para a educação, tais como: acessibilidade, engajamento e aprofundamento de conteúdo.

Além disso, o *Podcast* é uma mídia que faz parte das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). As TICs se referem a um conjunto de tecnologias de informações que são gravadas, interpretadas, armazenadas, recebidas e distribuídas (Anderson, 2010).

Como abordado nos capítulos anteriores, letramento é um termo polissêmico, sendo vários os tipos de letramento que são abordados e pesquisados, entre eles, o letramento digital. Para Anderson (2010), o letramento digital envolve o uso das TICs e corresponde a habilidade de usar e criar conteúdos fundamentais em tecnologia, através de compartilhamento de informações e da interação digital com outras pessoas.

Logo, o letramento digital se apresenta como um dos desafios da formação de professores na contemporaneidade. Coradini, Borges e Dutra (2020) chamam atenção para a consideração de que os estudantes, nascidos a partir dos anos 90, são da geração de nativos digitais e interagem em seu cotidiano com diversos formatos de conteúdo além do texto, como imagens, animações vídeos e áudios.

Se os alunos já interagem com esses formatos de conteúdo, os professores também devem interagir e se adequar a essa nova realidade para superar os desafios de ensinar história no século XXI.

Freitas (2010, p. 349) destaca a relação entre o letramento digital e a formação de professores:

Para formar futuros professores para o trabalho com nativos digitais faz-se necessário enfrentar a responsabilidade de uma constante atualização, a defasagem entre o seu letramento digital e o do aluno, e manter o distanciamento possibilitador de um olhar crítico diante do que a tecnologia digital oferece.

Na perspectiva posta acima, o professor precisa estar aberto a pensar em espaços múltiplos de aprendizagem, incluindo os espaços midiáticos no processo de ensino-



aprendizagem. Para além do acesso à *Podcast* para atualização de conteúdos a serem trabalhos juntos aos alunos, o *Podcast* apresenta potencialidades para própria formação de professores.

Braga (2018) aponta que o *Podcast* pode ser utilizado como uma forma de aproximar os professores da tecnologia e permitir-lhes a absorção de conteúdo de forma dinâmica, tendo em vista que muito professores podem ter dificuldades em conciliar sua rotina com a carga horária das atividades formativas tradicionais. A formação por meio do *Podcast* possibilita maior acessibilidade e que os ouvintes consumam conteúdo educativo em qualquer momento e lugar desde que tenham um dispositivo compatível.

Dessa maneira, como recurso tecnológico, pode ser incluído na formação inicial e continuada. Muitos *Podcasts* de divulgação científica têm sido utilizados por professores, seja para utilização do conteúdo em aula ou aprimoramento da própria formação. A seguir, citamos alguns<sup>31</sup>.

O *Projeto Querino*, produzido pela Rádio Novelo e com o apoio do Instituto Ibirapitanga, é um *Podcast* que apresenta um olhar afrocentrado para narrar como a História explica o Brasil de hoje. Organizado em oito episódios, traz temas voltados para a contribuição afro-brasileira e a ganância desenfreada dos escravizadores no país.

Foi inspirado em “The 1619 project” (lançado em 2019 por “*The New York Times*” e liderado pela jornalista Nikole Hannah-Jones) e iniciou em 2020 com 12 meses de uma minuciosa pesquisa documental, bibliográfica em áudio e imagens realizada por historiadores e jornalistas. A partir do levantamento, foram feitas dezenas de entrevistas que resultaram em publicações inéditas em *streamings* de áudio.

O *Vinte mil léguas* é um *Podcast* de divulgação científica que nos convida a ler cientistas como escritores. Produzido pelo Instituto Serrapilheira e comandado pela Livraria Mega Fauna, as apresentadoras Leda Cartum e Sofia Netrovski traçam pontes entre o universo literário e o da ciência, “voltando no tempo” para narrar a trajetória de cientistas do passado e revelar as relações do seu pensamento com a ciência atual.

O *37º graus*, lançado originalmente em outubro de 2018, começou como um projeto desenvolvido pela jornalista Bia Guimarães e as biólogas Sarah Azoubel e Maria Letícia Bonatelli ainda em 2017, tendo como referência *podcasts* e programas de rádio norte-americanos como *This American Life* e *Radio Lab*. Com a ideia de unir divulgação

---

<sup>31</sup> As informações a respeito dos Podcasts foram retiradas através do site oficial de cada. Projeto Querino disponível em: <<https://projetoquerino.com.br/creditos/>>; Vinte Mil Léguas disponível em <<https://serrapilheira.org/projetos/biblioscopia/>>; 37º graus disponível <<https://serrapilheira.org/projetos/biblioscopia/>> .

científica e formação jornalística que as três possuem, *37 Graus* figurou ocasionalmente entre os *Podcasts* de maior audiência no Brasil. A terceira temporada, “Pandemia”, esteve na posição entre os mais ouvidos de maneira consecutiva.

Os programas mencionados serviram de inspiração para pensarmos em um produto educacional, no formato de *Podcast*, que pudesse ser trabalhado na formação inicial de professores de História na perspectiva do Letramento Histórico, além de alcançar outros grupos interessados na discussão. Assim, foi criado, projetado e gravado o PODFORMAR, cuja descrição e etapas de construção são descritas nos tópicos a seguir.

#### 4.4 Podformar: uma proposta para formação inicial de professores de História na perspectiva do Letramento Histórico

O PodFormar é um *Podcast* de divulgação científica voltado para a formação inicial de professores de História. Foi criado com o objetivo de apresentar e promover a discussão sobre a Formação de Professores e o Letramento Histórico.

Figura 9 – Identidade visual do Podcast



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O *Podcast* está organizado em oito episódios, cada um aborda uma temática relevante para compreender a importância da formação inicial ancorada nos pressupostos do Letramento Histórico. Os pressupostos do Letramento Histórico questionam o modelo tradicional de ensino baseado na memorização e buscam alternativas que promovam uma abordagem crítica do ensino de História.

Acreditamos que o *Podcast* possa contribuir para a formação de futuros professores mais conscientes de seu papel, capazes de relacionar o ensino escolar com a vida cotidiana e

formar sujeitos críticos e atentos ao seu redor. Alguns episódios contam ainda com a participação especial de professores pesquisadores, que são referências na área e têm dedicado suas carreiras à pesquisa de cada tema.

Além do *Podcast* como artefato principal, foi produzido um fascículo norteador como artefato complementar à proposta. O ebook PODFORMAR tem intuito de acompanhar o público ouvinte em relação à proposta, oferecendo elementos extras como resumos escritos dos episódios, as obras citadas, as entrevistas na íntegra e em vídeo, entre outros. Esse material estará disponível para *download* na descrição dos episódios no momento de publicação.

#### **4.5 Planejamento e projeção: dos roteiros às gravações**

O planejamento prévio do *Podcast*, foi apresentado à banca de defesa de qualificação, através de uma tabela que apresentava um título provisório (alterado posteriormente), os temas dos episódios, a duração pretendida, os objetivos e as possibilidades de convites aos professores pesquisadores que gostaríamos que participassem do projeto. A escolha dos professores deve-se ao fato de estarem nas referências da pesquisa.

Então, é uma oportunidade de dialogar com essas referências não somente através da escrita da dissertação, mas pessoalmente. Dos nomes apresentados, apenas um foi substituído após a defesa de qualificação, os demais permaneceram e aceitaram participar do projeto.

Entre o período de defesa e a escrita dos roteiros, foi dada continuidade às demais etapas da pesquisa, também importantes para que pudéssemos prosseguir na projeção do protótipo de produto, foram elas: submissão da pesquisa ao Comitê de Ética e sua aprovação; realização da pesquisa de campo; entrevistas com licenciandos para levantamento dos dados qualitativos da pesquisa; análise dos dados e dos resultados da pesquisa de campo.

Com a finalização das etapas descritas acima, prosseguimos com a projeção do Produto, cujas etapas e cronogramas estão descritas na Figura 10.

Figura 10 – *Timeline* do Produto Educacional, descrevendo as etapas e o meses de realização



Durante os meses de dezembro de 2022 e janeiro de 2023, foram escritos os roteiros do *Podcast*. A escrita do roteiro desempenha um papel fundamental na produção de um *Podcast*, pois é a base que guia todo o processo criativo e narrativo. Um roteiro bem elaborado oferece direção e estrutura para o conteúdo do *Podcast*, permitindo que as ideias ali contidas sejam apresentadas de forma clara e concisa.

Além disso, o roteiro estabelece a sequência de eventos, diálogos e efeitos sonoros, criando uma experiência mais envolvente para os ouvintes. A escrita cuidadosa do roteiro também contribui para a eficiência da produção e da pós-produção. Nesse sentido, buscando maior capacitação para a escrita dos roteiros, foi realizado um curso de escrita de roteiro de não ficção para *Podcast* narrativo, oferecido por Chico Felliti, através do canal de cursos *on-line* *Domestika*.

Felliti é repórter, escritor e *podcaster*, estando entre os 15 *podcasters* mais ouvidos no Brasil. Ainda que o produtor do curso não seja um pesquisador da área da formação de professores e da educação, o curso (14 aulas) foi substancial para que pudéssemos trilhar o caminho da escrita, identificando as formas: de escrever e narrar os materiais necessários para

realizar entrevistas presenciais e remotas; de transcrever as gravações destacando os trechos para a inserção de trilhas sonoras; de publicar os áudios nas plataformas disponíveis.

Os episódios dos roteiros foram escritos, buscando apresentar as discussões presentes na dissertação em uma linguagem menos formal e mais adequada para o formato. Três episódios foram escritos sem participação de convidados e cinco com participações, seguindo a estrutura: vinheta; apresentação; introdução ao tema do episódio apresentação do tema; passagem para convidado se houver (com perguntas elaboradas previamente); agradecimentos; breve descrição do próximo episódio.

No mês de fevereiro de 2023, os roteiros foram enviados para revisão junto ao orientador, onde foram feitos os ajustes necessários. Com a finalização dos roteiros, foram enviados via *e-mail* os convites aos professores para participarem dos episódios. Junto ao convite, que carregava na mensagem os cumprimentos, a apresentação e a contextualização da pesquisa, foram anexados: o texto de qualificação para consulta caso fosse de interesse dos convidados; uma cópia do roteiro para que se preparassem para a entrevista; o termo de autorização do uso de imagem e voz.

A partir do aceite, foram agendadas as entrevistas de acordo com o dia e horário da disponibilidade dos participantes. As entrevistas foram realizadas durante os meses de março e abril. Como os participantes residem em diversas regiões do Brasil e atuam em diversos Programas, foram gravadas de forma remota através do *Zoom*. Assim, foram seis entrevistas ao todo e as gravações não foram realizadas por ordem de episódios, tendo em vista ainda seriam mescladas com a parte solo e ordenadas na fase de edição.

Figura 11 – Entrevista realizada no dia 05/04/2023 com o prof. Dr. Erinaldo Cavalcanti (UFPA) para o episódio 2º episódio



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Figura 12 – Entrevista realizada no dia 14/04/2023 com o Prof. Dr. Luis Fernando Cerri (UEPG) para o 4º episódio



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Figura 13 – Entrevista realizada no dia 08/05/2023 com o Prof. Dr. Tarcisio Normando (IFAM) para o 3º episódio



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Figura 14 – Entrevista realizada no dia 18/05/2023 com a Profa. Dra. Helenice Rocha (UFF/PROFHISTÓRIA) para o 6º episódio



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Figura 15 – Entrevista realizada no dia 31/05/2023 com a Profa. Ms. Kivia Mirrana (SEDUC-AM) para o 7º episódio.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Figura 16 – Entrevista realizada no dia 31/05/2023 com a Profa. Dra. Jessika Samia (SEDUC-AM) para o 7º episódio



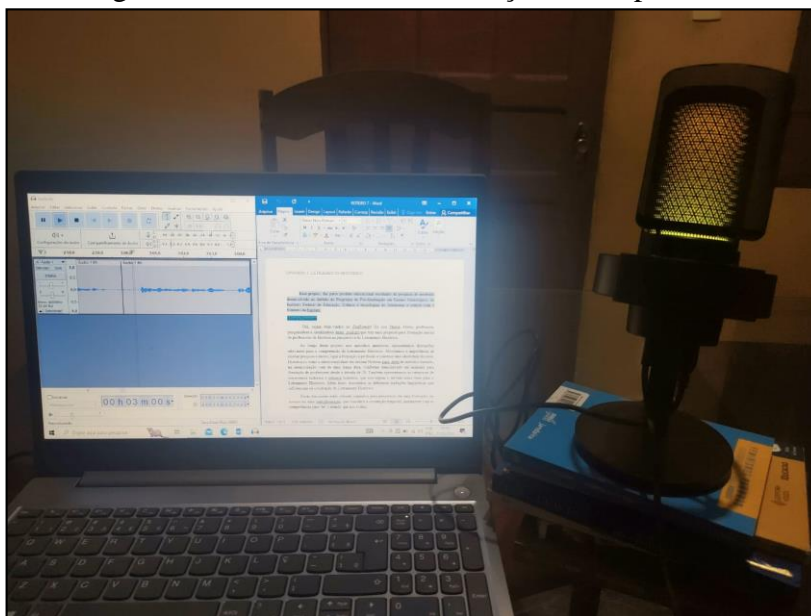
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

As entrevistas com os convidados foram armazenadas para serem editadas junto com as gravações solo, que iniciaram no mês de maio de 2023. Devido à dificuldade de encontrar um estúdio para fazer a narração do *Podcast*, foram feitos investimentos em equipamento de áudio e gravação, como microfone condensador próprio para gravação de *Podcast*, *pop-filter* para diminuição de sopros na voz, *software* de edições de áudio etc.



Em vista disso, destaca-se a importância do subsídio da bolsa recebida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas, sem a qual não seria possível tais investimentos e a qualidade técnica do Produto estaria comprometida. O investimento propiciou a qualidade de som adequada e com caráter profissional, atribuindo valor ao resultado final das gravações.

Figura 17 – Bastidores das narrações dos episódios



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

#### 4.6 Edições e hospedagem

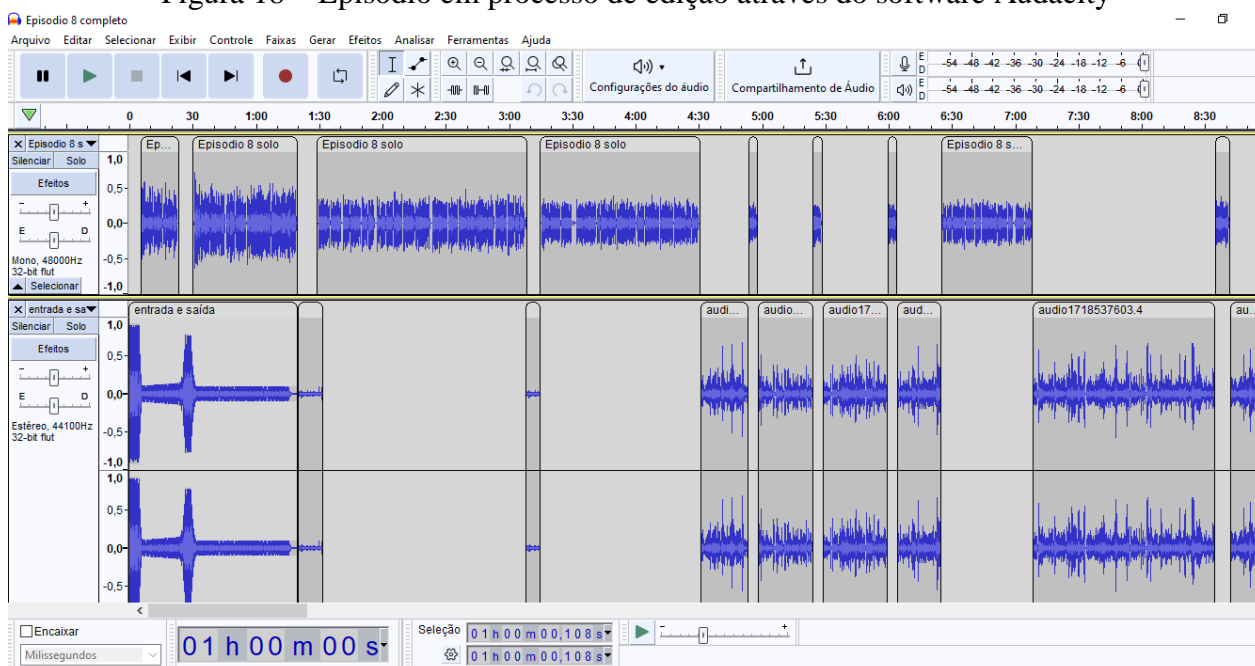
As edições dos áudios foram feitas através do *software* de gravação e edição *Audacity*, no qual as ferramentas de edição também foram aprendidas através de curso *on-line*. Com *software* e o *plug* do microfone condensador, foi possível fazer a narração dos episódios para o processo de tratamento de som: ajustar graves e agudos; definir compressores e equalizadores; reduzir sons de ruído externos; definir filtros.

Realizado o tratamento de áudio, foram mesclados os áudios das narrações solos juntos as entrevistas da participante, partindo para uma parte imprescindível e cuidadosa: fazer os cortes devidos para que os episódios não se prolongassem mais do que o planejado. Todo esse processo exigiu um trabalho de escuta atenta para cortar trechos sem comprometer a coesão das falas e a coerência de linhas de raciocínio, corrigir imprevistos das gravações, ajustar picos nos áudios, assim por diante.



Trilhas sonoras foram adicionadas aos áudios para causar uma sonoridade mais agradável e menos monótona. As músicas de fundo e efeitos sonoros foram retirados da biblioteca de áudio do *YouTube Studios*, com faixas de áudios livres para *download*.

Figura 18 – Episódio em processo de edição através do software Audacity



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

Os episódios foram hospedados no *Google Drive* para o acesso dos avaliadores, considerando que a publicação dos episódios nos *streamings* de áudio (*Spotify* e *Deezer*) é realizada somente após as etapas de avaliação pelo comitê *ad hoc* em primeira instância e pela banca examinadora de defesa em segunda instância. Além disso, será possível acessar os *links* através do *E-book PODFORMAR*.

## 4.7 Acompanhamento da Prática profissional do Produto

### 4.7.1 Contexto da prática profissional

A avaliação do protótipo do produto foi realizada através de um comitê *ad hoc*, composto por 16 participantes divididos em quatro grupos: Professores do Ensino Básico; Professores Universitários; Professores Formadores; Alunos da Licenciatura em História. A escolha por esse grupo se justifica pela possibilidade de analisarmos a pertinência das discussões presentes no produto sob diferentes perspectivas.

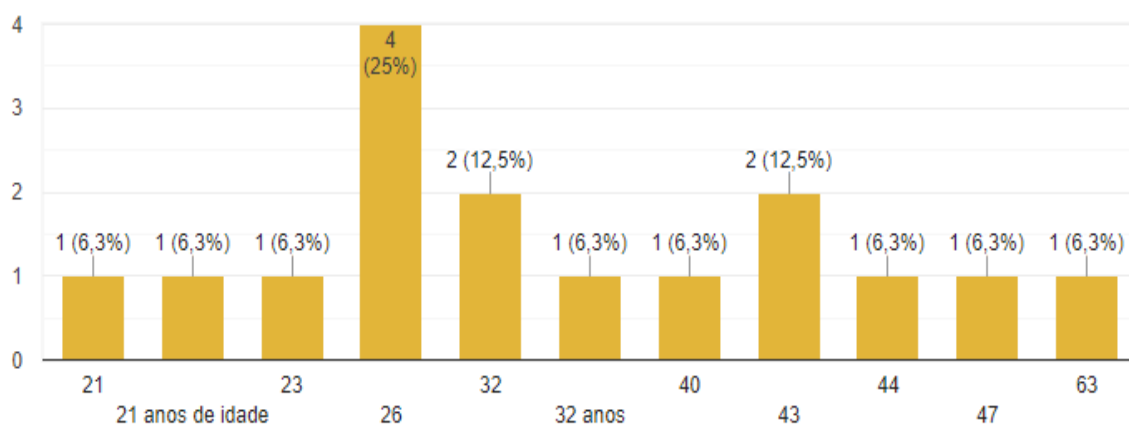
Os professores do Ensino Básico podem apontar em que medida se relacionam com o cotidiano escolar; os professores Universitários em que medida poderão estar presentes nos cursos de formação; os professores formadores em que medida poderá se desenvolver nas

formações iniciais e continuadas; os alunos dos cursos de licenciatura em que medida poderá de desenvolver em suas próprias formações.

#### 4.7.2 Do perfil dos participantes

Na escolha dos participantes, buscamos por uma diversidade em relação à faixa etária, a graus de formação e áreas de atuação.

Gráfico 2 – Faixa etária dos participantes do comitê

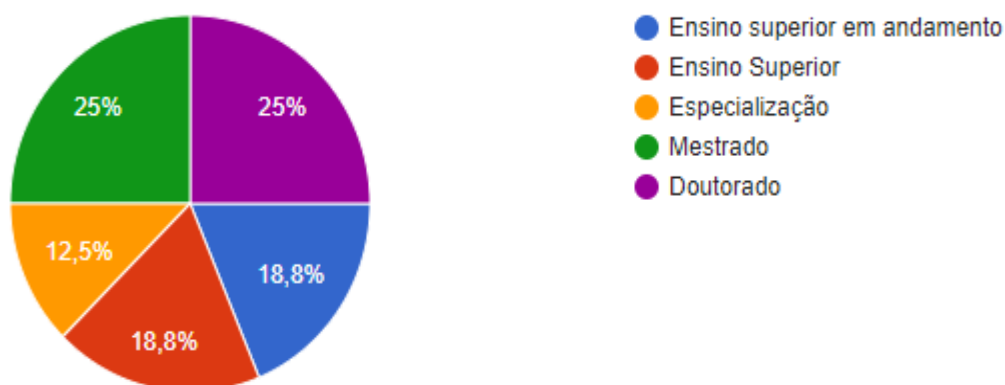


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Como representado no gráfico acima, contamos com o parecer de participantes de diversas faixas etárias. Consideramos essas variações importantes, pois, nos cursos de licenciatura em História, também estão presentes discentes de diferentes idades. Ainda que na atualidade haja uma crescente majoritária de jovens universitários, entre 21 e 30 anos, há também aqueles que ingressam nos cursos a partir dos 30.

Nossa intenção é que o *Podcast* possa ser acessível não somente a um público “jovem”, habituado ao formato, mas aos interessados na discussão a respeito da formação de professores e do Letramento Histórico, independentemente da idade. Os participantes também são oriundos de diferentes graus de formação, alguns ainda estão cursando a Licenciatura em História, outros já finalizaram o curso e alguns realizaram especialização e pós-graduação na área.

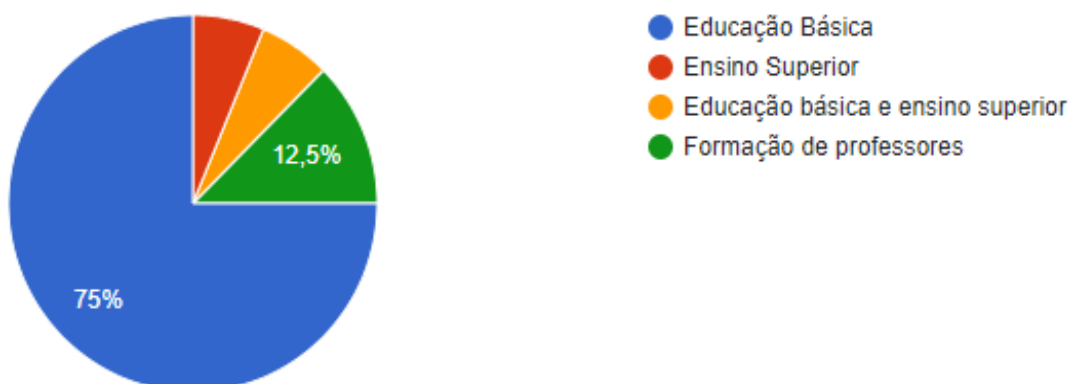
Gráfico 3 – Distribuição dos participantes por grau de formação



Fonte: Google Forms (2023).

Em relação à área de atuação desses professores, a maior parte atua na Educação Básica, como demonstrado no gráfico a seguir. Os licenciandos também se encaixam nessa área, pois os cursos os habilitará para atuarem no Ensino Fundamental e Médio.

Gráfico 4 – Área de atuação dos participantes do comitê



Fonte: Google Forms (2023).

#### 4.7.3 Desenvolvimento da prática profissional

A prática profissional se desenvolveu em quatro momentos: 1) Convite aos participantes do comitê *ad hoc*; 2) Envio das orientações para avaliação; 3) Análise do produto pelo comitê *ad hoc*; 4) Coleta de dados e análise das respostas.

No dia 12 de junho de 2023, em reunião de orientação, revisamos o protótipo do produto e listamos 20 possíveis participantes para compor o comitê *ad hoc*. Entre os dias 12 e 14 de junho de 2023, fizemos contato com os participantes listados, dando início ao primeiro momento da prática e obtivemos 18 aceites.

A partir do aceite, enviamos entre os dias 14 e 15 de junho de 2023, via *e-mail*, um manual para avaliação do produto elaborado com intuito de orientar os participantes do comitê no processo de avaliação do PE. No manual, são apresentados os passos a serem seguidos e os

*links* de acesso ao protótipo do produto e seus artefatos. Estipulamos, a contar do dia 14 de junho, um prazo de 30 dias para que os avaliadores seguissem as orientações do manual e enviassem seus pareceres.

A análise do produto pelo comitê *ad hoc*, terceiro momento da prática, foi coletada através de um formulário elaborado através do *Google Forms*. Utilizamos a escala likert na elaboração de 14 perguntas que serviram de base quantitativa e qualitativa na avaliação. A escolha pela modelo de escala Likert deu-se pela capacidade de coletar dados de pesquisa de diferentes públicos através de descritores previamente estabelecidos.

As perguntas foram objetivas, sendo escalonadas em cinco descritores de resposta para cada pergunta: muito ruim; ruim; adequado; bom; muito bom. Para cada pergunta, também havia espaços para comentários, críticas e sugestões dos avaliadores.

Ao fim do prazo de avaliação, obtivemos 16 respostas no formulário, de modo que dois participantes declinaram por conflitos na agenda. Consideramos uma margem boa de respostas, tendo em vista que foram respostas consistentes, com comentários e sugestões que contribuíram para o aprimoramento dos recursos e ferramentas utilizadas na construção do Produto. As perguntas, as análises e os resultados são apresentados no último capítulo.

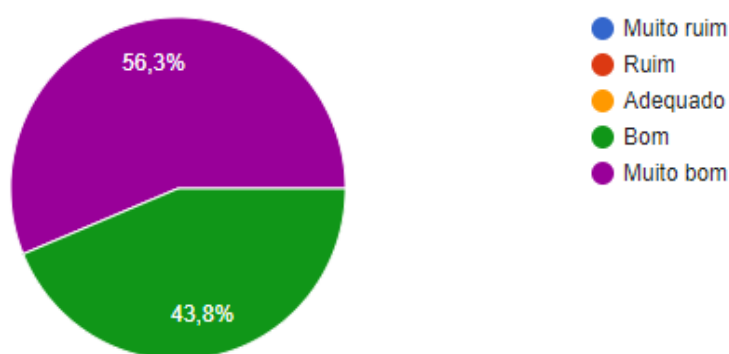
## CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E RESULTADOS

As perguntas da avaliação foram elaboradas em relação à forma, conteúdo e usos dos *Podcasts*. As cinco primeiras perguntas foram em relação à forma, ou seja, qualidade de áudio, estrutura, edição, duração e linguagem, de modo que os percentuais constam no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Percentual de respostas quanto à primeira pergunta

1) Como você avalia a qualidade de áudio do *Podcast*?

16 respostas



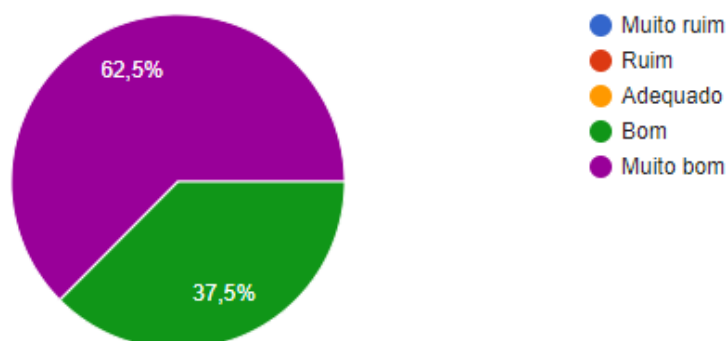
Fonte: Google Forms (2023).

Os avaliadores consideraram boa e muito boa a qualidade de áudio, afirmando que ficaram claros e sem ruídos, com a exceção de alguns trechos nas falas dos convidados devido às gravações terem sido remotas. No entanto, avaliando os comentários, percebemos que tais exceções foram compreendidas e não comprometeram a qualidade geral dos episódios.

Gráfico 6 – Percentual de respostas quanto à segunda pergunta

2) Como você avalia a estrutura de apresentação do *Podcast*?

16 respostas



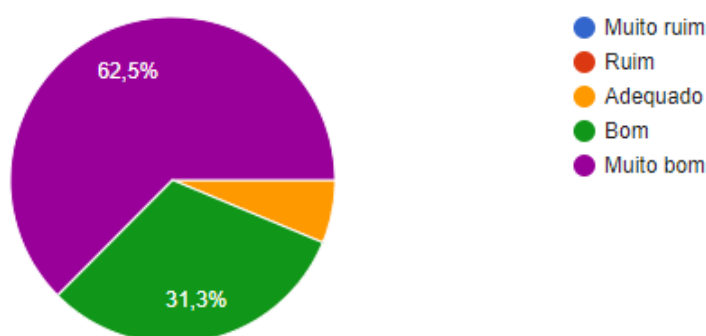
Fonte: Google Forms (2023).

De acordo com as respostas e comentários, percebemos que a estrutura está clara, organizada e de fácil identificação, não havendo necessidade de muitas alterações na versão final do produto. Dois avaliadores sugeriram uma melhor organização no oitavo episódio, uma vez que contou com a participação de duas professoras e demandou uma definição mais clara dos blocos de cada fala.

Gráfico 7 – Percentual de respostas quanto à terceira pergunta

### 3) Como você avalia a edição do Podcast?

16 respostas

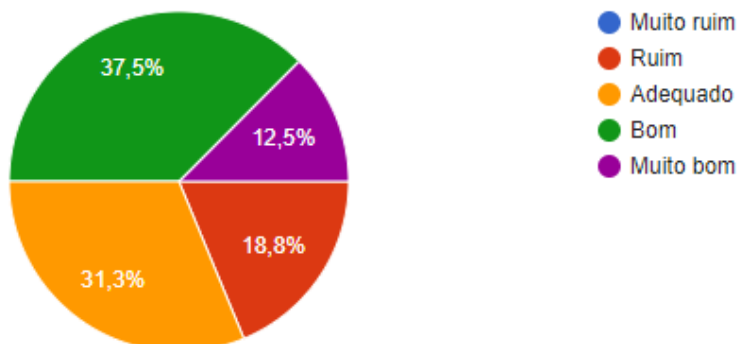


Fonte: Google Forms (2023).

Consideremos, a partir das respostas, que as edições estão adequadas para o produto. Os comentários dos avaliadores pontuaram uma boa padronização, com cortes pontuais e trilhas sonoras aparecendo nos momentos certos, elogiando o processo como todo. Algumas sugestões consideradas na reedição são: intercalar os longos períodos na fala dos convidados com pequenas pausas (músicas de passagem, assinaturas sonoras); corrigir o volume de efeitos no sexto e oitavo episódio, que prejudicaram brevemente a compreensão; corrigir a extensão da música que encerra os episódios.

Gráfico 8 – Percentuais de respostas quanto à quarta pergunta  
4) Como você avalia a duração dos episódios do *Podcast*?

16 respostas



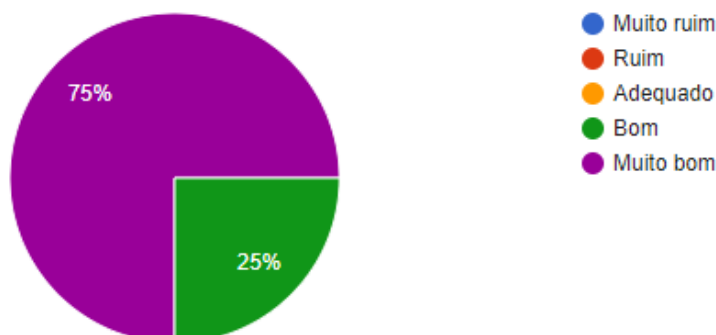
Fonte: Google Forms (2023).

A maior parte dos avaliadores considerou a duração dos episódios boa ou adequada, contudo, outros julgaram como ruim e muito longa, sobretudo nos episódios que continham entrevistas com professores convidados. Ainda que os maiores *Podcasts* de divulgação científica, que nos serviram de inspiração, tenham também uma média de duração entre 30 a 50 minutos, alguns ultrapassando até mesmo uma hora de gravação, sabemos que nem todas as pessoas que acessarão ao material estarão familiarizadas com esse formato e a extensão dos episódios pode comprometer a atenção do público, como colocado por um avaliador em comentário:

*“Há uma disparidade entre a duração dos episódios. Os ep. 1, 5 e 7 são bem mais curtos. A questão é que os outros episódios possuem entrevistas, e isso os alonga sobremaneira. Não estou questionando aqui o teor das entrevistas. Na verdade, minha preocupação aponta para o contrário: é justamente a qualidade das entrevistas que me faz lamentar que os episódios sejam por demais longos. É que, se aprendi algo nesses anos trabalhando com esse tipo de conteúdo é que: as pessoas não ouvem tudo. 30 minutos de podcast eu já acho longo... tudo bem, podcasts "famosos" tem por vezes 3, 4 horas de duração, mas há que colocar em perspectiva a própria natureza do seu podcast (a de responsabilização histórico-científica, de "história pública"). O fato a encarar, é: as pessoas só assistem/ouvem a algo tão longo, ou se forem obrigadas, ou se gostam muito do que está sendo apresentado”* (H. L., 2023).

Gráfico 9 – Percentuais de respostas quanto à quinta pergunta  
5) Como você avalia a linguagem utilizada na narração do *Podcast*?

16 respostas



Fonte: Google Forms (2023).

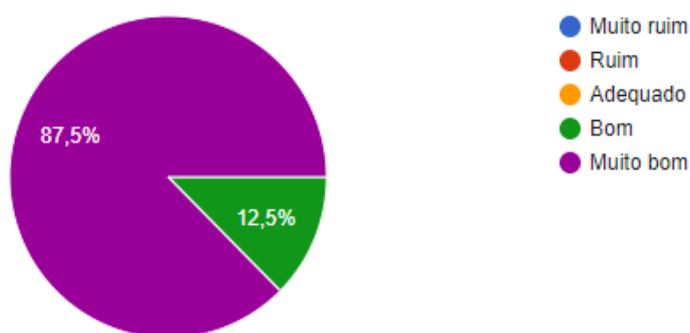
Em relação à linguagem utilizada na narração do *Podcast*, podemos considerar que a avaliação foi boa, sendo apresentada de acordo com os avaliadores em tom adequado, de forma clara e coerente, assim, não notou-se a necessidade de regravações no processo de reedição. As próximas quatro perguntas abordaram questões referentes ao conteúdo do *Podcast*:

Gráfico 10 – Percentuais de respostas quanto à sexta pergunta

Em relação ao conteúdo

6) Como você avalia a relevância do *Podcast* para a formação inicial de professores de História?

16 respostas



Fonte: Google Forms (2023).

Ao avaliarem a relevância do *Podcast* para a formação inicial, os professores avaliadores fizeram comentários que excederam nossas expectativas, em que alguns indicam as potencialidades do produto:



*“Ele é grande relevância, principalmente para os alunos dos primeiros períodos recém-chegados no curso, e o conteúdo apresentado nele funciona como uma introdução para os iniciados no curso” (A. R., 2023).*

*“É uma excelente estratégia, visto que amplia a possibilidade da leitura para a escuta dos próprios autores em suas reflexões” (P. R., 2023).*

*“Aos profissionais formados: relembra a beleza da educação. Aos profissionais em formação: mostram possibilidades na licenciatura” (M. B., 2023).*

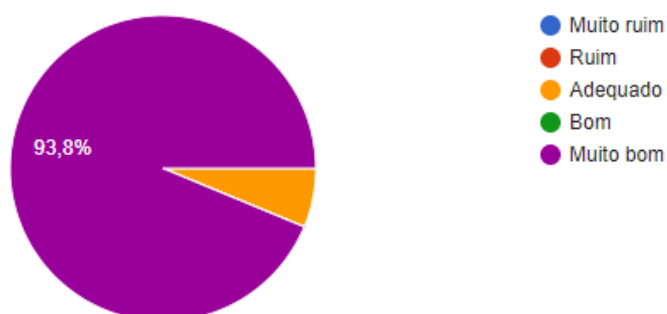
Outros comentários sugerem ainda algumas potenciais melhorias:

*“Se o tempo de duração for reduzido, acredito que será uma ferramenta mais atrativa ajudar no esclarecimento de dúvidas e formação docente. Sugiro indicar no pdf o tempo dos episódios” (K. V., 2023).*

Gráfico 11 – Percentuais de respostas quanto à sétima pergunta

7) Como você avalia o Podcast como ferramenta para ampliar o conhecimento a respeito do Letramento Histórico?

16 respostas



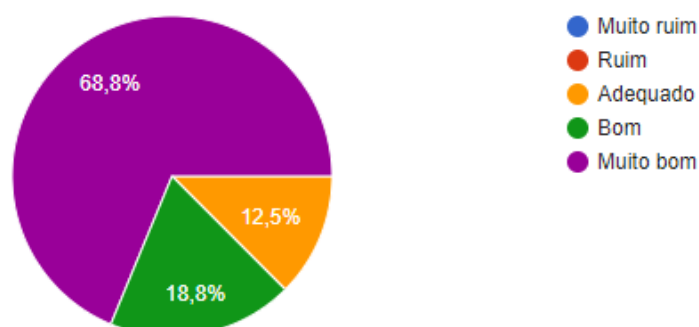
Fonte: Google Forms (2023).

Segundo a análise, o produto atinge quase totalmente o objetivo de apresentar e divulgar a discussão a respeito da categoria de Letramento Histórico. No entanto, como ressaltado por um dos avaliadores, é necessário que seja ouvido na íntegra os episódios, pois, se uma pessoa decidir ouvir apenas um ou dois episódios e ainda que venha com breve resumo do que já foi dito, não tem a mesma dimensão do conteúdo de quem escutou a todos. Tal observação é pertinente e nos levou a explicitá-la ainda mais no processo de reedição.

Gráfico 12 – Percentuais de respostas quanto à oitava pergunta

8) Como você avalia a coerência dos episódios com o tema do Podcast?

16 respostas



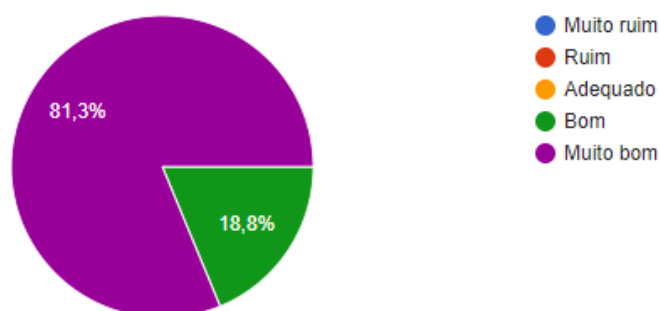
Fonte: Google Forms (2023).

Quanto à coerência dos episódios junto ao tema principal do *Podcast*, as avaliações foram predominantemente classificadas como muito boas, boas e adequadas. Em comentários, alguns avaliadores pontuaram que os temas estão coerentemente encadeados com discussões aprofundadas e, ao mesmo tempo, “leves” e com conceitos fundamentais para a formação inicial de professores de História.

Gráfico 13 – Percentuais de respostas quanto à nona pergunta

9) Como você avalia a participação dos convidados no Podcast?

16 respostas



Fonte: Google Forms (2023).

Podemos considerar que a escolha pelos professores convidados foi assertiva e contribuíram com debates interessantes e proveitosos. Segundos os avaliadores, os diálogos foram bem construídos, tornando-se um ponto de destaque para o *Podcast*. Outro aspecto bastante elogiado nos comentários consistiu na abordagem das entrevistas, pois, além de discutirem os temas do episódio, os convidados foram levados a relatar suas próprias

experiências de formação, incentivando aqueles que estão em formação o inicial a persistirem no caminho da pesquisa e da docência.

A décima pergunta foi elaborada em relação ao uso do *Podcast*, ou seja, sua aplicabilidade na formação inicial de professores de História.

Gráfico 14 – Percentuais de respostas quanto à décima pergunta



Fonte: Google Forms (2023).

Segundo os avaliadores, o *Podcast* tem grandes chances de ser aplicado na formação inicial devido à praticidade na portabilidade da mídia que pode ser acessada, inclusive, *off-line*. Dessa forma, os alunos da licenciatura podem ter acesso à formação pelo *Podcast*, concomitantemente com as disciplinas do curso.

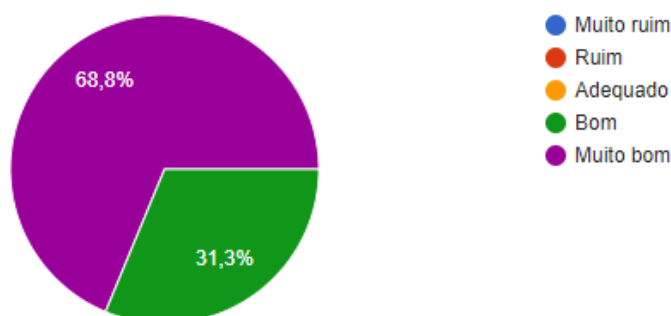
Ainda, questionou-se a possibilidade do produto ser indicado pelos próprios professores que atuam nas licenciaturas, em que uma das avaliadoras – atuante na formação superior e integrante da grade docente do curso de Licenciatura em História da UFAM – comentou o desejo de incluir o *Podcast* na disciplina “Metodologias do Ensino de História” quando estiver disponível. Tal avaliação é de grande significância, considerando que a aplicabilidade do Produto é um dos critérios para validação de produtos da CAPES.

Outra vantagem é apresentada pelo *streaming* de áudio do *Spotify*, que permite a consulta do “engajamento” dos programas publicados. Esse recurso mostra quantos usuários acessaram os episódios e cede espaço para o que o público ouvinte também faça comentários e sugestões, em que tais dados poderão ser utilizados no acompanhamento do produto e nas produções científicas oriundas de seu possível alcance posteriormente.

As quatro últimas perguntas foram elaboradas para avaliar o fascículo norteador “PODFORMAR”, como material complementar a proposta, quanto à organização, editoria e linguagem.

Gráfico 15 – Percentuais de respostas quanto à décima primeira pergunta  
11) Como você avalia a organização do e-Book?

16 respostas



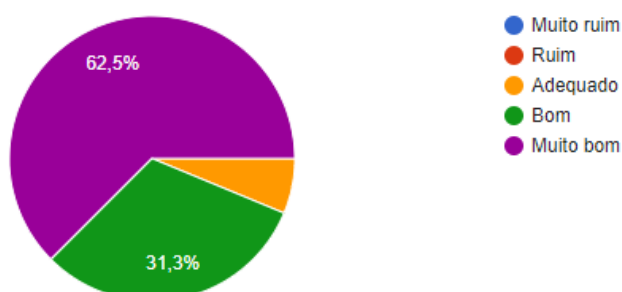
Fonte: Google Forms (2023).

No que diz respeito à organização, os avaliadores consideraram o conteúdo bem apresentado, organizado de forma didática e de fácil acesso aos materiais extras nele contido., Nos comentários, sugeriu-se a indicação do tempo de duração de cada episódio, ausente na versão enviada e que acrescentaremos na versão final.

As listagens de obras citadas em cada episódio e as entrevistas na íntegra em vídeo (com legendas) foram pontos de destaque na avaliação, uma vez auxiliam os interessados na discussão a encontrarem os textos com maior facilidade, além de permitirem um conhecimento mais profundo a respeito de cada tema.

Gráfico 16 – Percentuais de respostas quanto à décima segunda pergunta  
12) Como você avalia a editoria do e-Book? ( design, imagens, links, etc.)

16 respostas

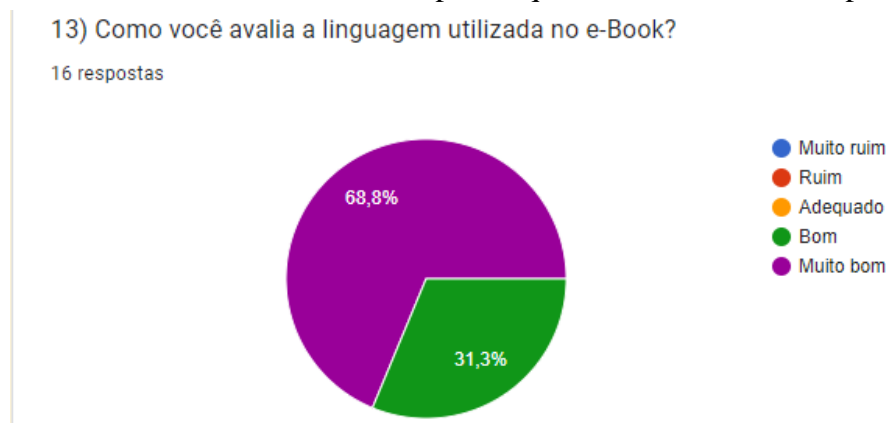


Fonte: Google Forms (2023).

A editoria quanto ao *design*, imagens, *links* e outros aspectos gráficos também recebeu uma avaliação predominantemente boa. Não constaram relatos a respeito *de links* com

problemas no acesso dos materiais, assim, alguns avaliadores usaram o espaço dos comentários para elogiar o projeto gráfico, considerado agradável e de fácil entendimento.

Gráfico 17 – Percentuais de respostas quanto à décima terceira pergunta



Fonte: Google Forms (2023).

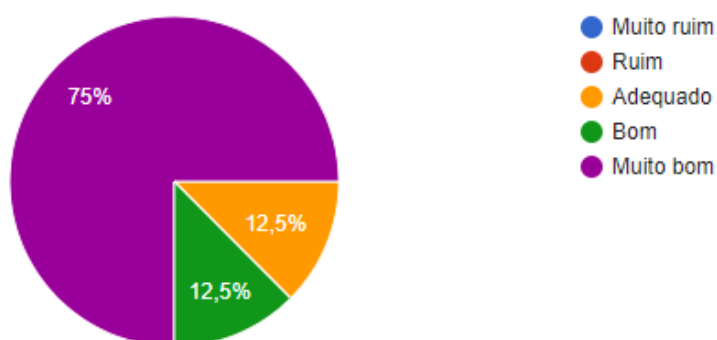
A linguagem utilizada na escrita foi considerada clara e concisa, sem necessidade de muitas correções ortográficas e gramaticais. Nesse sentido, sugeriu-se o ajuste de algumas fontes para que ficassem mais legíveis, sugestão essa que também acataremos na versão final.

A última pergunta da avaliação referia-se ao *e-book* como um todo e a sua finalidade como material complementar a formação:

Gráfico 18 – Percentuais de respostas quanto à décima quarta pergunta

14) Como você avalia o e-Book como material complementar a formação?

16 respostas



Fonte: Google Forms (2023).

Desse modo, consideramos que o material atingiu seu objetivo ao fornecer elementos extras que auxiliam o público alvo no aprofundamento de discussões presentes em nossa proposta. Um dos comentários que mais nos chamou a atenção, reforçando o diagnóstico de certa forma, foi de um licenciando participante do comitê:

*“Após a experiência de ouvir os episódios e ler o ebook, de ver alguma entrevista em vídeo de professores que admiro, senti vontade de compartilhar com mais colegas, espero que o trabalho seja divulgado em breve” (R. M., 2023).*

Com a avaliação feita pelo comitê *ad hoc* e através da análise das respostas obtidas no formulário, enunciamos os resultados preliminares que, certamente, poderão impactar na versão final do produto. Podemos considerar que tanto o *Podcast* quando o material complementar obtiveram uma boa recepção, com avaliações predominantemente ‘positivas’. Também foram realizadas críticas e sugestões fundamentais para o desenvolvimento e aprimoramento contínuo dos recursos e ferramentas utilizadas na elaboração deste Produto Educacional.

Os percentuais coletados nas respostas nos ajudaram a mensurar de forma quantitativa a avaliação e os comentários de forma qualitativa. Portanto, a avaliação foi feita de forma abrangente e o retorno recebido pelos avaliadores deu consistência aos resultados.

Como aspectos assertivos do produto, podemos elencar até o momento: a qualidade técnica de produção; a estrutura de apresentação; as edições; o conteúdo apresentado em cada episódio (temas, entrevistas, abordagens); a editoria do *e-book*; a estrutura de apresentação dos materiais complementares (obras citadas, entrevistas em vídeos, *links*).

Por outro lado, destacamos alguns aspectos que necessitaram de melhores definições na versão final do produto: a duração dos episódios; a indicação das durações no *e-book*; ajustes de faixas e trilhas sonoras sobrepostas à narração. É importante ressaltar que os comentários dos avaliadores representaram mais que sugestões, são parte construtiva do Produto, pois indicam um caminho na etapa pós-avaliação para publicação do produto nos *streamings* de áudio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir a avaliação do protótipo do produto, que faz parte do acompanhamento da prática profissional, percebemos sua importância não somente para o aprimoramento do produto educacional, como também para o amadurecimento da nossa condição de pesquisadores. Quando apresentamos um produto em que colocamos tanto empenho para um público de avaliadores, é natural que haja uma expectativa de que venha a ser bem recebido e, por vezes, esperamos que não sejam necessárias muitas alterações que demandem mais tempo e esforço.

Nosso primeiro “impulso” é esmorecer quando nossas expectativas são quebradas e recebemos críticas. No entanto, no caminhar da pesquisa, as críticas são construtivas no sentido de levarem a um exercício de reflexão daquilo que pode ser aprimorado na pesquisa, no produto e no pesquisador. Essa autorreflexão possibilita uma resiliência e, arriscamos dizer, demonstra humildade com uma abertura ao reconhecer limitações e ao aceitar, daqueles que também percorrem os caminhos da pesquisa e do ensino, sugestões de melhorias.

Portanto, acreditamos que o PODFORMAR tem um grande potencial de alcance e poderá atingir seu objetivo de contribuir com a formação de futuros de professores de História que ancorados nos pressupostos do Letramento Histórico, atribuirão sentido à História Ensinada, superando o estigma de um ensino memorialista e relacionando o ensino escolar com a vida cotidiana, com vistas à formação de sujeitos críticos e atentos às questões ao seu redor. Ansiamos que esta proposta formativa some forças para que a História Ensinada não seja vista como martírio da memória e alcance o encanto da imaginação.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, J. **ICT Transforming Education: a regional guide**. Bangkok: UNESCO, 2010. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189216.locale=en>>. Acesso em 14 set. 2023.
- BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 6., 2005, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: Atrito Art., 2005. p. 15- 25.
- BARCA, I.. Literacia e consciência histórica. *Educar*. Curitiba. n . Especial. p. 93-112. 2006.
- BENJAMIM, W. **Rua de mão única: Infância berlinense: 1900-** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BITEENCOURT, C. M. F. Abordagens Históricas Sobre a História. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36 n.1, p. 83-104, jan./abr., 2011a.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História-fundamentos e métodos**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011b.
- BRAGA, K. M. de M. C. Podcast: utilização da mídia como instrumento na educação formal. *RECITE*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, 2018 p.1-8. Disponível em: <<https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/32>>. Acesso em: 14 set. 2023
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: História**. Brasília: MEC/SEF, 1998
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- CABRINI, C. et al. **O ensino de História: revisão urgente**. 5. Ed. São Paulo: Brasiliense: 1994.
- CAIMI, F.E. O que precisa saber um professor de história?. **História & Ensino**, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015.
- CAPES. **Documento de Área: Ensino**, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf>>. Acesso: 02 jun. 2022
- CARVALHO, T.A. PIBID: Ensino, Aprendizagem e Formação pela experiência. **Manduarisawa**, v. 2, p. 156-162, 2018a.
- CARVALHO, T. A. Educação Histórica e pensamento histórico de jovens. In: SEMANA DE HISTÓRIA, 9., 2019, Roraima. **Anais [...]**. Boa vista: Editora da UFRR, 2018b. p. 651-674.



CASTRO, A.F. D. **Princípios do Método no Ensino de História.** 1952. Tese (Doutorado em Didática Geral e Especial) –Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1952.

CATANI, B.. António Nóvoa: um pensamento fecundo da história da educação. In: REGO, Teresa (org.). **Memória, história e escolarização.** Petrópolis, RJ, 2011. p. 29-54.

CAVALCANTI, E. V. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente de professores de história. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 249-267, nov./dez. 2018

CERRI, L.F. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, v.15, n., p. 264-278, 2010.

CERRI, L.F. **Ensino de história e consciência histórica:** implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHAUÍ, M. **Conformismo e Resistência:** aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v.2., p. 177-229, 1990

CORADINI, N. H. K.; BORGES, A. F.; DUTRA, C. E. M. Tecnologia educacional Podcast na Educação Profissional e Tecnológica. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*. Mossoró, v. 6, n. 16, 2020.

FARIAS, M.S;MENDONÇA, A.P. **Concepção de produtos educacionais para um mestrado profissional.** Manaus, 2019, 1 *ebook*, p. 72.

FENELON, D.R. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. : *Cadernos Cedes*, São Paulo, v., n. 8, p. 24-31, 1983.

FERREIRA, M.M; FRANCO, Renato. Desafios do ensino de História. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 79-93, 2008.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, S.G. **Caminhos da história ensinada.** Campinas, Papirus Editora, 1993.

FRANCO, M. L. **O livro didático de História no Brasil.** São Paulo: Global, 1982.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. Ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura).

FREITAS I. A pedagogia da história de Jonathas Serrano para o ensino secundário brasileiro (1913/1935). 2006. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FREITAS, I. Reformas educacionais e os currículos nacionais para o ensino de História no Brasil Republicado 1931/2009). *Cadernos de História da Educação*, [S. l.], v. 12, n. 1, 2013. DOI: 10.14393/che-v12n1-2013-12. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/22903>. Acesso em: 2 nov. 2023.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, dez. 2010. p. 335-352 Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000300017](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300017)>. Acesso em 14 set. 2023

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**: Experiências, reflexões e aprendizados/Selva Guimarães. 13. ed. São Paulo: Papyrus, 2012.

HOBBSAWN, Eric. **A era dos extremos**. O Breve Século XX: 1914 - 1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 13.

HOLLANDA, Guy de. **Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro** (1931 – 1956). Rio de Janeiro: INEP, 1957.

HOUSSAYE, Jean. Une illusion pédagogique? *Cahiers Pédagogiques*, 334.Paris:INPR, 1995. p. 28-31.

KLEIMAN, Angela (org.). **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 7. reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**. Curitiba, volume especial, n.1, pp.131-150, 2006.

LEITE, Eudes Fernando; BENFICA, Tiago Alinor Hoissa. Consciência histórica e representações: aproximações e afastamentos teóricos sobre a narrativa histórica e sua instrumentalização. **Acta Scientiarum Education**, v. 36, n. 1, p. 75-86, 2014.

MENDES, Murilo. **A História no curso secundário**. São Paulo: Instituto de Educação da USP, 1935.

MONTEIRO, Ana Maria. Transposição Didática. In: *FERREIRA*, Marieta de Moraes Ferreira; *FERREIRA*, Margarida Maria Dias (orgs.). **Dicionário de ensino de História**.,Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

NORMANDO, Tarcísio Serpa. **História ensinada, cultura e saberes escolares (Amazonas, 1930-1937)**. 1º ed- Juntaí, [SP] Paco Editorial, 2019.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. 1992.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PAIM, Elison Antônio. “Do formar ao fazer-se professor”. In: MONTEIRO, Ana Maria; outros (orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. RJ: Mauad/Faperj, 2007. p. 158 - 172.

PEREIRA, Luiz Teixeira do Vale; BAZZO, Walter Antonio. A tecnologia e o homo symbolicus. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 38., 2010, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Cobenge 2010, 2010. p. 81-97.

PICCOLI, Luciana. Alfabetizações, alfabetismos e letramentos: trajetórias e conceitualizações. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 3, p. 257-275, 2010.

PIMENTA, Selma Garrida. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PINSKY, Jaime. **O ensino de história e a criação do fato**. 13.ed – São Paulo: Contexto, 2009.

REIS, Arthur Cezar Ferreira et al.. **O ensino de História no Brasil**. México: Instituto Panamericano de Geografia e História (Comision de História), 1953.

RICCI, Claudia Sapag. Historiador e/ou professor de história: a formação nos cursos de graduação de História. **Revista História Hoje**, v. 4, n. 7, p. 107-135, 2015.

RIZZATTI, I.M. et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020.

ROCHA, Helenice. Letramento(s) Histórico(s): Uma proposta plural para o ensino e aprendizagem de História. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 13, n. 2, , p 275-301, jul./dez.2020.

RÔÇAS, G.; BOMFIM, A. M. do. Do embate à construção do conhecimento: a importância do debate científico. **Ciênc. educ.** (Bauru), v. 24, n. 1, p. 3-7, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132018000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132018000100003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 04 jun. 2020.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; Arnoldi, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 112 p.

RÜSEN, Jörn. Experience, interpretation, orientation: three dimensions of historical learning. In: DUVENAGE, P. (org.). **Studies in metahistory**. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, , 2001. V. 1.

SANDÍN ESTEBAN, María Paz. **Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones**. Madrid: McGraw-Hill Interamericana, 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BITTENCOURT, Circe. **O Saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia histórica, um desafio para o ensino de história no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 15, p. 9-22, ago. 2009.

SERRANO, Jonathas. **Methodologia da História na aula primária**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1917.

SERRANO, Jonathas. **Como se ensina História**. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

SILVA, Marcos. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas, SP. Papyrus Editora, 2007.

SILVA, Marco Antônio. Letramento no Ensino de História. **Cadernos de História, Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, p. 111-130

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e letramento têm o mesmo significado?. **Pátio: revista pedagógica**, Porto Alegre, n. 34, p. 50-52, mai./jul. 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. L'école change, la classe reste. **Sciences humaines**, v. 111, n. 12, p. 21-21, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TIGRE, Rodrigo. **Podcast S/A: Uma revolução em alto e bom som**. São Paulo: Editora Nacional, 2021. 216p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Matriz curricular do Curso de História. 2006. Disponível em: <<https://historia.ufam.edu.br/curriculos/ppedagogico.html>> . Acesso em 06 jan. 2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Matriz curricular do Curso de História. 2019. Disponível em: <<https://historia.ufam.edu.br/curriculos/ppedagogico.html>>. Acesso em 05 jan. 2023.

VEIGA, Cynthia Greive. **A História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

FRAGO, Antonio Viñao. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Mangualde/Portugal: Pedagogo, 2007.

YIN, Robert k. **Pesquisa Qualitativa do Início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Planejamento prévio do Podcast apresentado à banca de qualificação ( 2022)

Planejamento prévio do <i>Podcast</i>				
Do martírio da memória ao encanto da imaginação: formação de Professores de História pela perspectiva do Letramento Histórico (título provisório)				
Episódios	Tema	Duração	Objetivos	Possibilidade de convite para participação no <i>Podcast</i> .
Episódio 1	Professor Pesquisador? Como a docência e a pesquisa caminham juntas?	Episódio: 60min Acesso ao material complementar: 30min	Apresentar o percurso de constituir-me professora e pesquisadora. Problematizar a dicotomia entre pesquisa e ensino	--
Episódio 2	A formação de professores: superando dicotomias e construindo uma identidade profissional docente	Episódio: 60min Acesso ao material complementar: 60min	Problematizar as dicotomias que opõem teoria e prática e discutir a importância da construção de uma identidade profissional docente já na formação inicial.	Prof. Selma Garrido Pimenta
Episódio 3	Uma breve História do Ensino de História	Episódio: 60min	Apresentar manuais para a formação de professores que se	Prof. Tarcísio Serpa Normando.

		Acesso ao material complementar: 60min	destacaram desde a década de 20 até os anos 80. Refletir sobre a intencionalidade em discutir a História Ensinada para superar métodos memorialísticos.	
Episódio 04	As bases para um Letramento Histórico: Parte 1- Consciência Histórica	Episódio: 60min Acesso ao material complementar: 30min	Apresentar as definições dessas categorias, seus precursores teóricos e as convergências entre elas que servem de base para o Letramento Histórico.	Prof. Luis Fernando Cerri
Episódio 05	As bases para um Letramento Histórico: Parte 2- Literacia Histórica	Episódio: 60min Acesso ao material complementar: 30min	Apresentar as definições dessas categorias, seus precursores teóricos e as convergências entre elas que servem de base para o Letramento Histórico.	--
Episódio 6	Literacia, Alfabetização ou Letramento?	Episódio: 60min Acesso ao material complementar: 30min	Apresentar as diferenças nas traduções linguísticas e como elas influenciam na compreensão do letramento Histórico.	Profa. Helenice Rocha

Episódio 7	Letramento Histórico O que é e qual sua importância?	Episódio: 60min Acesso ao material complementar: 30min	Apresentar a definição de Letramento Histórico em que a pesquisa trabalha, seus pressupostos e a importância desta categoria para a formação de professores.	--
Episódio 8	O Letramento Histórico na sala de aula	Episódio: 60min Acesso ao material complementar: 60 min	Discutir a importância do Letramento Histórico em sala de aula e apresentar exemplos de como podemos trabalhar o conteúdo histórico para a interpretação e orientação temporal dos alunos.	Professores da Educação Básica  --

## Apêndice B – Ebook PODFORMAR

Para acesso ao ebook completo e aos episódios:

[https://drive.google.com/file/d/1LQDcnplQRUEunvntdh8L425uER5hgZ\\_i/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1LQDcnplQRUEunvntdh8L425uER5hgZ_i/view?usp=sharing)





## Apêndice C – Manual para a avaliação do Produto Educacional

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
CAMPUS MANAUS CENTRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO

# Manual para avaliação do Produto Educacional



**Autora: Thalia Abreu de Carvalho**  
**Co-autor: Tarcísio S. Normando**



**Caro(a) avaliador(a),**

Queremos agradecer o seu aceite fazer parte deste comitê e assim contribuir com nossa pesquisa. Este guia foi elaborado com intuito de orientá-lo no processo de avaliação do protótipo de Produto Educacional (PE)-PODFORMAR.

A avaliação do protótipo é fundamental para o desenvolvimento e aprimoramento contínuo dos recursos e ferramentas utilizadas na construção deste *PodCast*. Portanto, seu parecer nos ajudará a mensurar o impacto de nossa proposta para a formação inicial de professores de história, ancorada nos pressupostos do Letramento Histórico.



Thalia Abreu de Carvalho  
Pesquisadora e projetista



Tarcísio S. Normando  
Orientador



### **Aqui vão alguns passos a serem seguidos:**

**1° Ouça os episódios do Podcast disponíveis através do Link <https://drive.google.com/drive/folders/1zJeujC4Sff7oUmZZ-nNGVRBhxRhU7CEA?usp=sharing> ou do QR code**



Recomendamos que os 8 episódios sejam ouvidos em sequência, também recomendamos o uso de fones de ouvidos para uma melhor experiência.

A publicação dos episódios no streaming de áudio Spotify só será feita após essas etapas de avaliação: 1ª instância pelo comitê ad hoc e em 2ª instância pela banca examinadora de defesa. Também é possível ter acesso aos links dos episódios através do e-Book -PODFORMAR.

**2° Acesse o e-Book- PODFORMAR através do link <https://drive.google.com/file/d/1sYL7WKEy1FoosRABewrdRukUajNSyPIA/view?usp=sharing> ou do QR code**



Este e-Book foi produzido como material complementar à proposta e estará disponibilizado para download na descrição dos episódios no momento da publicação. Nele são apresentados os resumos escritos dos episódios, as obras citadas, as entrevistas na íntegra em vídeo e extras.

**3) Preencha o formulário de avaliação disponível no link <https://forms.gle/1ISNdAhVsarAxbp27> ou pelo QR code**



Utilizamos a escala likert na elaboração de 14 perguntas que servirão de base quantitativa e qualitativa na avaliação. As perguntas são objetivas, sendo escalonadas em alternativas, no formulário também há espaços para comentários e sugestões.

**É uma honra contar com a sua  
colaboração neste processo!**

## ANEXOS

### ANEXO A – Termos de autorização de uso de voz e imagem



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
 CAMPUS MANAUS CENTRO  
 DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO  
 MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO



#### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Pelo presente instrumento, eu Erinaldo Vicente Cavalcanti, portador do RG/CPF N° 044.666.954-74, domiciliado na cidade/estado Belém, PA, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, a pesquisadora Thalia Abreu de Carvalho, utilizar de minha imagem e voz em seu de produto educacional, que consistirá em curso de formação inicial para professores de História, e terá como artefato um Podcast. Também autorizo o uso de minha imagem e voz na divulgação do produto em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revistas, jornais, entre outros), radiofônica (programas de rádio/podcasts), internet,, multimídia, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornais e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem.

A presente autorização e cessão são outorgadas livre e espontaneamente, em caráter gratuito, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretratável, e por prazo indeterminado.

Belém, 06 de abril de 2023

Documento assinado digitalmente  
 gov.br ERINALDO VICENTE CAVALCANTI  
 Data: 06/04/2023 10:32:25-0300  
 Verifique em <https://validar.dfe.gov.br>

Erinaldo Vicente Cavalcanti  
 Cedente



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO**  
**CAMPUS MANAUS CENTRO**  
**DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO**



### **TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ**

Pelo presente instrumento, eu Luis Fernando Cerri, portador do RG/CPF N° 19.699.385-4, domiciliado na cidade de Ponta Grossa - Paraná, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, a pesquisadora Thalia Abreu de Carvalho, utilizar de minha imagem e voz em seu de produto educacional, que consistirá em curso de formação inicial para professores de História, e terá como artefato um Podcast. Também autorizo o uso de minha imagem e voz na divulgação do produto em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revistas, jornais, entre outros), radiofônica (programas de rádio/podcasts), internet, multimídia, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornais e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem.

A presente autorização e cessão são outorgadas livre e espontaneamente, em caráter gratuito, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretroatável, e por prazo indeterminado.

Ponta Grossa, 20 de abril de 2023

Documento assinado digitalmente  
**LUIS FERNANDO CERRI**  
 Data: 20/04/2023 10:55:31 -0300  
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Cedente



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
CAMPUS MANAUS CENTRO  
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Pelo presente instrumento, eu Helenice Aparecida Bastos Rocha, portador do RG/CPF Nº 82507278-8, domiciliado na cidade/estado Rio de Janeiro, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, a pesquisadora Thalia Abreu de Carvalho, utilizar de minha imagem e voz em seu de produto educacional, que consistirá em curso de formação inicial para professores de História, e terá como artefato um Podcast. Também autorizo o uso de minha imagem e voz na divulgação do produto em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revistas, jornais, entre outros), radiofônica (programas de rádio/podcasts), internet., multimídia, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornais e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem.

A presente autorização e cessão são outorgadas livre e espontaneamente, em caráter gratuito, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretroatável, e por prazo indeterminado.

Rio de Janeiro, 18 de maio de 2023.

*Helenice A. B. Rocha*

---

Cedente





INSTITUTO FEDERAL  
AMAZONAS

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
CAMPUS MANAUS CENTRO  
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO



PPGET  
Programa de Pós-Graduação  
em Ensino Tecnológico

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Pelo presente instrumento, eu Kivia Mirrana de Souza Pereira, portador do RG/CPF N°261848-5, domiciliado na cidade/estado Manaus/Amazonas, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, a pesquisadora Thalia Abreu de Carvalho, utilizar de minha imagem e voz em seu de produto educacional, que consistirá em curso de formação inicial para professores de História, e terá como artefato um Podcast. Também autorizo o uso de minha imagem e voz na divulgação do produto em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revistas, jornais, entre outros), radiofônica (programas de rádio/podcasts), internet, multimídia, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornais e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem.

A presente autorização e cessão são outorgadas livre e espontaneamente, em caráter gratuito, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretratável, e por prazo indeterminado.

MANAUS, 14 JUNHO de 2023

Kivia Mirrana de Souza Pereira.

Cedente



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
CAMPUS MANAUS CENTRO  
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Pelo presente instrumento, eu Jéssyka Sâmya Ladislau Pereira Costa, portador do RG/CPF N° 213634/00822898241, domiciliado na cidade/estado Manaus/Amazonas, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, a pesquisadora Thalia Abreu de Carvalho, utilizar de minha imagem e voz em seu de produto educacional, que consistirá em curso de formação inicial para professores de História, e terá como artefato um Podcast. Também autorizo o uso de minha imagem e voz na divulgação do produto em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revistas, jornais, entre outros), radiofônica (programas de rádio/podcasts), internet, multimídia, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornais e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem.

A presente autorização e cessão são outorgadas livre e espontaneamente, em caráter gratuito, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretroatável, e por prazo indeterminado.

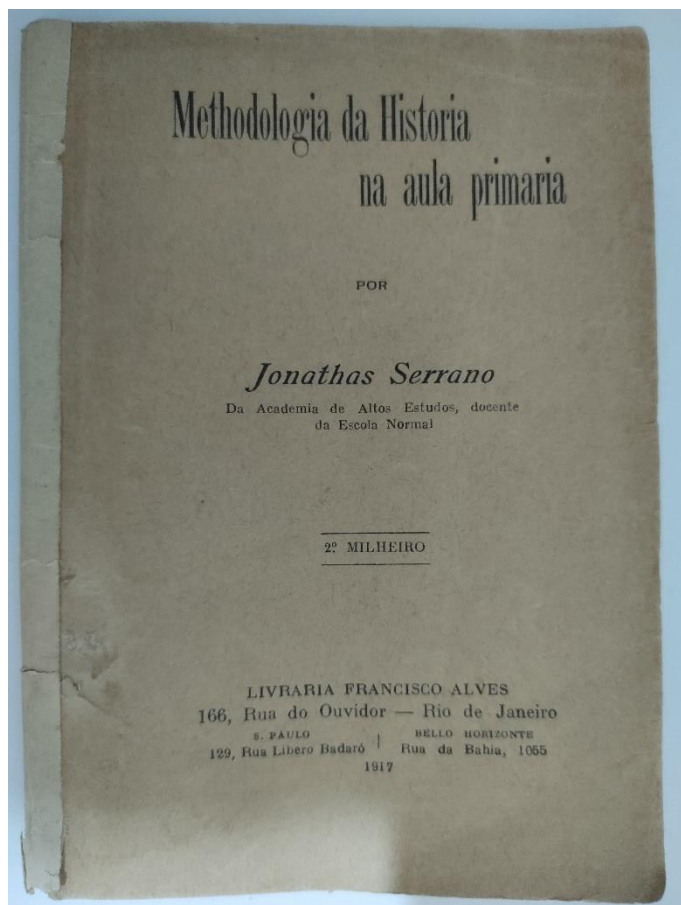
Manaus, 06 de junho de 2023.

Handwritten signature of Jéssyka Sâmya Ladislau Pereira Costa in blue ink.

Cedente



## ANEXO B – Obra Methodologia da História na aula primária



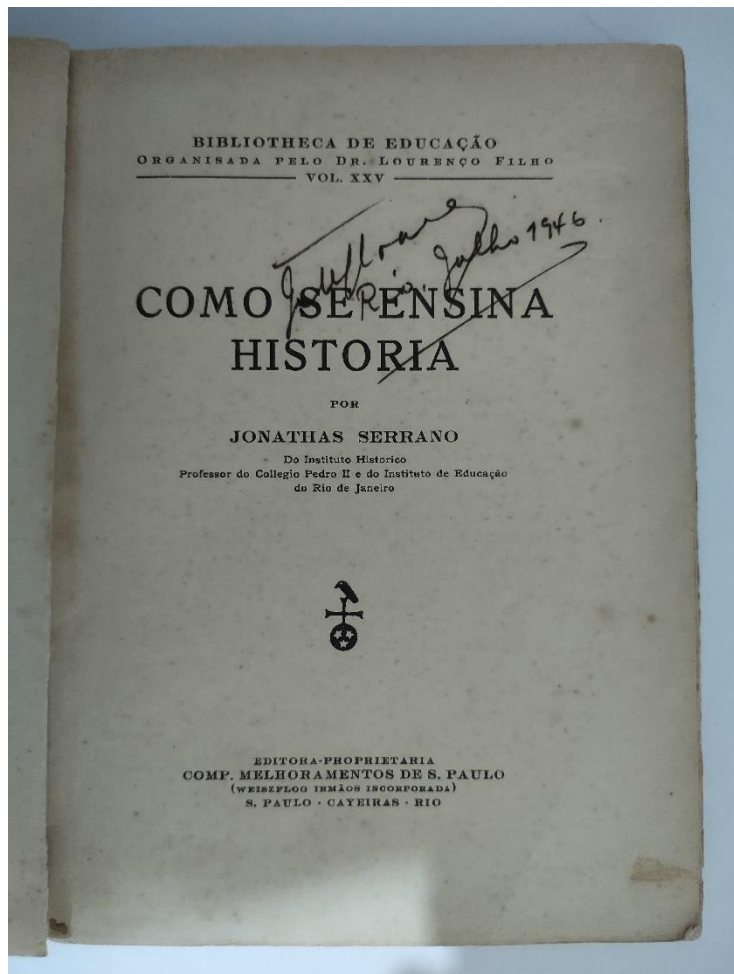
INDICE

Importancia do assumpto . . . . .	9
CAPITULO I — O CONCEITO DE HISTORIA — Definição — Objecto do methodo historico — A historia é sciencia — Sciencia <i>sui generis</i> — Fontes historicas — Critica historica — Sciencias auxiliares da historia — Geographia e historia — A historia e as sciencias moraes — Historia e philosophia — Valor educativo da historia — A evolução humana — A curva da historia — Historia e sociologia — Instrução e educação — Nomenclatura e chronologia — Alguns exemplos — O que é mister ensinar . . . . .	15
CAPITULO II — METHODOS HISTORICOS — Importancia do methodo — Methodo geral. Analyse e synthese — Do methodo em pedagogia — Do methodo em historia — Methodo ethnographic — Methodo synchronico — Methodo chronologico — Methodo regressivo — Methodo anedotico e biographic — Methodo continuado — Methodo concetrico . . . . .	37
CAPITULO III — APPLICAÇÃO DOS METHODOS — Os methodos exhaustivos da memoria — A nova orientação; os processos visuaes — Os questionarios methodicos — A prelecção — As leituras commentadas — Saber contar — A perspectiva historica — As datas importantes — Exercicios escriptos e oraes — Qualidades da mestra — A dosagem — A historia e a educação moral e civica . . . . .	49
Programmas para o ensino de Historia do Brasil na aula primaria . . . . .	63
Programma da cadeira de Historia na Escola Normal . . . . .	69

N. 737 — Composto em linotypo e impresso na machina n. 5, nas Officinas Graphicas da Livraria Francisco Alves, em Dezembro de 1916.

À esquerda, capa da obra de Jonathas Serrano Methodologia da História na aula primária, de 1917, à direita o índice da obra onde consta 3 capítulos. Fonte: acervo pessoal de Tarcisio Normando.

## ANEXO C – Obra Como se Ensina História

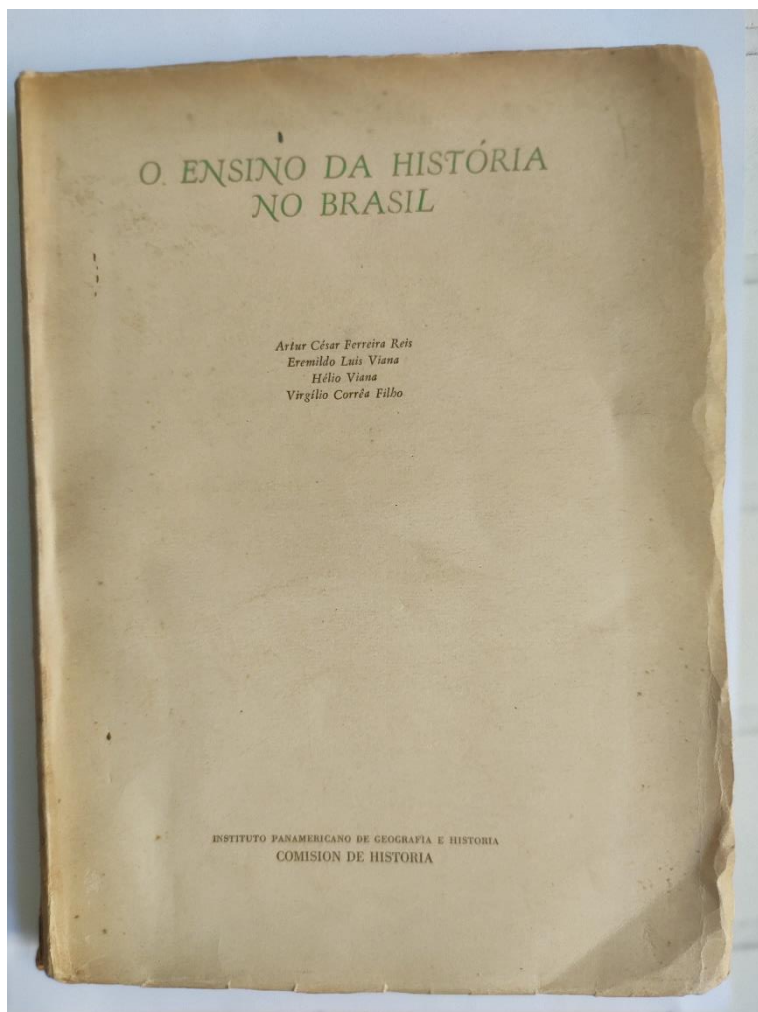


INDICE

	Pag.
<i>O ensino renovado e a Historia</i> . . . . .	7
<i>Explicação necessaria</i> . . . . .	13
I — Será a Historia uma sciencia? . . . . .	17
II — A Historia como sciencia . . . . .	20
III — O ensino da Historia como sciencia . . . . .	24
IV — A questão dos programmas . . . . .	27
V — O ensino de Historia e a chronologia . . . . .	31
VI — Datas e seculos . . . . .	36
VII — Quadros chronologicos . . . . .	40
VIII — A onomastica . . . . .	48
IX — A grafia dos nomes historicos . . . . .	52
X — A causalidade em Historia . . . . .	59
XI — A critica: regras e perigos . . . . .	64
XII — A informação bibliographica . . . . .	68
XIII — O perigo dos manuaes . . . . .	72
XIV — O papel do professor . . . . .	76
XV — A prelecção . . . . .	80
XVI — Questionarios methodicos . . . . .	84
XVII — Leituras graduadas . . . . .	90
XVIII — Exercicios de exposição oral . . . . .	95
XIX — Psychologia dos erros . . . . .	101
XX — Utilização dos dados dos sentidos . . . . .	105
XXI — Projecções fixas e animadas . . . . .	109
XXII — Emprego dos testes . . . . .	114
XXIII — A iniciativa dos alumnos . . . . .	128
XXIV — As grandes lições que nos dá a Historia . . . . .	133
XXV — O ensino da Historia e a educação moral e civica . . . . .	136
XXVI — A curva da Historia . . . . .	143
Conclusões geraes . . . . .	146
Nota bibliographica . . . . .	151

A obra publicada por Jonathas Serrano em 1935 era destinada a professores que atuariam no curso secundário.  
Fonte: acervo pessoal de Tarcisio Normando.

## ANEXO D – Obra O Ensino da História no Brasil



ÍNDICE GERAL		<i>Pág.</i>
I.—Introdução . . . . .		IX
II.—O Ensino Primário no Brasil . . . . .		1
<i>Virgílio Corrêa Filho</i>		
III.—O Ensino da História do Brasil no Curso Secundário . . . . .		35
Professor <i>Hélio Viana</i>		
IV.—O Ensino da História no Curso Normal . . . . .		59
Professor <i>Eremildo Viana</i>		
V.—O Ensino da História do Brasil nas Faculdades de Filosofia . . . . .		65
Professor <i>Hélio Viana</i>		
VI.—O Ensino de História Geral no Curso Superior . . . . .		69
Professor <i>Eremildo Viana</i>		
VII.—O Ensino da História da América . . . . .		77
Professor <i>Hélio Viana</i>		
VIII.—O Ensino da História na Escola de Estado Maior do Exército . . . . .		85
Professor <i>Hélio Viana</i>		
IX.—O Ensino Especializado da História . . . . .		89
Professor <i>Artur César Ferreira Reis</i>		
APÊNDICES		
1.—Programa Geral do Curso Primário . . . . .		97
2.—Programas de História do Brasil do Curso Secundário Brasileiro . . . . .		105
3.—Programa de História da Civilização . . . . .		110
(Curso Secundário)		
4.—Programa de História do Brasil da Faculdade Nacional de Filosofia . . . . .		122
5.—História da Antiguidade e da Idade Média . . . . .		137
(Curso Superior)		

A obra publicada em 1953 foi escrita pelo historiador amazonense Arthur César Ferreira Reis em co-autoria com Emerildo Luis Viana, Hélio Viana e Virgílio Corrêa, tinha como objetivo apresentar ao público internacional como a História se apresentava na estrutura educativa brasileira desde o ensino primário ao ensino superior. Fonte: acervo pessoal de Tarcisio Normando.



## ANEXO E – Obra Princípios do Método no Ensino de História

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
 FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS  
 Boletim 138 Didática Geral e Especial n.º 1

AMÉLIA AMERICANO FRANCO DOMINGUES DE CASTRO

# PRINCÍPIOS DO MÉTODO NO ENSINO DA HISTÓRIA

*Tese de doutoramento apresentada à Cadeira de Didática Geral e Especial, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.*



SÃO PAULO – BRASIL  
 1952

## INDICE

Apresentação .....	5
1.ª PARTE	
A NATUREZA DA MATÉRIA	
1.ª Cap. – Objeto da história .....	9
2.ª Cap. – As relações causais na história .....	16
3.ª Cap. – O Método histórico .....	28
4.ª Cap. – Valor da história .....	34
2.ª PARTE	
AS DIRETRIZES PSICO-PEDAGÓGICAS	
1.ª Cap. – Princípios informativos do método pedagógico .....	43
2.ª Cap. – Objetivos do ensino da história .....	51
3.ª Cap. – O educando e a história .....	63
3.ª PARTE	
OS PROCESSOS DIDÁTICOS	
1.ª Cap. – Organização psicológica da matéria .....	81
2.ª Cap. – A exposição do assunto .....	89
3.ª Cap. – A direção da aprendizagem .....	109
4.ª Cap. – Seleção e uso do material de ensino .....	118
5.ª Cap. – A verificação do aprendizado .....	130
Conclusão .....	134
Bibliografia utilizada .....	139
Índice .....	

A tese apresentada foi apresentada pela professora Amélia Americano Franco à Cadeira de Didática Geral e Especial da faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1952. Fonte: acervo pessoal de Tarcisio Normando.