

Ensinar, pesquisar, ensinar: a experiência dos Mestrados Profissionais

Resumo

Os Mestrados Profissionais em Ensino de História têm se mostrado uma experiência singular no processo de formação de professores. Esses espaços de formação se constituem em lugares privilegiados para a pesquisa e sua íntima relação com a docência, uma vez que os professores têm a oportunidade de inserir-se num campo investigativo em ensino de História e, ao mesmo tempo, tornar a sua sala de aula um locus de estudo. Este artigo quer problematizar o binômio professor-pesquisador e a sua contribuição para repensar a sala de aula de História, tendo como eixo a consideração do seu espaço de trabalho como objeto de investigação, sobretudo a partir do questionamento das temporalidades e da forma como as noções temporais clássicas têm construído um modo determinado de exercer a docência e ensinar a História. Nossa leitura parte da quebra da hierarquia entre ensino e pesquisa pelo reconhecimento do professor como intelectual transformador, enfatizando que a compreensão dos acontecimentos da sala de aula e seu estudo precisam considerar o contexto da cultura escolar e aprofundar a construção de problemáticas de pesquisa nascentes e destinadas à prática.

Palavras-chave: Ensino de História. Mestrado Profissional. Pesquisa.

Carmem Zeli de Vargas Gil

Doutora em Educação pela
Universidade Federal do Rio
Grande do Sul – UFRGS.
Professora da UFRGS.
Brasil
carmemz.gil@gmail.com

Nilton Mullet Pereira

Doutor em Educação pela
Universidade Federal do Rio
Grande do Sul – UFRGS.
Professor da UFRGS.
Brasil
niltonmp.pead@gmail.com.br

Caroline Pacievitch

Doutora em Educação pela
Universidade Estadual de
Campinas - Unicamp.
Professora da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul -
UFRGS.
Brasil
pacievitch@gmail.com

Fernando Seffner

Doutor em Educação pela
Universidade Federal do Rio
Grande do Sul – UFRGS.
Professor da UFRGS.
Brasil
fernandoseffner@gmail.com

Teaching, researching, teaching: the Professional Master's degree experience

Abstract

The Professional Master's degree courses in History Teaching have proven to be a unique experience in the teacher training process. These courses are privileged places for research in connection with teaching. They give teachers the opportunity of participating in an investigative field in History Teaching, turning their classroom into a locus of study. This article aims to problematize the binomial teacher-researcher and the contribution of these professionals to rethink History lessons. This approach transforms the classroom into the object of investigation by questioning the temporalities and the way in which classical temporal notions have constructed a definite way of teaching in general and, specifically, teaching History. We start by breaking down the hierarchy between teaching and research through the recognition of the teacher as a transforming intellectual. Our focus is to understand classroom events and study them taking into consideration the context (the school culture) and deepening new research problems that arise and are directed to the teaching practice.

Keywords: History Teaching. Professional Master's Degree. Research.

Para citar este artigo:

GIL, Carmem Zeli de Vargas; PEREIRA, Nilton Mullet; PACIEVITCH, Caroline; SEFFNER, Fernando. Ensinar, pesquisar, ensinar: a experiência dos Mestrados Profissionais. Revista PerCursos, Florianópolis, v. 18, n.38, p. 08 - 32, set./dez. 2017.

DOI: 10.5965/1984724618382017008

<http://dx.doi.org/10.5965/1984724618382017008>

Introdução

A autoria deste artigo é de professores que lecionam, em regime de docência compartilhada, um conjunto de disciplinas teóricas sobre ensino de História e orientam, em regime igualmente compartilhado, estágios docentes no curso de licenciatura em História, além de ministrarem aulas e orientarem em conjunto no Mestrado Profissional em Ensino de História. Como fruto dessa dupla posição profissional, o texto se constrói no cruzamento de alguns eixos de preocupação teórica e prática. O primeiro deles é que nos interessa colocar em diálogo a experiência de trabalho que já acumulamos no ProfHistória com outras duas frentes de ação: a formação docente inicial – representada em especial pela supervisão dos estágios docentes na licenciatura em História – e outras modalidades de formação docente continuada no ensino de História em que estamos envolvidos há longa data, como cursos de especialização, atividades de extensão, seminários pontuais e oficinas. O segundo eixo de preocupação é estabelecer conexões entre os saberes da docência – aqui entendidos como um conjunto de aprendizados de caráter essencialmente prático e vinculado com a gestão da sala de aula, que marca o estilo docente de cada professor (SEFFNER, 2010) – e os saberes da disciplina – aqui entendidos como conhecimentos, teorias, métodos, conceitos, autores e tradições da Educação e da História – através de problematizações sobre o termo “professor-pesquisador”. Um terceiro eixo diz respeito ao nosso interesse nas modalidades de conexão e diálogo entre saberes escolares e saberes acadêmicos e as estratégias de aproximação entre a educação superior e a educação básica, questionando concepções que separam História, Educação e ação docente. Dito de modo mais institucional, nosso interesse se dá nos modos de parceria possíveis entre universidades, sistemas de ensino e escolas. É a partir desse conjunto de cruzamentos e interesses, acadêmicos e políticos, que pensamos o ensino de História.

Parece consenso hoje que a História escolar vem se transformando em relação aos conteúdos e às finalidades de seu ensino. A ampliação da escolarização com a quase universalização do ensino fundamental gerou novas demandas à escola; a cultura digital demanda o uso de novas ferramentas que não somente atuam no processo de ensinar e aprender, mas, conforme Marcela Albaine Farias da Costa (2013, p. 160), "ampliam a

noção de fonte histórica, modificam as concepções de tempo e espaço, alteram o conceito de arquivo, patrimônio e memória e abrem novas possibilidades à pesquisa e ao ensino de História, duas dimensões do ofício do historiador"; a diversidade geracional que circula nas escolas hoje promove o encontro (ou desencontro) de quatro gerações e não mais duas como se tinha até anos atrás e, também, podemos dizer que ocorrem hoje questionamentos da autoridade pedagógica do professor, acusado de doutrinador.

Neste contexto, o ensino da História tem a finalidade de formar crianças, jovens, adultos e idosos por meio de uma história o mais diversa possível com acento na pesquisa e na atuação dos diferentes sujeitos presentes nas salas de aula.

Este texto, escrito a quatro cabeças e oito mãos, se volta para este cenário e busca refletir sobre a formação continuada de professores de História que atuam na educação básica. A experiência em foco é, então, o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) oferecido em rede nacional como pós-graduação *stricto sensu* com o objetivo de qualificar a docência no contexto de uma política pública nacional. A questão sobre a qual nos debruçamos tem relação com um movimento de inserção da docência no contexto da pesquisa em História e no ensino de História. Os mestrados profissionais assumem um papel vital na aproximação da escola com a universidade, do ensino com a pesquisa, tendo como objetivo central desfazer as fronteiras que historicamente criaram hierarquias entre o que era do ensino e o que era da pesquisa. No centro da problemática levantada por este artigo está a reafirmação do devir pesquisador de cada professor e do devir professor de cada pesquisador, considerando que tal processo permitirá uma pesquisa qualificada pela experiência da sala de aula e um ensino renovado pela vivência com a pesquisa. Para dar conta de tal empreitada, organizamos o texto em três tópicos: o primeiro problematiza o termo "professor-pesquisador" e propõe o exercício da docência como intelectualidade transformadora; o segundo discute a docência como espaço de pesquisa no ProfHistória com ênfase no conceito de cultura escolar de modo a compreender a escola como espaço de produção de saberes; o terceiro compreende essa relação inextricável entre docência e pesquisa por meio da problematização das temporalidades, considerando que a contribuição específica mais importante da reflexão sobre o ensino de História é justamente a redefinição dos modos de pensar o tempo e de

compreender o jogo que construiu, até os dias de hoje, o modo como as salas de aulas de História têm dado ordem ao passado.

2 Professor-pesquisador?

Tradicionalmente, a literatura sobre formação docente organizou os modelos de formação de professores nas categorias de racionalidade prática e racionalidade técnica, o que vale também para a formação docente em História (MONTEIRO, 2007). Essas duas expressões definiram os modelos que ainda povoam as estratégias formativas: de um lado, a noção de que se aprende a ser professor observando profissionais mais experientes e bem-sucedidos, e praticando a docência em situações mais ou menos controladas. De outro lado, defende-se que o bom professor é quem domina métodos e técnicas de ensino e é competente em sua aplicação, garantindo o êxito acadêmico dos estudantes. Houve, também, defesa do par competência técnica e compromisso político, que permitiu visualizar a docência conectada com as demandas políticas dos anos de 1980, conforme Mello (1988) e Cusinato (1987) – este especificamente para professores de História.

Em escritos publicados por professores de História nos anos de 1980, a conexão entre as demandas de estudantes das camadas populares, a redemocratização política e a renovação historiográfica (das abordagens marxistas para as da História Cultural) permitiram compreender o ensino de História com contornos específicos, escapando, desde então, do encaixe exato em qualquer um dos três modelos acima descritos (PACIEVITCH; CERRI, 2006). Nos anos de 1990 e na primeira década do século XXI, outras compreensões sobre a profissão de professor entraram em debate no Brasil. Perspectivas nomeadas como professor reflexivo, professor crítico e professor pesquisador povoaram as publicações que buscavam compreender a docência. Assim, propunham modelos que dessem conta de cenários cambiantes na profissão, as novas políticas para a carreira e perspectivas de aprendizagem e de ensino vinculadas às competências e a processos que responsabilizavam os indivíduos – professores e estudantes – pelos fracassos escolares (FREITAS, 2007; ESTEVE, 2009; PAIM, 2005).

Entretanto, perspectivas críticas e transformadoras não saíram da pauta, aprofundando as referências desenvolvidas ao longo dos anos de 1980, com aportes freireanos e gramscianos. Além disso, incorporaram críticas pós-modernas que permitiram que as questões de gênero, sexualidade e raça (sem esquecer as de classe) fossem essenciais no debate sobre a docência e em projetos pedagógicos alternativos (DE ROSSI, 2005; MCLAREN, 1997; GIROUX, 1997). Esse breve panorama relembra a diversidade de perspectivas sobre a docência em geral. As reflexões sobre o professor de História acompanharam esses percursos, mas também apresentam especificidades. Portanto, é necessário questionar não só o que precisa saber um professor, mas o que precisa saber um professor que ensina História.

Os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em História demonstram a dificuldade em construir modelos de formação que superem, inicialmente, a separação entre ensino e pesquisa (FERREIRA, 2015). Entretanto, parece que a problemática específica da formação docente em História gira em torno da tensão entre os conhecimentos da História (historiografia, teoria e metodologia), da Educação (Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Políticas Públicas, Culturas Juvenis, Didática como Teoria Educacional, entre outros) e de um pilar por vezes esquecido, mas cujo acúmulo de conhecimentos não pode ser ignorado: o Ensino de História, que inclui reflexões sobre metodologia de ensino, teoria da história, história pública e, fundamentalmente, aprendizagem histórica (CERRI, 2014; CARDOSO, 2008). Nenhum desses pilares é mais ou menos importante que o outro e, aparentemente, é no tempo da experiência de estágio docente que o professor de História em formação passa pelo desafio de articulá-los (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005), expressando tal exercício no planejamento, na prática docente com supervisão e, por fim, numa reflexão escrita final.

Seria nesse momento que a pesquisa em ensino de História se concretiza na vida de um professor? Para Ana Zavala e Magdalena Scotti (2005), professores fazem pesquisa em todos os momentos em que, conscientemente, constroem problemáticas perante seus dilemas práticos. Essas problemáticas são criticadas, revistas e exploradas a partir de referenciais diversos e resultam em intervenções pedagógicas cujos resultados lançam novas luzes sobre a sala de aula e permitem a recriação das práticas. Zavala e Scotti

compreendem que não há teoria sem prática (e vice-versa) e defendem que as pessoas mais autorizadas a pesquisar a docência são os próprios professores, rejeitando a supremacia de pesquisas tais como as pesquisas-ação que, por melhor intencionadas que sejam, reiteram a perspectiva de que os docentes precisam ser tutelados por um pesquisador experiente para que se concretize um processo de investigação.

A perspectiva de Zavala e Scotti (2005) apresenta relações próximas com a proposta do ProfHistória, embora as autoras não discutam a necessidade de produção de objetos de aprendizagem. Suas reflexões permitem aprofundar o entendimento sobre problemáticas de pesquisa no ensino de História, bem como sobre o papel da epistemologia da História na construção de narrativas que são, ao final, teorizações. Talvez os produtos não sejam objeto de preocupação tendo em vista a natureza das pesquisas apresentadas na obra de Zavala e Scotti, em que a docência é vista em todas as suas dimensões, inclusive na produção de materiais didáticos. Estes tornam-se tanto objetos de aprendizagem quanto fornecedores de dados para a narrativa-teorização. Assim, uma problemática de pesquisa prática não se define por dificuldades empíricas, como o número de aulas necessárias para explicar a queda do Império Romano, mas por aquelas que “*conmueven*”, desestabilizam, perturbam, demandam explicação e compreensão sobre as tomadas de decisão que são, ao mesmo tempo, da epistemologia da prática e da epistemologia da História (ZAVALA; SCOTTI, 2005, p. 30 e ss.).

Essa visão sobre a pesquisa na docência é relevante para se pensar na proposta do Mestrado Profissional em Ensino de História e no modelo de professor que contempla. Porém, como argumentado acima, professores de História procuraram vincular-se, pelo menos nos últimos 30 ou 40 anos, não apenas a modelos profissionais ou a escolas historiográficas, mas também às demandas sociais e políticas de seu tempo. Suas identidades profissionais não se constituíram sem uma interlocução com o combate às ditaduras (CABRINI et al., 2000), a oposição a reformas neoliberais (GUIMARÃES [FONSECA], 2001) e o apoio a movimentos sociais (SILVA, 2011), entre outros aspectos.

Nesse sentido, a noção de intelectual transformador, conforme pensado por Henry Giroux (1997), parece complementar o que Zavala e Scotti enunciaram. As reflexões de Giroux permitem problematizar a inclusão de palavras como “pesquisador”,

“crítico” ou “reflexivo” a “professor”. A pesquisa, a reflexão e a crítica são inerentes à docência, profissão que exige conhecimento profundo das questões ideológicas e políticas que envolvem a escola, o que é fundamental para compor um diagnóstico sobre os estudantes e seus anseios, e sobre as aprendizagens históricas sem recair em otimismo ingênuo ou cinismo.

Assim, da pergunta sobre “o que precisa saber um professor que ensina História?” podem derivar caminhos para caracterizar um mestrado profissional em Ensino de História. A intelectualidade ajuda a compor um arsenal questionador sobre as contradições que envolvem a escola e permite a teorização sobre os dilemas da prática (tal como proposto por Zavala e Scotti), para a qual História, Educação e Ensino de História contribuem igualmente. O viés transformador vincula-se às utopias por uma escola emancipadora e por um ensino de História comprometido com a igualdade, a justiça social e a liberdade. Além disso, radicaliza as relações entre saberes da ciência de referência e saberes escolares, como discutido adiante.

3 A docência como espaço de pesquisa no ProfHistória

O Mestrado Profissional em Ensino de História traz para o centro do debate acadêmico o ensino desta disciplina como objeto de investigação em diálogo com a História Cultural e a Educação, possibilitando que aportes teóricos e metodológicos da História e da Educação dialoguem na construção de investigações com autoria de quem vivencia a sala de aula todos os dias. Acreditamos que tais estudos vão de encontro à ideia de que nada muda há muito tempo na escola, que seria um espaço de mera reprodução. Se observarmos a escola na longa duração, é possível constatar a ampliação crescente do acesso, por exemplo, de mulheres e dos grupos populares. Adotando um recorte de gênero, podemos dizer que a escola mudou e foi muito exitosa, o que vale igualmente para o marcador social da orientação sexual.

Deste diálogo entre a História e a Educação emerge um conceito potente para a pesquisa que se faz em meio à docência: a cultura escolar. Quem melhor para elaborar

problematizações sobre os fazeres da escola se não aquele que faz a escola todos os dias? Trata-se, pois, de reconhecer os sujeitos escolares como agentes sociais na construção de conhecimentos sobre a escola. O que fazem, querem e pensam os sujeitos da educação?

O conceito de cultura escolar nos remete às práticas, aos sujeitos e à materialidade da escola (CHERVEL, 1990), e deste tripé se desdobram três questionamentos que podem instigar as pesquisas do ProfHistória, buscando decifrar a caixa preta da sala de aula. São elas: Quais são os materiais com os quais o professor trabalha? Quais são as práticas associadas aos materiais? Que expectativas tinham ao planejar as aulas com estes materiais? Importa a materialidade da escola, mas mais os usos que fazem os professores e os alunos. Como usam e como usavam os pátios escolares? Eram dos homens? E as mulheres?

Por muito tempo a escola foi pesquisada a partir das fontes normativas com ênfase para o conhecimento das normas; porém, as normas não dizem como eram as práticas, ou seja, pouco revelam sobre o que ocorre na sala de aula. O pesquisador externo que chega para observar as aulas ou entrevistar o professor não consegue refletir sobre a frequência do que se passa na sala de aula. Entretanto, vale ressaltar que as práticas isoladamente não sustentam as investigações, sendo importante conhecer a cultura político-normativa e acadêmico-pedagógica que, junto à cultura docente, ampliam as fontes e, portanto, as possibilidades de novas interrogações para se compreender as mudanças e permanências da escola.

Até aqui, organizamos um argumento para reafirmar a importância do ProfHistória como espaço de investigação sobre e com a docência, pois muitas vezes o pesquisador externo entra na sala de aula e percebe mais a lacuna, o que falta. Quando o professor pesquisa a sua prática, ele está fazendo a docência de forma reflexiva, interrogando o seu fazer, e isso tem valor, intenção e significado. Ele pensa sua prática para refazê-la: como foi construindo um percurso que o fez escolher este livro, aquela imagem, texto ou autor para abordar tal conteúdo? Como suas práticas foram se modificando na medida em que os livros didáticos passaram por revisões com novos ordenamentos? Como suas práticas se refazem com as leituras que o curso proporciona? Como seus alunos utilizam as

tecnologias digitais? Como utiliza a internet para planejar suas aulas? Como ela modifica o trabalho docente? Como problematiza a autoria nos materiais educacionais digitais que utiliza? Como ensina História para a diversidade geracional e étnica presente em sua sala de aula? Que questões são relevantes na História ensinada aos alunos migrantes que começam a ocupar as escolas? Trata-se de perguntas que fazem parte do cotidiano dos professores hoje e que têm no ProfHistória um espaço para se tornarem questões de pesquisa. Eis o desafio e a potência da pesquisa tramada na docência: experimentar a autoria na reflexão sobre o vivido.

Na continuidade, nos propomos a ampliar as reflexões sobre o conceito de cultura escolar, pois acreditamos que este abre um conjunto de possibilidades para as pesquisas em ensino de História. No clássico texto, publicado no Brasil em 1990, André Chervel se posiciona contrário à subordinação da escola à produção de conhecimento desenvolvida pelas disciplinas acadêmicas, insistindo na ideia de que as disciplinas escolares seriam criações do sistema escolar em interação com a cultura mais geral, não se constituindo em mera reprodução social. Ao analisar as disciplinas escolares com o aporte do conceito de cultura escolar, Chervel, tal como Dominique Julia, nos possibilitou pensar a escola como espaço polissêmico capaz de criar e recriar regras, valores e normas, ainda que em constante diálogo com as ciências de referência.

O que caracteriza a obra de Chervel e nos ajuda a pensar a pesquisa em ensino de História é o seu interesse pela análise comparativa do currículo normativo e do currículo que se efetiva na escola. Para isso, indica fontes inovadoras, como os exames e trabalhos dos alunos, cadernos e exercícios escolares, material didático e iconográfico de todo tipo. O caráter criativo da escola e a valorização dos professores e alunos como agentes de mudança das disciplinas é outro aspecto importante em seus estudos. Portanto, ao situar a pesquisa sobre a escola em seus aspectos internos, o autor nos ajuda a perceber lacunas e formular outras problematizações para sustentar investigações que vão além das deliberações de políticas públicas que olham a escola de fora.

Nos passos desse autor, podemos discutir que a decisão sobre o que ensinar é tanto política, quanto científica, embora a ciência seja uma referência fundamental. Parte-se da decisão política e vai-se à ciência. Em outras palavras, a decisão sobre o que ensinar

não é linear da universidade para a escola e o que ocorre no mundo renova a decisão política sobre as finalidades da História ensinada. Mas o que seria, então, a cultura escolar? André Chervel (1990) compreende a cultura escolar como produção de saberes; Jean Claude Forquin (1999), como transposição e produção de saberes (transformação); Dominique Julia (2001), como objeto histórico, deslocando a atenção das normas às práticas; António Viñao Frago (2002) aproxima cultura escolar e continuidade, diferenciando-se de Julia, mais atento às rupturas. O texto clássico que discute o conceito de cultura escolar é de Dominique Julia, apresentado na conferência de encerramento do XV ISCHE, realizado em Lisboa em 1993. Segundo ele, a cultura escolar seria:

(...) um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p. 10)

Nos termos propostos por Julia, o conceito de cultura escolar permite indagar sobre as mudanças da escola, as múltiplas apropriações do espaço e do tempo escolar; dá visibilidade aos arquivos escolares, pois o estudo sobre as práticas implica considerar a amplitude do que os compõe, não somente os documentos em papel; direciona o olhar para o interior da escola (as práticas) e aponta para os sujeitos (gênero, classe, etnia, geração, territorialidades...). São pesquisas que atuam na contramão daquelas sustentadas nas ideias pedagógicas, instituições e populações escolares. O foco agora é fazer uma história das culturas escolares, aproximando as pesquisas dos fazeres e das fontes ordinárias (documentos da sala de aula: cadernos, provas, diários, cartazes, exercícios; documentos da secretaria: atas, decretos, ofícios; documentos para além do papel: globo, carteiras, equipamentos; documentos das escritas escolares: jornal dos alunos, boletins de professores). Todos esses documentos são vestígios das práticas e, portanto, servem como inspiração para as pesquisas no ProfHistória.

Tentando explicitar melhor as implicações deste conceito na pesquisa em ensino de História, recorreremos às investigações de Paula González (2013), pesquisadora argentina que, nos passos de Chervel e Julia, busca dentro da escola os elementos para compreender o que passa com a História ensinada, superando o olhar externo que restringe as fontes aos documentos curriculares e aos materiais didáticos. A autora analisa o funcionamento da História como disciplina no ensino secundário na Argentina. Para isso, recorre a um conjunto de fontes divididas em: fontes da cultura política-normativa, associadas ao discurso produzido no entorno administrativo e burocrático (a Lei Nacional de Educação 26206, de 2006, e os Projetos Curriculares para o nível secundário da província de Buenos Aires em vigor em 2013, por exemplo), fontes da cultura pedagógica, geradas no âmbito acadêmico (materiais produzidos dentro do programa "Conectar – Igualdade"¹, os materiais "Múltiplas vozes do bicentenário" e "Explorar as ciências sociais"² e fontes da cultura docente, produzidas no âmbito da profissão (observações de aulas de História no nível médio em 2012 e 2013 e entrevistas com professores).

Observando este conjunto de documentos, a autora identifica elementos de mudança e permanência no funcionamento da disciplina de História na escola de Buenos Aires. Por exemplo, exercícios de repetição e memorização de "grandes eventos" não aparecem sugeridos nem prescritos nos projetos curriculares ou nos trabalhos pedagógico-didáticos. Nas palavras da autora:

En lo que refiere a su funcionamiento muestra un repertorio de rupturas, inercias, invenciones y herencias. La práctica de exponer, por parte de los profesores, no aparece señalada en las fuentes normativas ni en las sugerencias pedagógicas, pero sigue siendo parte central de la disciplina escolar y responde a aquellos elementos claves que señalara CHERVEL (1991). Sin embargo, y a pesar de referir aparentemente a un elemento conocido, la novedad radica en el vínculo y diálogo establecido entre profesores y alumnos. (GONZÁLEZ, 2013, p. 16)

¹ O Programa Conectar Igualdad – criado em 2010 como uma política de inclusão digital em âmbito federal distribuindo *netbooks* entre alunos e professores das escolas.

² Materiais dos respectivos programas "Múltiplas vozes do bicentenário" e "Explorar as ciências sociais" estão disponíveis em: <http://explora.educ.ar/curso-de-ciencias-sociales/otros-materiales-curso-de-ciencias-sociales/> y <http://vocesbicentenario.educ.ar/>

Queremos, com este exemplo, indicar a riqueza do conceito de cultura escolar como referencial teórico para as pesquisas no ProfHistória, visto que este conceito coloca foco nas práticas escolares, deslocando a crítica da escola como espaço de resistência à mudança para as razões e as formas da apropriação de normas e valores. Os autores reconhecem os elementos de permanência, mas buscam perceber a escola como instituição passível de mudança com atenção às pequenas rupturas no cotidiano. Outro aspecto importante indicado por Julia (2001) diz respeito à importância de se perceber a escola como zona de contato de diferentes culturas (da infância, da família, das juventudes). Fica, então, o convite às pesquisas no Mestrado Profissional em Ensino de História para refletirem sobre as mudanças na História como disciplina escolar com finalidades e conteúdos renovados.

4 Temporalidades e ensino de História

No contexto do debate acerca da cultura escolar e da necessidade de não reduzir o espaço da escola a simplesmente um lugar suscetível à crítica, gostaríamos de tratar do elemento que tem sido constantemente revolucionado no âmbito das pesquisas dos Mestrados Profissionais: o tema da temporalidade. Isso não quer dizer que existe, por parte desse espaço de formação, um deliberado objetivo de problematizar a maneira como o ensino de História das escolas tem redefinido os modos de pensar o tempo e de dizer o passado, bem como de estabelecer relações entre passado e presente. O que importa, neste artigo, é mostrar que a própria existência dos Mestrados Profissionais e o estabelecimento possível de novas relações entre ensino e pesquisa, na perspectiva de um professor como intelectual transformador, constituem um momento com potencial para problematizar a relação que temos com o passado.

Essa problematização se dá através de dois movimentos complementares. De um lado, a construção de uma outra forma de narrar passado, o que tem implicado um rompimento com a clássica narrativa oriunda da história positivista e mesmo da história

da ciência, que se mostra como contínua, factual e descritiva. De outro lado, um desapego maior com as noções temporais, resultado do engenho iluminista e do eurocentrismo, que implica um tempo evolucionista, contínuo e cronológico. Pensamos que esses dois movimentos funcionam como uma via de duas mãos, que vai e que vem. Tudo se passa como se o cotidiano da escola e a cultura escolar irrompessem sobre o espaço da pesquisa e inserissem novos modos muito singulares e, às vezes, intuitivos de repensar o tempo e a narrativa histórica. Certamente, isso se dá em função da diversidade de saberes que envolvem a cultura escolar e os modos de vida de professores e alunos, que possuem experiências não catalogadas pela História disciplina e não definidas mesmo pelo pensamento do campo do ensino de História. Ao mesmo tempo, a abertura dos Mestrados Profissionais como lugares de pesquisa pode permitir aos docentes da escola básica um momento de reflexão teórica sobre o que acontece na escola e na sala de aula, de modo a dar sentido às formas narrativas e às noções temporais que efetivamente circulam nesse espaço. Tal movimento contém em si mesmo uma dimensão verdadeiramente ética na atividade docente e na aula de História, uma vez que o trabalho de pesquisa e de ensino se reveste de um caráter político e se abre para a constituição de novas subjetividades.

É importante pensar que, ao que tudo indica, a escola não é um mero espaço de reprodução das cronologias e de uma História fria e disciplinada (WHITE, 2014), distante, portanto, de um valor para a vida. Ainda que se possa elaborar críticas à escola e à aula de História por deixarem de incorporar avanços no campo da teoria da História e da historiografia, não se pode ignorar as diversas soluções, nos campos da narrativa e das temporalidades, que os professores utilizam para dar sentido ao passado e tornar a aprendizagem significativa. Chamaremos essas soluções aqui de experiências de uma *história menor*. Essas possibilidades fazem parte da corrente de destruição de fronteiras que é o Mestrado Profissional em ensino de História. Não se trata, portanto, de criar uma novidade que poderá salvar a experiência docente ou a aula de História, mas criar um espaço de visibilidade para o que existe nas escolas e de criação de novas formas de narrar e pensar o tempo.

No que se refere à narrativa, essa cooperação e diálogo entre a escola e a universidade, entre o ensino e a pesquisa, tem permitido tornar visíveis modos de narrar o passado na sala de aula que não indicam nem uma subserviência ao livro didático, nem, muito menos, a narração típica de um pensamento cientificista eurocêntrico. Portanto, a velha crítica de que a sala de aula apenas reproduz uma história de acontecimentos políticos, de representações de um passado distante e apartado do presente, não passa de uma falácia, de uma generalização que mais indica um certo preconceito com a instituição escola e com o campo do ensino, além de ignorar a possibilidade de que professores sejam capazes de teorizar suas práticas. Por isso, insistimos no conceito de cultura escolar, no intelectual transformador e nas aprendizagens significativas que ocorrem cotidianamente nas escolas. A forma narrativa em destaque é aquela que, antes de ser descritiva e factual, é problematizadora e conceitual. É uma narrativa que comporta um passado prático (WHITE, 2014) e se vale de dois elementos bem diversos daqueles da narrativa tradicional que se diz histórica. Um é o desmoronamento das fronteiras temporais em oposição a um passado distante, frio e passível de ser estudado cientificamente, a partir de um método rigoroso, deixando de lado a intuição e as sensibilidades dos lugares e dos sujeitos – um passado prático, que se confunde com o presente que ele foi. O outro elemento é a própria emergência dos temas sensíveis (temática de muitos trabalhos dos diversos polos do ProfHistória), que parece fazer borrar as fronteiras entre passado e presente, bem como as narrativas contínuas e ordenadas. Na leitura de Ávila:

A condição pós-colonial nos confronta com um presente eivado de heranças do colonialismo ao mesmo tempo em que reconhece a ruptura produzida pelos processos de descolonização. Isso significa admitir, dentre outras coisas, que certos pretéritos considerados como efetivamente encerrados (o da escravidão ou da destruição dos diversos povos originários, por exemplo) são agora tomados, nos termos de Stuart Hall (2013, p. 120), como fundamentais, ainda que recalçados, para a emergência da própria modernidade. Consequentemente, se fazem, assim, “passados presentes” e produtores de uma desordem no regime temporal linear e progressivo da modernidade. (ÁVILA, 2016, p. 191)

A opção pela abordagem de temas sensíveis, como escravidão, ditadura, genocídios, violência ou homofobia, parece ser algo não muito distante das aulas de História – ao contrário, parece ter sido uma opção que tem redefinido a velha narrativa aparentemente natural de que a História é cronologia e consiste nas ações do homem num tempo contínuo. O estudo desses temas tem mostrado que as fronteiras entre passado e presente não são tão rígidas, ou nem mesmo são dados da realidade, como os historiadores profissionais poderiam supor. Tal narrativa é resultado de uma concepção temporal típica da modernidade europeia e do que Quijano (2005) chama de colonialidade do poder.

A cada proposição de pesquisa no âmbito dos Mestrados Profissionais em ensino de História, o tom dessa narrativa parece se esfacelar e dar lugar a uma narrativa que problematiza, de uma só vez, o passado e o presente, que joga com idas e vindas e que se utiliza das experiências alheias para criar novos modos de vida, além de pensar estratégias narrativas que se aproximam de formas de expressão como a literatura e o cinema, por exemplo. É o caso da pesquisa de Raul Costa de Carvalho (2016), que procurou trabalhar numa aproximação da narrativa histórica e da narrativa literária, dando conta de pensar o tema do paternalismo nos contos de Machado de Assis. O trabalho de Carvalho foi defendido em 2016 no ProfHistória da UFRGS. Denise Quitzau Kleine (2016) procurou pensar a narrativa do cinema e o potencial dessa forma de expressão para pensar a pluralidade cultural – dissertação também defendida em 2016 no ProfHistória da UFRGS. Esses exemplos indicam aquele que talvez seja o elemento mais importante desse encontro entre ensino e pesquisa: um ensino mais disposto a pensar no campo teórico e uma pesquisa mais aberta à vida.

O segundo movimento parte do primeiro, uma vez que o passado é comportado no interior de uma narrativa e que esta narrativa está ligada a um determinado modo de pensar o tempo. Compreendemos que a cronologia, o tempo linear e contínuo, tem dado lugar, passo a passo, a um tempo rizomático, labiríntico ou, ao menos, bifurcado. A emergência, nas salas de aula, de experiências com história oral, com o uso de depoimentos, com formas de expressão como a literatura ou o cinema e, sobretudo, a importância dada aos temas sensíveis parecem ter rompido de vez com os currículos

quadripartites e aberto espaço para temporalidades de outros grupos, povos e identidades. As histórias indígenas, por exemplo, dificilmente podem ser tematizadas sem romper com a temporalidade europeia, com a linha do tempo que estabelece o movimento evolucionista da descoberta da escrita até a constituição da civilização moderna. Enquanto vigorar a ideia de que temos uma modernidade que é o ápice do desenvolvimento da humanidade, ainda teremos um olhar que nos dificulte pensar as experiências indígenas, africanas e de outros grupos. A dissertação defendida por Sherol dos Santos, no ano de 2016, no Mestrado Profissional em ensino de História da UFRGS, parece romper com esse modelo europeu de modernidade e com esse modo de pensar o tempo. O trabalho problematiza o ensino de História da África e dos afrodescendentes e procura propor novas formas de trabalho pedagógico que possam permitir dar visibilidade a esses povos.

É assim que se pode pensar que o passado convive com o presente, e que a cronologia não passa de um modo de colocar ordem no tempo e dispor o passado segundo interesses demarcados pelos processos colonizatórios europeus da época moderna e sua extensão na forma de um dispositivo de produção e controle, já chamado de colonialidade. Ao preconizar o que chamamos de uma história menor, pensamos exatamente em diferentes temporalidades que podemos aprender a respeitar e com as quais podemos aprender. Ao livrar a História de uma necessária sequência contínua, torna-se possível pensar em diferentes modos de viver o tempo e de criar cosmologias, inserindo uma série de outros povos e grupos antes silenciados pela velha História cronológica. A experiência tem mostrado que os professores pesquisadores dos Mestrados Profissionais, têm exercitado uma concepção rizomática do tempo, sem prendê-lo à sua definição ocidental e europeia e abrindo espaço para novas histórias e novas experiências. Se o ensino de História tem um valor para a vida, esse valor é deixá-la correr livre pelas salas de aula, oferecendo experiências novas e alheias, bem como visibilidades que permitam a criação de novos pertencimentos e afirmações identitárias.

5 Considerações finais

Ao analisar com mais vagar nossa experiência de docência no ProfHistória, listamos questões que nos parecem produtivas para pensar o sucesso deste empreendimento e buscamos, na bibliografia acadêmica de avaliação destas modalidades de ensino, elementos para diálogo. Assim, nos juntamos aos esforços de monitoramento e avaliação das experiências de mestrado profissional no país com o interesse de narrar nossa experiência docente no mestrado em ensino de História da UFRGS e, ao mesmo tempo, auxiliar na construção de parâmetros de avaliação, evitando que esta tarefa seja capturada por burocracias distantes dos cenários de produção da experiência.

A avaliação de mestrados acadêmicos, bem como dos programas de doutorado, já tem longa trajetória. Não é o caso com os mestrados profissionais. Assumimos que a construção de indicadores para avaliar os mestrados profissionais de ensino de História está sendo estruturada, e valorizamos que os atores que estão envolvidos na experiência, nos diversos locais do país, possam dar a sua palavra. O primeiro tópico é a porosidade do percurso dos alunos do ProfHistória/UFRGS, assinalada nas aulas por referências que fazem ao ambiente escolar onde atuam e a conversas com seus colegas, ao mesmo tempo que buscam inserção no ambiente acadêmico por meio da publicação de artigos e da participação em eventos – um movimento que valorizamos e que está em sintonia com o que já foi identificado em outras publicações:

Enquanto os mestrados e doutorados acadêmicos conseguem obter boas avaliações apenas com atividades intramuros e conexões internacionais, a interação com o ambiente profissional é inerente aos MPs, e isto deve estar refletido na sua avaliação. (PAIXÃO et al, 2014, p. 508)

Os MPE dirigem o foco aos processos formativos e de investigação para o trato de problemáticas relativas ao ambiente profissional dos pós-graduandos e ao desenvolvimento de produtos que visem soluções e ou encaminhamentos e ou intervenções no âmbito das problemáticas apresentadas. Por estarem voltados para o uso, geração e experimentação de materiais, técnicas, processos, projetos, metodologias, aplicativos, etc., os MPE são, no interior da própria área da Educação, um espaço importante de aplicação, de desenvolvimento, de

avaliação e de inovação, no âmbito dos processos formativos e de investigação, do próprio campo da educação, assim como de quaisquer áreas profissionais. Esses são aspectos que também introduzem novas perspectivas na pós-graduação da Educação. (FIALHO; HETKOWSKI, 2017, p. 30)

Um critério de excelência de programa de mestrado profissional em ensino de História deve levar em conta esta vocação específica: a produção de diálogos acerca do que está sendo estudado pelos alunos em seu ambiente profissional. Os mestrados profissionais em geral, e aqueles dedicados ao ensino de História em particular, podem ser pensados como mais inseridos em contextos locais, pois recrutam alunos que são docentes de redes locais, o que fornece um solo comum de problemas e questões que vêm sendo por eles enfrentados. Este é outro tópico que se reflete no cotidiano das aulas, em que uma questão levantada a partir da bibliografia em estudo – por exemplo, as modalidades de organizar uma aula de História – logo encontra eco em experiências, dificuldades, desafios e possibilidades mais ou menos comuns entre os alunos, todos eles inseridos em redes de ensino com certa homogeneidade. Mais ainda, o que sobremaneira enfatizamos nas aulas, aparece no relato de alguns experimentos de sucesso em relação ao tópico em discussão, o que configura uma possibilidade de aprendizado mútuo e troca de experiências. A bibliografia em estudo indica parâmetros e possibilidades, vincula a questão com conceitos de fundo e tradições na Educação e na Historiografia. A experiência profissional dos alunos indica caminhos já trilhados, seja de sucesso ou fracasso. Este duplo movimento combinado efetiva um elemento importante no desenho do ProfHistória: “Um mestrado profissional de sucesso é aquele que incrementa a capacidade do aluno de intervir positivamente no ambiente de trabalho” (PAIXÃO et al, 2014, p. 509). Dessa forma, desenhar boas experiências de programas de mestrado profissional é algo para ser feito valorizando um horizonte de diálogo e conexões entre instâncias heterogêneas, como escola e universidade, e assumindo este diálogo sem a prévia demarcação de locais mais importantes ou menos importantes, evitando hierarquias que colonizam um ambiente em favor de outro.

É possível listar, de modo não exaustivo, uma série de elementos que indicam proposta consistente de um mestrado profissional em ensino de História, centralmente preocupado com a formação docente, a produção do conhecimento científico e as articulações e conexões mútuas entre esfera acadêmica e cultura escolar: a) um ambiente de sala de aula que estimule os alunos a trazerem para análise situações de seu contexto de trabalho escolar, em diálogo com textos que lhes são caros para análise, necessariamente ampliando os horizontes conceituais de cada situação trazida; b) alunos e professores que publicam artigos tanto em periódicos científicos como em magazines e jornais de popularização da ciência, abundantes para venda em bancas de revistas, tanto na História quanto na Educação; c) participação de alunos e docentes em eventos acadêmicos para divulgação dos resultados da pesquisa, como também participação em seminários das redes de ensino na qualidade de expositor ou debatedor, e mesmo participação em programas de rádio e televisão; d) manutenção de *blogs*, *sites* e perfis em redes sociais dedicados à discussão do ensino de História, estimulando a adesão dos alunos da rede básica ao diálogo; e) alunos do mestrado profissional em ensino de História com regime profissional regular de 40h nas instituições de ensino, garantindo inserção produtiva no ambiente escolar; f) inserção social dos alunos e docentes dos programas de mestrado profissional em ensino de História em movimentos sociais e frentes de luta na área da Educação e da História; g) programa de estudos do mestrado profissional com reconhecimento dos saberes da docência dos alunos e atenção às questões emergentes no cenário educacional; h) objetivo central do mestrado profissional em ensino de História baseado na ideia de que a formação adequada dos professores é o principal elemento para a construção de aprendizagens significativas e duradouras por parte dos alunos das redes públicas de ensino; i) preocupação com aspectos formativos tanto do aluno docente do mestrado profissional quanto do aluno na escola básica; j) atender a um conjunto heterogêneo de relações entre educação superior e educação básica, mundo acadêmico e setor produtivo, setor público e setor privado, educação e formação de trabalhadores, conhecimento histórico e conhecimento em Educação; k) valorizar e buscar excelência tanto nas produções de natureza acadêmica quanto naquelas de ordem profissional, considerando que programas que se

assumem como mestrados profissionais tanto devem ter uma base epistemológica densa quanto devem detalhar ações práticas consistentes nas políticas públicas de educação; l) preocupação política no desenho dos programas das disciplinas assumindo que a educação básica constitui no Brasil um tema estratégico para pensar desenvolvimento com justiça social, em sintonia com o que já está constatado em numerosas avaliações e pesquisas em Educação:

A atenção, mundialmente colocada, sobre a educação decorre do crescente reconhecimento do seu potencial de impacto sobre as sociedades contemporâneas, embora essa relação não se dê de modo direto ou linear. O que se observa é que em sociedades com características emancipatórias, nas quais são garantidas condições sociais de desenvolvimento, a educação constitui um forte elemento de inclusão social e de incorporação de tecnologias e conhecimentos, enquanto que, nas sociedades em que tais condições não são asseguradas, a educação tende a reforçar ou reproduzir as desigualdades sociais. (FIALHO; HETKOWSKI, 2017, p. 29)

Parece importante afirmar que os Mestrados Profissionais aparecem como estratégias de criar visibilidades e de incentivar a criação, dando potencialidade e tirando do silêncio experiências pedagógicas de muitos professores que atuam na Escola Básica. Desse modo, podemos concluir que o professor, ao pesquisar sua própria prática ou a prática de outros, tem seu objeto situado no tempo presente; borra as fronteiras entre o professor-pesquisador e o pesquisador-professor e, ao ter que criar um objeto de aprendizagem, é desafiado a mobilizar saberes de outras áreas. Portanto, o contexto da pergunta de investigação que possibilita a criação de tais objetos/produtos/artefatos culturais/... (não encontramos palavras para definir o que seja tal empreendimento) é o que torna atual e – por que não? – inovadora a pesquisa em ensino de História. Tal pergunta parte do educativo e necessita de diferentes aportes metodológicos para se efetivar. Sebastian Plá aponta que o método do historiador é limitado para este objeto de pesquisa (o ensino de História) e anuncia a necessidade de ampliar o diálogo com outras formas de fazer pesquisa, como a etnografia educacional, a investigação-ação, a entrevista narrativa, entre outras. Estamos tratando de pensar o docente investigador

desde o lugar da didática, como propõem Zavala e Scotti (2005), aprofundando a compreensão do que seriam problemáticas de pesquisas práticas em ensino de História. Eis o desafio para as investigações dos Mestrados Profissionais em Ensino de História. Por ora, ficamos na expectativa de acompanhar nossos orientandos e fazer pesquisa e docência no diálogo generoso com a escola. Na contramão do que deseja a onda neoconservadora, pretendemos viver e apoiar, cada vez mais, a docência como intelectualidade transformadora.

Referências

AVILA, Arthur Lima de. Povoando o presente de fantasmas: feridas históricas, passados presente e as políticas do tempo de uma disciplina. **Teoria da História & Historiografia**, ano 7, n. 2, agosto-dezembro 2016.

CABRINI, Conceição et al. **Ensino de história: revisão urgente**. São Paulo: Educa, 2000.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 28, n. 55, p.153-170, 2008.

CARVALHO, Raul Costa de. **Ensino de história, cotidiano e literatura: escravidão e paternalismo em contos de Machado de Assis**. 2016. 132f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

CERRI, Luis Fernando; SADDI, Rafael. Entrevista com o prof. Dr. Luis Fernando Cerri (UEPG). **Revista de Teoria da História**, Goiânia, n. 12, p. 369-391, dez. 2014.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, UFRGS, n. 2, p. 177-229, 1990.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. Conectando-se com a História: a oficina “A História em diálogo com as NTICs e com o mundo virtual”: o saber, o fazer e o ensinar histórico. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, Florianópolis, n. 22, p.160-175, 2013. Disponível em: <http://www.anpuh-sc.org.br/rev%20front%2022%20vers%20fin/f22artigo-marcela_costa.pdf>. Acesso em: 09 maio 2017.

CUSINATO, Ricardo. **A formação do professor da área de estudos sociais**. 1987. 233f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 1987.

Ensinar, pesquisar, ensinar: a experiência dos Mestrados Profissionais
Carmem Zeli de Vargas Gil, Nilton Mullet Pereira, Caroline Pacievitch, Fernando Seffner

DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. Projetos pedagógicos no jogo político da ilusão versus esquecimento. In: CORBALÁN, María Alejandra (Coord.). **Enredados por la educación, la cultura y la política**. Buenos Aires: Biblos, 2005.

ESTEVE, José Manuel. La formación de profesores: basis teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. **Revista de Educación**, Madri, n. 350, p.15-29, set./dez. 2009.

FERREIRA, Angela Ribeiro. **Entre as práticas das teorias e vice-versa: a prática de ensino como componente curricular nas licenciaturas em história no Brasil após 2002**. 2015. 202f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Programa de Pós-Graduação em Educação, Ponta Grossa, 2015.

FIALHO, Nadia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 19-34, mar. 2017. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.49135>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

FILHO, Luciano Mendes Faria et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREITAS, Helena de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONZÁLEZ, María Paula. La historia em el nivel secundário en Argentina hoy: Notas sobre el funcionamiento de una disciplina Escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 07-22, jul./dez. 2013.

GROSSMAN, Pamela; WILSON, Suzzane; SHULMAN, Lee. Profesores de sustancia: el conocimiento de la material para la enseñanza. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, p.1-25, 2005.

GUIMARÃES [FONSECA], Selva. A formação do professor de História no Brasil: Novas Diretrizes, velhos problemas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24^a, Caxambu, 2001. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2001.

Ensinar, pesquisar, ensinar: a experiência dos Mestrados Profissionais
Carmem Zeli de Vargas Gil, Nilton Mullet Pereira, Caroline Pacievitch, Fernando Seffner

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, 2001, p. 9-43.

KLEINE, Denise Quitzau. **Cinema e ensino de História**: propostas para uma abordagem da pluralidade cultural nas séries finais do ensino fundamental. 2016. 132f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Porto Alegre, 2016.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. 9 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de história**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

PACIEVITCH, Caroline; CERRI, Luis Fernando. Professores progressistas de História e a Pedagogia Histórico-Crítica nos anos 80: aproximações e distanciamentos. **Revista História Hoje**, v. 3, p. 1-18, 2006.

PAIM, Alison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. 2005. 532f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2005.

PAIXÃO, Roberto Brasileiro et al. Avaliação de mestrados profissionais: construção e análise de indicadores à luz da multidimensionalidade. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 505-532, Junho 2014, Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362014000200010>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales), 2005.

SANTOS, Sherol dos. **História da África e cultura afro-brasileira no currículo de história: propostas de trabalho**. 2016. 53f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Porto Alegre, 2016.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In: BARROSO, Véra Lúcia et al. (Orgs.). **Ensino de história desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST Edições ANPUH RS, v. 1, p. 213-230, 2010.

SILVA, Gizelda Costa da. **O estudo da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental: currículos, formação e prática docente.** 2011. 212f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Uberlândia, 2011.

VIÑAO FRAGO, António. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios.** Madri: Morata, 2002.

WHITE, Hayden. **The Pratical Past.** Evanston (EUA): Northwestern University Press, 2014.

ZAVALA, Ana; SCOTTI, Magdalena (Orgs.). **Historias de la enseñanza de la historia: Relatos que son... teorías.** Montevideú: Productora Editorial, Claeh, 2005.

Recebido em: 10/05/2017
Aprovado em: 30/09/2017

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED
Revista PerCursos
Volume 18 - Número 38 - Ano 2017
revistapercursos@gmail.com