

O que necessita saber um professor para ensinar história? Como os estudantes em formação inicial interpretam essa questão?

 /tempoeargumento

 @tempoeargumento

 @tempoeargumento

 **Erinaldo Cavalcanti**
Universidade Federal do Pará
Belém, PA – BRASIL
lattes.cnpq.br/1521193440788494
ericcontadordehistorias@gmail.com
 orcid.org/0000-0002-9912-5713

 <http://dx.doi.org/10.5965/2175180317442025e0201>

Recebido: 03/01/2024

Aprovado: 08/08/2024

Editor Responsável:

Reinaldo Lindolfo Lohn
Universidade do Estado de Santa Catarina
orcid.org/0000-0002-7902-2733



O que necessita saber um professor para ensinar história? Como os estudantes em formação inicial interpretam essa questão?

Erinaldo Cavalcanti

O que necessita saber um professor para ensinar história? Como os estudantes em formação inicial interpretam essa questão?¹

Resumo

Este artigo se debruça sobre a ampliação das reflexões acerca dos saberes docentes da formação inicial do professor de história. Para isso, analisa como um conjunto de 115 estudantes matriculados no curso de licenciatura da Universidade Federal do Pará (UFPA) interpretam a questão: *o que é necessário para ensinar história?* Como metodologia, foi aplicado um questionário adotando, na sequência, os procedimentos quantitativos e qualitativos pelos quais foram catalogados os dados, e produzidos tabelas e gráficos sobre gênero, idade, cor e período em que estavam matriculados os discentes participantes. Em seguida, foram analisados os registros das respostas produzidas, problematizando os saberes que os futuros professores compreendem como necessários à docência. Pelos dados produzidos, percebe-se uma grande diversidade de saberes perfilando as interpretações dos discentes que envolvem os conhecimentos da área de referência, das áreas vizinhas e da própria experiência.

Palavras-chave: história; saberes docentes; formação inicial.

What does a teacher need to know in order to teach history? How do students in their initial training interpret this question?

Abstract

The article aims to broaden the reflections about the teaching knowledge in the initial training of the history teacher. To do so, it analyzes how a group of 115 students enrolled in the undergraduate course of the Federal University Pará (UFPA) interpret the question what is necessary to teach history. As methodology, a questionnaire was applied, adopting in sequence the quanti-qualitative procedures by which the data were catalogued and tables and graphs about gender, age, color and period in which the participating students were enrolled were produced. Next, the records of the answers produced are analyzed, questioning the knowledge that future teachers understand as necessary for teaching. The data produced shows a great diversity of knowledge profiling the interpretations of the students involving the knowledge of the area of reference, of neighboring areas and of their own experience.

Keywords: history; teaching knowledge; initial training.

¿Qué debe saber un profesor para enseñar historia? ¿Cómo interpretan esta temática los estudiantes de formación inicial?

Resumen

El artículo tiene como objetivo ampliar las reflexiones sobre el conocimiento didáctico en la formación inicial del profesor de historia. Para ello, analiza cómo un grupo de 115 alumnos matriculados en el curso de graduación de la Universidad Federal de Pará (UFPA) interpretan la cuestión: *¿qué es necesario para enseñar historia?* Como metodología, se aplicó un cuestionario adoptando en la secuencia los procedimientos cuantitativos y cualitativos por los cuales se catalogaron los datos y se produjeron tablas y gráficos sobre género, edad, color y período en que se matricularon los alumnos participantes. Luego fueron analizados los registros de las respuestas producidas que problematizan los conocimientos que los futuros profesores entienden como necesarios a la enseñanza. Los datos producidos muestran una gran diversidad de saberes, perfilando las interpretaciones de los alumnos e involucrando el conocimiento del área de referencia, de las áreas vecinas y de su propia experiencia.

Palabras clave: historia; saberes docentes; formación inicial.

¹ Gostaria de agradecer aos comentários e críticas recebidas por meio da avaliação duplo-cego que, de forma cuidadosa, precisa e ética indicaram sugestões que tornaram o texto melhor.

Introdução

Como os estudantes em formação inicial se apropriam, nomeiam e atribuem sentidos ao que consideram necessário para ensinar História no tempo presente? Sobre essa questão/problema sabemos muito pouco ou quase nada. Uma parte daqueles/as que atuam na formação inicial de outros professores de História desconhece como se constroem os saberes docentes, sobretudo, como os licenciandos elaboram e atribuem sentidos aos seus saberes. Assim, em alguma medida, os registros analisados neste artigo, são denotativos de como eles experimentam, se apropriam e atribuem significados aos saberes docentes durante a formação inicial.

A produção no campo do ensino de História tem crescido de forma exponencial com as pesquisas situadas na pós-graduação. Inúmeros dossiês e artigos em fluxo contínuo, publicados em revistas especializadas e livros (em formato impresso e e-books), são indicativos do efetivo crescimento da produção sobre o ensino de História. Temos reflexão sobre os saberes docentes da formação inicial a partir das matrizes curriculares e dos documentos normativos, sinalizando o que é entendido como necessário para ser docente. Mas ainda não temos pesquisas refletindo como os professores em formação interpretam esta questão: o que é necessário para ensinar história?

Diferentes temáticas com distintas abordagens teórico-metodológicas também sinalizam a pluralidade de perspectivas e fundamentos epistemológicos que configuram a produção acerca do ensino de História. Mas, a despeito da diversidade temática que o campo presencia, ainda são escassas as reflexões que efetivamente problematizam os estudantes – em escolarização básica ou em formação inicial – como agentes produtores de saberes e sujeitos protagonistas tematizados nas pesquisas.

Nesse sentido, o presente artigo se insere nesse movimento de reflexão situado no campo do ensino de História voltado a problematizar os saberes docentes a partir dos registros produzidos por estudantes em formação inicial. O interesse da reflexão se direciona para analisar os registros de 115 estudantes sobre o que eles consideram necessário para ensinar história. É a partir das respostas atribuídas a essa questão que a análise se desdobra.

O que necessita saber um professor para ensinar história? Como os estudantes em formação inicial interpretam essa questão?

Erinaldo Cavalcanti

Dispomos de uma vasta literatura especializada acerca da formação docente. Currículos prescritos, normativas e pareceres reguladores, matrizes curriculares, práticas e memórias docentes figuram entre o rol de temas abordados. No entanto, ainda há poucos trabalhos que se voltam efetivamente para compreender como os sujeitos aprendizes pensam, interpretam, constroem e representam seus saberes.

Contextualizando: o projeto e o diálogo especializado

As reflexões aqui apresentadas fazem parte das pesquisas desenvolvidas no projeto *Ensino de História e Formação docente na Pan-Amazônia: entre saberes, disputas e narrativas no tempo presente (2010-2024)*², desenvolvido junto à Faculdade de História da Universidade Federal do Pará (UFPA). A pergunta “O que é necessário para ensinar história?” fez parte de um questionário aplicado aos estudantes durante a oferta de disciplinas obrigatórias no curso de licenciatura em história do campus-sede da UFPA em 2022.

Maurice Tardif (2014) apresenta uma importante – e instigante – reflexão sobre a complexidade que envolve a construção dos saberes docentes. Assim, ele coloca a questão:

Quais os saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas aulas e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? Trata-se por exemplo de conhecimentos científicos, de saberes “eruditos” e codificados como aqueles que encontramos nas disciplinas universitárias e nos currículos escolares? Trata-se de conhecimentos técnicos, de saberes da ação, de habilidades de

² O projeto *Enseñanza de la Historia y formación docente en la Pan-Amazônia: entre saberes, disputas y narrativas en el tiempo presente (2010-2024)* é desenvolvido em parceria com a Rede Panamazônica para a Formação e o Ensino de História (REPAMFEH) e conta com a colaboração de pesquisadores da Universidad Pedagógica Nacional (UPN, Colômbia), Universidad del Valle (Univalle, Colômbia), Universidad Nacional Mayor San Marcos (UNMSM, Perú), Pontificia Universidad Católica do Peru (PUCP-Peru), Universidad Nacional del Trujillo (UNP, Peru), Universidad Nacional de Educación (UNAE, Equador), Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, Venezuela), Universidad Católica Andrés Bello (UCAB, Venezuela), Universidad Mayor San Andrés (UMSA, Bolívia), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Amapá (Unifap) e Universidade Federal do Acre (UFAC) e tem por objetivo geral contribuir com a construção das pesquisas acerca do ensino de história e da formação docente no âmbito dos países amazônicos.

natureza artesanal adquiridas através de uma longa experiência de trabalho? Todos esses saberes são de caráter estritamente cognitivo ou de caráter discursivo? Tratam-se de conhecimentos racionais, baseados em argumentos ou se apoiam em crenças implícitas, em valores e, em última análise, na subjetividade dos professores? Como esses saberes são adquiridos? Através da experiência pessoal, da formação recebida num instituto, numa escola normal, numa universidade, através do contato com professores mais experientes ou através de outras fontes. Qual é o papel e o peso dos saberes dos professores em relação aos outros conhecimentos que marcam a atividade educativa e o mundo escolar? (Tardif, 2014, p. 9).

Como podemos perceber, são muitas indagações de que o autor lança mão para problematizar os saberes docentes entendidos como construção plural, diversa e processual. Obviamente, não pretendo apresentar respostas para as questões levantadas pelo autor, até porque elas estão vinculadas às problemáticas de pesquisa para as quais foram formuladas. No entanto, os questionamentos levantados por Tardif nos ajudam a refletir sobre a complexidade que envolve os saberes docentes e suas múltiplas configurações. Mais do que ventilar respostas, essas questões nos provocam para evitar qualquer naturalização acerca dos saberes mobilizados pelos professores. Entre as muitas análises possíveis, uma interessa mais de perto para os objetivos propostos neste artigo, qual seja, ampliar a compreensão a respeito dos saberes da formação inicial dos/as professores/as de história. De maneira mais específica, compreender os sentidos e significados que eles atribuem ao saber acerca do aprender e do ensinar história.

É oportuno ressaltar que as reflexões colocadas por Maurice Tardif (2014) dizem respeito aos saberes docentes mobilizados no exercício da profissão. Assim, ele não discute os saberes específicos de uma área de conhecimento ou como os profissionais em formação inicial lidam com esses saberes. No entanto, entre os saberes docentes analisados por ele se encontra aquele que é construído na relação com a ciência de referência. Suas análises também ganham relevância à medida que ele põe em relevo a necessidade de compreendermos os saberes como construções históricas, e, portanto, não naturalizados e como resultantes de variadas fontes, forças e percursos. Nesse sentido, ele defende que o chamado

saber docente é constituído pelos saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Situada no campo do ensino de história, a formação docente do professor de história é um tema/questão que tem despertado o interesse de diferentes pesquisadores. Ana Maria Monteiro (2007) tem contribuído com o debate mostrando a dinamicidade dos saberes acionados pelos professores de história no exercício da profissão. Em trabalho recente, a autora (2019) amplia as reflexões e sinaliza que o foco de atenção voltado aos saberes, como objeto central de interesse, é uma perspectiva relativamente recente. No âmbito das reflexões atuais, ela aponta que o foco de abordagem deixou de ser

[...] “o que fazem os docentes” para se voltar, efetivamente, para o *que sabem os docentes*. O professor passou a ser reconhecido como um profissional dotado de razão, que toma decisões e faz julgamentos no complexo contexto da sala de aula; um autor que pensa, julga (Monteiro, 2019, p. 276).

Selva Guimarães Fonseca e Regina Celia do Couto (2008) também contribuem com o debate. Elas analisaram as normativas institucionais sobre a formação do professor de história no Brasil para o ensino fundamental e médio e constataram que os documentos reguladores, elaborados após a redemocratização, reforçaram um modelo de formação priorizando as competências vinculadas à pesquisa acadêmica. As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História, para as autoras,

[...] enfatizam a formação de um profissional qualificado para o exercício da pesquisa, em consonância com as novas tecnologias, que domina competências e habilidades para o exercício da profissão de historiador e seja capaz de atuar no mundo globalizado. Nas Diretrizes dos Cursos de História, a preocupação central incide na formação do historiador (Fonseca; Couto, 2008, p. 108).

As disputas sobre quais saberes devem configurar a formação do professor de história fazem parte do percurso constituinte dessa área de formação. Flavia Caimi (2015) é outra pesquisadora que tem contribuído com o debate. Ao questionar o que é necessário para ensinar história, ela observa como os documentos normatizadores reforçam modelos curriculares que priorizam os saberes ditos de referência e minimizam aqueles ligados às dimensões da

aprendizagem e do próprio ensino. Suas reflexões também mostram a necessária importância a ser dispensada para compreender o que implica ensinar história, bem como entender o estudante a quem se destina o ensino. Essas análises ficaram conhecidas pela máxima “para se ensinar história a João, é necessário saber de história, saber de ensino e saber de João” (Caimi, 2015, p. 111).

A predominância dos saberes ligados aos conteúdos histórico-historiográficos se identifica também nos documentos do Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos Cursos. Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baia Coelho (2018) mostraram como os saberes ligados à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) ocupam um lugar ínfimo nos percursos de formação inicial analisados pelos autores. Esses autores também mostraram (2021) que o cenário praticamente se manteve inalterado no Parecer nº 02/2019, documento atualmente em vigência no Brasil. Cavalcanti (2018, 2021, 2022) também tem mostrado como os saberes apresentados nos PPPs das licenciaturas oferecidas nas universidades federais continuam mantendo um lugar reduzido para as disciplinas obrigatórias voltadas aos saberes sobre ensino, livro didático e aprendizagem. Ao mesmo tempo, essa configuração mantém um espaço muito maior para os estudos sobre os conhecimentos dos conteúdos historiográficos. Esse cenário não é apenas uma singularidade da formação do professor de história no Brasil, como podemos perceber nas reflexões de Maria do Céu de Melo (2015) para o contexto de Portugal.

Marcia Teté Ramos e Ronaldo Alves (2016) realizaram pesquisas com um grupo de 89 estudantes em formação inicial. Entre as questões, perguntaram aos estudantes “para que serve o ensino de história?”. De acordo com os autores, 32 respostas associaram o ensino da História à construção de um pensamento crítico da realidade e 24 a um pensamento crítico; 18 relacionaram ao tempo (passado, presente e futuro), cinco responderam servir para ter conhecimento e 10 não responderam. Quando responderam à pergunta “qual seria o ensino de história ideal?” além das respostas que associaram as interpretações presentes na pergunta anterior, quatro estudantes indicaram que o ensino de história ideal seria aquele que não fosse neutro.

Analisar como os futuros professores atribuem sentidos e significados à História e o que é necessário para ensiná-la é fundamental para entendermos a complexidade da construção processual dos saberes docentes. Despertar o foco de atenção para essas questões também contribui para compreender os sentidos construídos sobre a própria área em que estão se formando e na qual atuamos. Da mesma forma, reflexões nesse sentido podem contribuir para o entendimento acerca de como os futuros professores estão se apropriando das discussões vivenciadas no percurso formativo e como estão representando a história e seu ensino. Por conseguinte, é imperativo que a ciência histórica direcione o olhar para compreender os profissionais em formação inicial e os apreendam como autores que pensam e interpretam, ou seja, como sujeitos históricos que são. Entretanto, apesar do crescimento das pesquisas no campo do ensino de História, ainda são poucos os trabalhos que efetivamente se propõem a compreender os registros produzidos pelos estudantes em processo de formação inicial. Nessa perspectiva, as reflexões aqui apresentadas se inserem nesse movimento analítico: ao mesmo tempo em que apresentam uma contribuição ao debate sobre os saberes docentes na formação inicial, focalizam os registros produzidos pelos próprios estudantes no que tange às interpretações atribuídas às questões sobre o que significa aprender história e o que é necessário para ensiná-la.

Problematizando os documentos: a produção

Antes de analisar os registros produzidos pelos professores em formação inicial, é necessário apresentar e problematizar as condições de produção em que ocorreram como variável indispensável a sua análise.

A pergunta aqui analisada compunha um questionário impresso e aplicado em quatro turmas do curso de licenciatura em História. Essa materialidade já implica algumas variáveis importantes. Diferente de um questionário *online* (ou eletrônico), o impresso permite a produção de vestígios através dos traços grafados no papel pelos/as autores/as. Em um mundo marcado cada vez mais pelas relações virtuais, digitais e eletrônicas, aqueles traços podem ganhar ainda mais relevância. Assim, é possível acompanhar o traçado das palavras, o desenho da grafia, o ordenamento das frases nas linhas destinadas às respostas.

Igualmente, o questionário impresso também permite identificar as cores das canetas, assim como a espessura do traço à medida que deixa as palavras inscritas no papel. Essas questões são importantes porque se constituem como vestígios de uma prática de escrita, por meio de determinada tecnologia usada em uma época, e como tal, são indicativas dos registros temporais e das formas como vivenciamos essa temporalidade.

Outra dimensão importante dessa materialidade diz respeito aos riscos deixados no papel; os borrões, as tentativas de apagar uma palavra para substituir por outra. Diferente de um formulário eletrônico, que não deixa à mostra os “erros”, as palavras riscadas no questionário impresso permitem acompanhar a gestação de cada resposta. De tal modo, podemos ter acesso à sequência das palavras escolhidas que formam as frases e até mesmo parágrafos. Essa materialidade permite, ainda, visualizar a caligrafia dos estudantes, com seus formatos de letras, tamanhos, ângulos, distribuição de espaçamento entre as palavras e seu ajustamento nas linhas destinadas a recebê-las. Por esse ângulo de percepção, é possível vislumbrar a pluralidade estético-visual das letras e das palavras, que podem indicar diferentes práticas de alfabetização escrita dos professores em formação inicial.

Também é oportuno destacar que as perguntas estavam acompanhadas de uma quantidade de linhas já previamente definida. Para cada pergunta foi destinado quatro linhas. A princípio, essa questão pode parecer de menor importância, mas não o é. Ela emite sentidos, indica aos estudantes participantes que suas respostas não serão construídas como se fossem um texto dissertativo, uma redação, por exemplo. Trata-se, portanto, de repostas relativamente curtas. Associado a essa dimensão também está o tempo definido para que os estudantes respondessem as perguntas. Por se tratar de um questionário com quatro perguntas abertas – além daquelas sobre idade, sexo, etnia e período do curso em que estavam matriculados – foi acordado que eles teriam 25 minutos para responder.

Essa variável é muito significativa porque indica o tempo destinado a que eles respondessem às perguntas. Assim, é possível que uma interpretação inicial que os estudantes construíram ao receber o questionário indicasse que para as

O que necessita saber um professor para ensinar história? Como os estudantes em formação inicial interpretam essa questão?

Erinaldo Cavalcanti

questões ali solicitadas não estava sendo solicitadas reflexões “mais profundas” ou mesmo, extensas, sobretudo pela quantidade de linhas para cada pergunta e pelo tempo acordado. Essas questões foram explicadas no momento da entrega do questionário. Estavam sendo solicitadas respostas que “vinham às suas cabeças quando eles pensavam naquelas questões”. Essas foram expressões usadas quando expliquei aos estudantes o objetivo daquela atividade naquele momento.

Também foi reforçado, nas explicações, que os estudantes não registrassem seus nomes; não havia informação solicitando a identificação nominal. Essa dimensão é relevante por acreditar que, sem essa identificação, os futuros professores ficariam “mais livres” para responder às perguntas. Assim, uma vez que não se identificassem pelo nome, eles poderiam se sentir mais à vontade para escrever aquilo que viesse a sua cabeça. Sem identificação, eles poderiam ter mais “liberdade” para produzir seus registros uma vez que seus nomes não seriam associados às respostas. Essa não é uma questão de detalhe ou meramente protocolar para manter o anonimato dos sujeitos e sujeitas participantes da pesquisa. Como autores e autoras que interpretam o que produzem, os estudantes sabiam que eles também estariam sendo percebidos pelos registros ali produzidos; sabiam que o professor iria elaborar reflexões, promover análises e estabelecer associações a partir das respostas grafadas no papel. Mesmo tendo sido explicado que para a atividade não seria estabelecida nenhuma mensuração de notas, eles sabiam que estavam oferecendo um registro interpretativo pelo qual seriam, em alguma medida, percebidos e interpretados.

Se entre as perguntas não era solicitada a identificação nominal, eles, como autores, certamente entendiam que suas respostas ocupariam, em alguma medida, esse “lugar de assinatura”. Assim, estavam assinando aqueles questionários à medida que respondiam às perguntas e ofereciam suas interpretações grafadas nas palavras sobre cada uma das questões respondidas. Em certo sentido, eles estavam pintando com palavras um autorretrato pelo qual também seriam vistos pelo professor e por quem mais tivesse acesso às informações resultantes desse questionário. Sabemos que a escrita tem esse

poder de imprimir a assinatura de seus produtores. Portanto, em alguma medida, a escrita se constitui nas digitais de quem a produz.

A relação entre o professor responsável pela pesquisa (e pela aplicação do questionário) e os estudantes também se constitui uma variável relevante. Os estudantes participantes não conheciam, até aquele momento, o professor. Era o primeiro contato institucional estabelecido entre o docente e cada uma das turmas em que o questionário foi aplicado. Assim, aquelas respostas eram os primeiros registros que os discentes forneciam para aquele docente.

A escolha das turmas para as quais foram aplicados os questionários ocorreu por dois motivos. O primeiro, em virtude de que, nessas turmas o docente estaria ministrando uma disciplina. O segundo por serem turmas que se encontravam em diferentes momentos no percurso de formação, pois o questionário foi aplicado em uma turma do segundo, do terceiro, do quinto e do oitavo períodos. Os registros produzidos, assim, apresentam diferentes interpretações construídas em distintos momentos durante o percurso formativo.

O período de cada turma – no percurso de formação – pode ser importante indicador capaz de sinalizar singularidades para os registros e, assim, perceber especificidades sobre os saberes docentes em diferentes momentos na formação inicial. Ou seja, como a oferta das disciplinas pode incidir na construção de cada resposta, uma vez que os estudantes que estavam finalizando o curso têm um repertório maior de leituras, reflexões e disciplinas cursadas e, assim, maiores experiências passíveis de aprendizados oferecidos no percurso de sua formação.

Após os estudantes responderem ao questionário, o professor recolheu e explicou que iria catalogar os registros e, posteriormente, analisar as respostas e produzir artigos acadêmicos. Em uma das turmas, uma estudante quis saber detalhes do projeto e em que medida aquelas respostas poderiam contribuir. É difícil conjecturar as razões que motivaram aquele questionamento. Pela forma como foi colocada a questão, parecia existir certa surpresa, como se os registros produzidos pelos estudantes não desfrutassem de estatuto suficiente para compor os documentos de uma pesquisa histórica. Essa interpretação se

O que necessita saber um professor para ensinar história? Como os estudantes em formação inicial interpretam essa questão?

Erinaldo Cavalcanti

sustenta porque a referida estudante perguntou, em seu questionamento se o *que eles tinham respondido servia de alguma coisa*³.

Problematização dos documentos: procedimentos metodológicos

É oportuno destacar que todas as variáveis apresentadas precisam ser levadas em consideração quando desejamos analisar os registros produzidos pelos estudantes. Essas ajudam a evitar interpretações apressadas e análises deterministas. As respostas apresentadas nos questionários, assim como as reflexões construídas, precisam ser apreendidas como possibilidades decorrentes de muitas variáveis e sujeitas a diferentes problematizações.

O questionário era composto por oito perguntas. Quatro destinadas a identificar idade, gênero, cor e período em que estavam matriculados, e quatro “abertas”: *Para que serve a história?*; *o que significa aprender história?*; *o que é necessário para ensinar história?* e *“quando você pensa em Amazônia, o que vem a sua cabeça?”*. Como já indicado, neste artigo, a reflexão se concentra nas respostas de identificação e naquelas atribuídas à pergunta sobre *o que é necessário para ensinar história*.

De posse dos questionários respondidos, passei a catalogar os dados de acordo com as informações solicitadas no que diz respeito à idade, gênero, cor e período em que estavam matriculados. A partir desses dados, elaborei gráficos com o intuito de melhor compor e apresentar a amostragem da pesquisa. Na sequência, passei a digitar todas as repostas da pergunta em tela. Em seguida, comecei a identificar as repostas pelos “temas” indicados nas respostas, compondo um painel com os registros produzidos para cada uma das perguntas. O passo seguinte foi desenvolver a análise qualitativa dos dados e problematizar os registros produzidos, almejando ampliar as reflexões sobre a construção dos saberes docentes na e da formação inicial.

³ Nesse momento, ampliei a explicação sobre o projeto, a importância dos saberes docentes e algumas assimetrias sobre o lugar que ocupam os saberes nos percursos de formação inicial, bem como a importância em focalizarmos os estudantes como autores/as produtores/as de registros interpretativos.

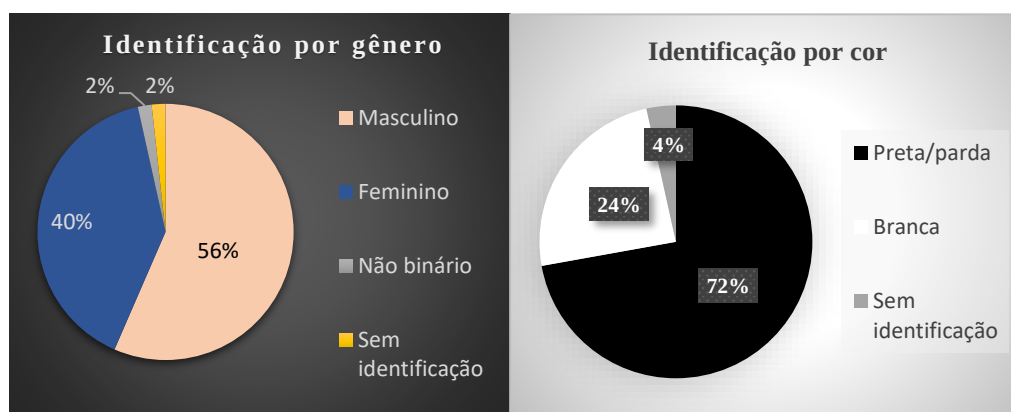
O que necessita saber um professor para ensinar história? Como os estudantes em formação inicial interpretam essa questão?

Erinaldo Cavalcanti

Problematizando os documentos: análise dos dados

Na turma do segundo período, classificamos os estudantes por gênero, identificados da seguinte forma: 14 “masculino”, 13 “feminino”, um “não-binário” e um “sem resposta”. Sobre a cor, 31 responderam “preta/parda”; sete “branca” e uma “sem resposta”, totalizando 39 estudantes entre 16 e 44 anos de idade. Na turma do terceiro período, de um total de 19 estudantes, 11 se identificaram como “masculinos”, oito como “femininos” e um “sem identificação”. No que se refere à cor, 14 a identificaram como “preta/parda” e cinco como “branca” com idades entre 17 e 27 anos. No quinto período, contamos com 25 questionários respondidos, dos quais 15 se identificaram como “masculino”, nove como “feminino” e um como “não-binário”. Em relação à cor, 15 registraram “preta/parda”, oito “branca” e dois questionários ficaram “sem respostas”, com idades em 19 e 47 anos. No oitavo período, tivemos 15 estudantes identificados como “masculino”, 16 como “feminino” e um questionário “sem resposta”. Nessa turma, 23 se identificaram com a cor “preta/parda”, oito com a “branca” e um questionário “sem identificação”. Em relação à idade, temos registros indicando entre 21 e 44 anos. Os gráficos 1 e 2, a seguir, representam os dados tomando o total de estudantes que participaram da pesquisa.

Gráficos 1 e 2. Representação dos estudantes por gênero e cor



Fonte: elaboração própria, 2022.

É importante mencionar que as perguntas sobre gênero e cor não sugeriam opções a fim de que os estudantes escolhessem entre “masculino”, “feminino” ou “não binário”; o que também ocorreu com a dimensão da cor. Havia um espaço

O que necessita saber um professor para ensinar história? Como os estudantes em formação inicial interpretam essa questão?

Erinaldo Cavalcanti

para que eles próprios indicassem como se reconheciam. Assim, é importante registrar que as respostas foram categorizadas a partir das informações dadas por eles. Sobre o gênero, se percebe um certo equilíbrio entre a presença de estudantes identificados com o feminino e o masculino, prevalecendo a quantidade de respostas para essa categoria. Em termos numéricos, a amostragem contou com 65 estudantes do gênero masculino, 46 do gênero feminino, dois não binário e dois questionários sem respostas.

Em relação à cor, temos outro cenário. De forma predominante, 72% dos estudantes se identificaram como sendo pretos/pardos, 24% como brancos e 4% não responderam. Assim, podemos inferir que as turmas com as quais foram produzidos os dados são compostas, predominantemente, por estudantes negros/as e pardos/as. Em termos numéricos, tivemos 83 estudantes identificados como “preto/pardo”, 28 como “brancos” e quatro questionários sem respostas.

Mesmo não sendo objetivo de análise do presente artigo, essa dimensão merece destaque. Sabemos, por nossas experiências pessoais/profissionais, que a sociedade brasileira historicamente não garantiu o acesso à educação pública para pessoas pretas/pardas. As pesquisas mostram que

As políticas públicas de ação afirmativa têm beneficiado cidadãos de grupos discriminados com explícita exclusão socioeconômica e cultural tanto no passado quanto no presente. No caso das cotas para a Educação Superior – reserva de vagas étnico-racial, socioeconômica e por origem escolar (escola pública) em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas – as controvérsias e as disputas são grandes, posto que interferem em um nível da educação que tem garantido a mobilidade social para as camadas mais ricas da sociedade brasileira (Batista, 2018, p. 42)⁴.

Os dados catalogados nesta pesquisa podem, portanto, ser indicativos dos desdobramentos da implantação da Lei de Cotas — Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 — que, mesmo tardiamente, vem ampliando as possibilidades de acesso à educação à universidade pública para as pessoas negras/pardas. Os quadros 1, 2, 3 e 4, a seguir, mostram uma síntese das respostas produzidas, respectivamente, por cada turma.

⁴ Sobre essa temática, ver **Neves, Raizer e Fachinetto, 2007**.

O que necessita saber um professor para ensinar história? Como os estudantes em formação inicial interpretam essa questão?

Erinaldo Cavalcanti

Quadro 1. Síntese das respostas – 2º Período

Discente	Sínteses dos saberes mencionados
E.1	Conhecer a história e entender o contexto daqueles que serão ensinados para poder explicar a partir de aspectos da realidade desses sujeitos.
E.2	Estudar a fundo cada acontecimento e mostrá-lo de vários ângulos tendo em mente abrir a mente dos alunos.
E.3	É necessário ter conhecimento teórico e aptidão para ministrar [aula] sobre o assunto.
E.4	Ter uma boa didática, saber se expressar para que o aluno te entenda e ensinar os conteúdos de forma clara.
E.7	O domínio do conteúdo, uma boa didática e empatia com os alunos.
E.11	Conhecimento amplo da disciplina, ter um domínio sobre a matéria realizada, saber dar uma explicação boa e clara sobre a história.
E.14	Conhecimento acerca do conteúdo, planejamento e didática.
E.19	Ter formação, conhecimento e aprofundamento nos fatos a serem ensinados.
E.20	É necessário ter conhecimento em vários aspectos do conhecimento do princípio do mundo ou de um determinado povo.
E.21	Ter conhecimento de fatos históricos.

Fonte: elaboração própria, 2022.

Quadro 2. Síntese das respostas – 3º Período

Discente	Síntese dos saberes apresentados
E.1	Domínio do conteúdo produzido pelos historiadores sobre os mais variados temas e períodos e domínio didático.
E.3	Didática (primeiramente), acredito que se tem didática se consegue prender atenção dos alunos.
E.5	É necessário ter a sensibilidade e a compreensão que o homem é produto de seu tempo.
E.9	É necessário saber os fatos históricos, técnicas etc.
E.10	Na minha opinião para ensinar história para qualquer nível de aprendizagem, é saber dialogar, no sentido do professor saber explicar bem o assunto [...].
E.11	Compreender o assunto em questão de maneira ampla e saber com que tipo e nível do aprendiz.
E.12	O indivíduo apto a ensinar história, deve compreender em primeiro lugar, como o conhecimento historiográfico pode, de maneira simples, modificar a maneira como o indivíduo que está sendo ensinado pensa e age.
E.14	Saber história.
E.15	Como diz, é preciso saber sobre ensinar, sobre história e sobre a pessoa, ou pessoas, a quem se direciona aquele ensino.
E.18	Aproximar acontecimentos, indivíduos e fatos da realidade do aluno.

Fonte: elaboração própria, 2022.

O que necessita saber um professor para ensinar história? Como os estudantes em formação inicial interpretam essa questão?

Erinaldo Cavalcanti

Quadro 3. Síntese das respostas – 5º Período

Discentes	Síntese dos saberes apresentados
E.1	Para ensinar história é necessário saber de história, saber ensinar e entender a realidade de quem é alvo do ensinamento.
E.2	Saber ensinar em primeiro lugar. Ter domínio dentro do possível sobre o assunto ensinado.
E.4	Ter um olhar sensitivo para as relações ao seu redor tanto dentro da sala de aula como fora dela.
E.5	De certa forma, empatia, preparação, uma didática acessível e possuir uma leitura constante [...].
E.6	Existe uma máxima dentre os professores de história constituída da seguinte forma: para ensinar para João, é necessário saber de história, saber de ensinar e saber de João.
E.8	Dominar os conteúdos e as metodologias de ensino, sabendo aplicá-las às realidades específicas.
E.10	Dominar as ferramentas metodológicas, os conceitos e o assunto que se deseja ensinar.
E.11	É necessário conhecimento histórico, ou seja, dominar questões que englobem o universo historiográfico para que o ensinamento seja transpassado de forma crítica e justa.
E.13	Conhecer o público a quem irá se ensinar, buscando nas experiências dos alunos uma forma de aproximá-los da aula e do conhecimento histórico.
E.15	Entendo que para se ensinar história é necessário que se tenha domínio do conteúdo historiográfico, das práticas pedagógicas, entendendo compreender quem é o aluno e quais as funções sociais e cidadãos do conhecimento histórico para o aluno.

Fonte: elaboração própria, 2022.

Quadro 4. Síntese das respostas – 8º Período

Discente	Síntese dos saberes apresentados
E.1	É necessário ter domínio da narrativa histórica e das diversas perspectivas que abordam determinado evento ou recorte temporal/histórico.
E.2	Reflexão constante além do conhecimento do campo, como já bem apontado por Flávia Caimi, é preciso conhecer sobre a História, sobre o aluno e como ensiná-la.
E.4	Para ensinar história é necessário ter, além do conhecimento historiográfico, uma didática voltada para dar ao aluno uma perspectiva crítica do passado.
E.8	Conhecimento prático e teórico na área de história e educação.
E.10	É necessário dominar os procedimentos da ciência histórica, fazer pesquisa e utilizar adequadamente os recursos disponíveis.
E.13	Primeiramente entender de história e ter os meios para tal. Exemplo, um bom livro didático.
E.14	Ter muito interesse pela disciplina, paciência para ensinar, empatia com o outro, criatividade para criar formas inovadoras de ensino e dentre outras.

O que necessita saber um professor para ensinar história? Como os estudantes em formação inicial interpretam essa questão?

Erinaldo Cavalcanti

E.15	Saber história e conhecer a quem você vai ensinar e onde vai ensinar.
E.17	Para ensinar é necessário articular saberes específicos da história (período histórico, tempo) e os saberes pedagógicos a fim de conhecer para quem se ensina com o objetivo de selecionar prática e metodologias.
E.32	Além do conhecimento específico dos fatos históricos, o domínio das habilidades didáticas e compreensão com a realidade de um aluno, turma ou escola.

Fonte: elaboração própria, 2022.

Os quadros (1, 2, 3 e 4) apresentam um panorama de cada turma, mostrando um extrato das interpretações produzidas. O conjunto dos dados permite muitas inferências, incluindo a categorização dos registros. A partir da análise foi possível agrupar as respostas produzidas pelos estudantes, em quatro categorias. A primeira se refere à necessidade do domínio dos saberes histórico-historiográficos. A segunda diz respeito à menção ao domínio dos saberes pedagógicos. A terceira agrupa os registros acerca da necessidade de conhecer os estudantes para os quais se direciona o ensino. Por fim, dada a pluralidade de registros, há um conjunto diverso de respostas agrupado em outros saberes.

A primeira categoria diz respeito à *relação entre ensinar e dominar os saberes de referência*, aqui representada pela terminologia “saber-história”. A segunda associa a função de ensinar também ao domínio do “saber-fazer”. Para essa categoria, considere as respostas que fazem menção a questões referentes a saberes metodológicos, pedagógicos e educacionais. Expressões como “é preciso saber explicar bem”, “é preciso que o professor tenha uma boa didática”, “é preciso saber passar o conteúdo”, foram consideradas nessa categoria. Na terceira categoria, estão as respostas que mencionaram textualmente os estudantes para os quais se ensina, representadas pela expressão “saber-sobre-o-aluno”. Em virtude da diversidade das interpretações produzidas, uma quarta categoria foi criada para identificar as respostas que não apresentavam relação com nenhum dos outros grupos categorizados. Esses registros foram vinculados à categoria “outros-saberes”. Cabe mencionar que uma mesma resposta pode ser identificada em mais de uma dessas classificações, uma vez que uma parte substantiva dos discentes menciona ao menos dois saberes como necessários para ensinar história.

O que necessita saber um professor para ensinar história? Como os estudantes em formação inicial interpretam essa questão?

Erinaldo Cavalcanti

Como é possível perceber a partir dos registros produzidos, há uma diversidade de concepções presentes nas respostas acerca do que é necessário para ensinar história. Os discentes mobilizam diferentes ideias, palavras e conceitos para sinalizar o que entendem como um saber indispensável para o exercício da profissão em salas de aula da Educação Básica. Assim, uma primeira constatação diz respeito aos recursos léxico-gramaticais acionados pelos professores em formação inicial. Diferentes verbos são usados para articular as respostas, mostrando o que eles consideraram ser necessário para ensinar história.

Em relação aos saberes indicados como necessários para se ensinar história, o conjunto dos registros – presente nos quadros (1, 2, 3 e 4) e nos demais catalogados – oferece diferentes interpretações. Se considerarmos a primeira ideia indicada em cada resposta, aquela que inicia cada registro, é possível perceber a centralidade nas interpretações que sinalizam, como saber indispensável, o domínio do conhecimento histórico-historiográfico dos conteúdos a ensinar. Diferentes expressões, como “saber os fatos históricos”; “compreender o assunto”; “saber de história”; “dominar as ferramentas metodológicas, os conceitos e o assunto”; “é necessário conhecimento histórico”; “conhecimento específico dos fatos históricos” e “é necessário ter domínio da narrativa histórica” podem ser entendidas por essa chave de leitura. Ou seja, por meio de uma variada semântica, os discentes apresentam indícios que sinalizam que, para se ensinar história, primeiro é necessário dominar o saber de referência.

A interpretação que estabelece uma associação direta entre ensinar história e dominar os saberes de referência está presente em todas as turmas que participaram da pesquisa. Esse é um dado importante. Os registros mostram a predominância dessa associação independentemente do período em que os estudantes estavam matriculados. Nesse sentido, o discente E14.2P⁵ escreveu que para ensinar história era necessário “conhecimento acerca do conteúdo, planejamento e didática”. O estudante E1.3P apontou como necessário o “domínio do conteúdo produzido pelos historiadores sobre os mais variados temas e

⁵ As letras e números significam: E = estudante, seguido do número do formulário; na sequência o número do período em que está matriculado. Assim, E.14.2P, Estudante n. 14, do segundo período.

O que necessita saber um professor para ensinar história? Como os estudantes em formação inicial interpretam essa questão?

Erinaldo Cavalcanti

períodos e domínio didático”. O discente E1.5P, por sua vez, registrou que “para ensinar história é necessário saber de história”, e o concluinte, E10.8P, escreveu que para ensinar história “é necessário dominar os procedimentos da ciência histórica”.

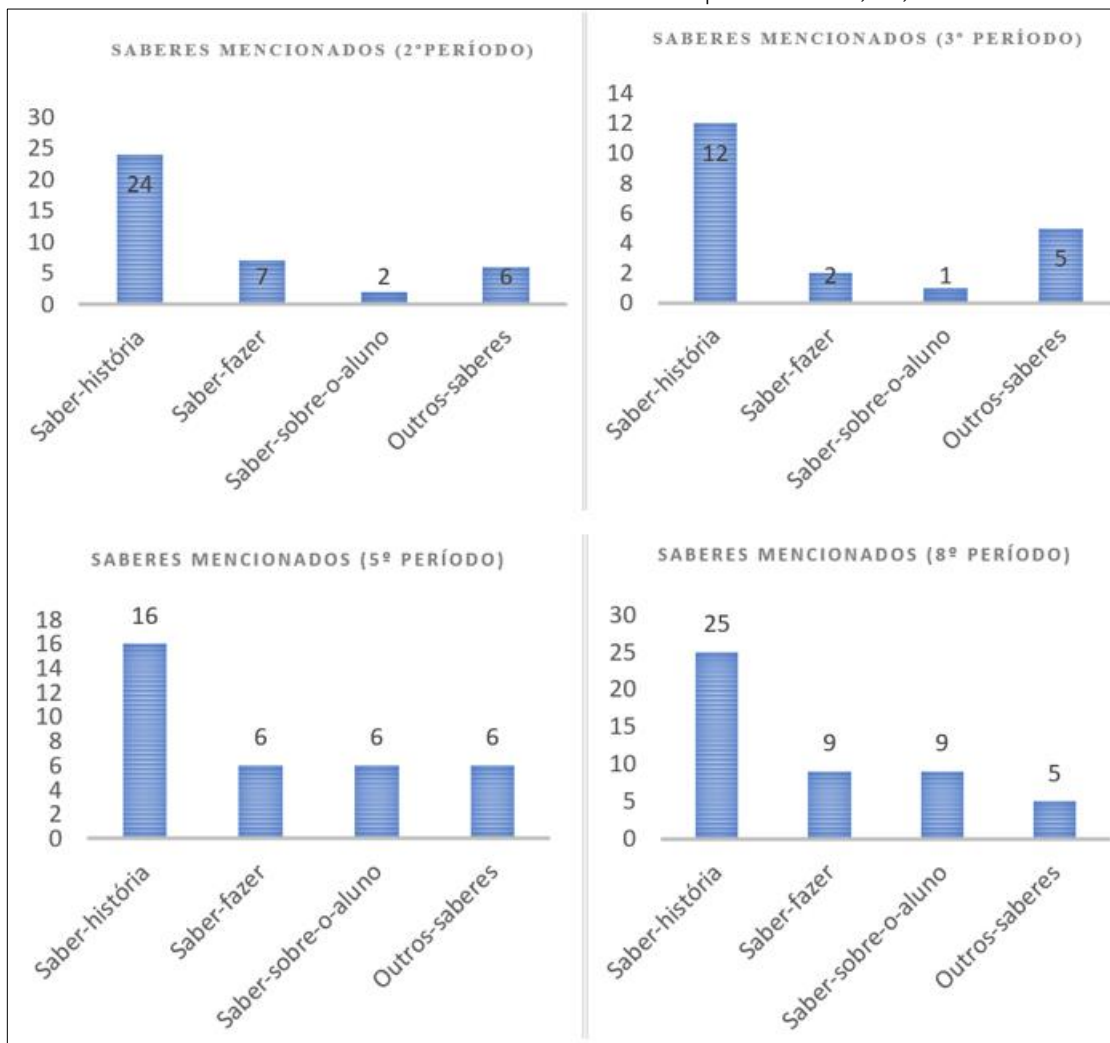
Sabemos que não existe escrita neutra e sem intencionalidades. A análise dos registros mostra uma diversidade de significados atribuída à pergunta “o que é necessário para ensinar história?” e uma variada estrutura semântica na mobilização das palavras e sua distribuição em cada sentença gramatical. A reflexão colocada aqui não se trata de uma questão de natureza gramatical. A ordem em que aparecem os saberes indicados é também indício de como os estudantes compreendem a pergunta sob análise e atribuem significados às suas interpretações. Nesse sentido, ganha mais relevância que os professores, em formação inicial, sinalizam como condições necessárias e primeiras a serem indicadas o domínio do saber de referência.

Os registros mostram que, em todas as turmas participantes, os discentes indicam que é necessário conhecer a história sobre a qual se ensina. Também se percebe que o saber-fazer está presente em todas as turmas e ocupa o segundo lugar em número de menção entre as respostas catalogadas. Nesse sentido, é importante destacar que, para uma significativa parcela dos professores em formação inicial, dominar os saberes associados às metodologias e à didática também é indispensável para o exercício da profissão. Por essa chave de leitura, encontramos respostas em que o primeiro saber mencionado diz respeito a essa dimensão do saber-fazer. É indicativo dessa percepção o registro do discente E3.3P ao mencionar o que é necessário: “didática (primeiramente), acredito que se tem didática se consegue prender atenção dos alunos” ou do discente E10.5P, para quem ensinar história requer “dominar as ferramentas metodológicas, os conceitos e o assunto que se deseja ensinar”, ou, ainda, do discente E4.2P, segundo o qual o ensino de história requer “ter uma boa didática, saber se expressar para que o aluno te entenda e ensinar os conteúdos de forma clara”. Os dados catalogados mostram que o “saber-história” e o “saber-fazer” aparecem com maior proporção em relação aos demais saberes, como podemos perceber nos gráficos (3A-D) a seguir.

O que necessita saber um professor para ensinar história? Como os estudantes em formação inicial interpretam essa questão?

Erinaldo Cavalcanti

Gráficos 3A-D. Saberes mencionados nos períodos 2º, 3º, 5º e 8º



Fonte: elaboração própria, 2022.

Entre os 39 registros produzidos na turma do 2º período, encontramos 24 respostas que associam de forma direta que, para ensinar história, é necessário o domínio do saber de referência. Sete indicam que, além do “saber-história”, também é necessário o conhecimento do “saber-fazer”. Duas respostas mencionam textualmente a importância em conhecer os alunos para os quais se ensina; cinco respostas mencionam outros saberes e uma a que o estudante respondeu “ainda não sei com certeza”. Na turma do 3º período, foram identificados 12 registros que expressam a associação entre a atividade do ensino e o domínio do saber histórico-historiográfico; dois indicando também o saber-

O que necessita saber um professor para ensinar história? Como os estudantes em formação inicial interpretam essa questão?

Erinaldo Cavalcanti

fazer; um mencionando o aluno a quem se ensina, e cinco outros saberes⁶. E relação às respostas produzidas pelos discentes do 5º período, foi possível identificar 16 menções ao “saber-história”, seis ao “saber-fazer” e mesma quantidade registrada sobre o “saber-sobre-o-aluno” e os “outros-saberes”. Para a turma de concluintes, há 25 menções ao “saber-história”, nove ao “saber-fazer”, nove ao “saber-sobre-o-estudante” e cinco sobre “outros-saberes”.

A pesquisa em curso permite perceber a fecundidade da categoria “saber docente” como uma opção potente para problematizar a formação inicial do professor de história. Para Monteiro (2019), essa chave interpretativa tem alçado à categoria “saber docente” um espaço potente de problematização e centro de interesse dos pesquisadores. Em suas palavras:

[...] articulado às contribuições da Sociologia do Currículo e considerando a especificidade da cultura escolar e dos saberes dos professores como profissionais dotados de subjetividades e intencionalidades, o conceito de saber docente passou a ser utilizado como ferramenta teórica que busca dar conta dessa problemática, considerando as demandas dos alunos para a aprendizagem (Monteiro, 2019, p. 277).

A análise do conjunto dos dados permite perceber que, com maior ou menor repertório de leituras, debates e trocas vivenciadas no curso, os estudantes corroboram a concepção de que o domínio do saber de referência é condição primeira para o exercício da profissão. No entanto, também se percebe uma diversidade maior de recursos léxico-gramaticais acionados pelos estudantes das turmas do 5º e do 8º período. Os registros produzidos por essas turmas se constituem em respostas mais plurais ou menos formatadas em uma definição mais “pronta”. Em alguma medida, é como se os discentes estivessem também sinalizando a complexidade que envolve a questão em tela, que, certamente, não desfruta de uma resposta pronta e acabada.

Por essa chave de interpretação, a extensão, o alargamento e a inserção de uma maior quantidade de ideias apresentadas nas respostas podem ser interpretadas como resultantes do reportório que se vai construindo ao longo do

⁶ As respostas que indicaram a presença de dois ou mais saberes foram catalogadas em cada uma das respectivas categorias, pois o objetivo foi identificar e analisar quais saberes eram indicados. Por isso, a soma dos resultados da menção dos saberes pode ultrapassar a quantidade de questionários por turma.

O que necessita saber um professor para ensinar história? Como os estudantes em formação inicial interpretam essa questão?

Erinaldo Cavalcanti

percurso formativo. Nesse sentido, algumas respostas são bem significativas, como a do estudante E4.5P ao registrar que para ensinar história é preciso “ter um olhar sensível para as relações ao seu redor tanto dentro da sala de aula como fora dela”. Ou seja, para esse discente, o foco é colocado não no domínio de um saber específico em detrimento do outro, mas na relação da qual se exige uma dada sensibilidade. Portanto, o ensinar é apresentado como uma construção tecida na relação. Mas não apenas. Trata-se de uma relação que prioriza o espaço do exercício profissional docente — a sala de aula — que, por conseguinte, também é o espaço de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica.

Da mesma turma, também é significativa a resposta do estudante E15.5P: “Entendo que para se ensinar história é necessário que se tenha domínio do conteúdo historiográfico, das práticas pedagógicas, entendendo compreender quem é o aluno e quais as funções sociais e cidadãs do conhecimento histórico para o aluno”. Esse (ou essa) estudante articula os três saberes indicados como necessários ao trabalho docente em sala de aula: o domínio do saber de referência, do saber pedagógico e do saber acerca do sujeito que aprende. Mas, além dessa articulação, o (ou a) estudante também considera como necessário o conhecimento sobre as funções sociais e cidadãs do saber histórico a ser ensinado. O estudante E13.5P respondeu que para ensinar história é preciso “conhecer o público a quem irá se ensinar, buscando nas experiências dos alunos uma forma de aproximá-los da aula e do conhecimento histórico”. Para esse (ou essa) discente, o primeiro saber mencionado diz respeito à necessidade de conhecer os estudantes a quem se direciona o ensino. Ademais, ele/ela ainda menciona a experiência do educando como estratégia possível para aproximar o aprendiz do conhecimento histórico.

Algumas respostas dos discentes do 8º período também sinalizam o alargamento do vocabulário mobilizado, e por extensão, o alargamento da interpretação atribuída à pergunta. Assim, o discente E1.8P asseverou que para ensinar história “é necessário ter domínio da narrativa histórica e das diversas perspectivas que abordam determinado evento ou recorte temporal/histórico”. Diferente do que ocorre nas respostas “conhecer a história”, “entender de história”, “conhecer o conteúdo”, nesse registro, a história é acionada como uma

O que necessita saber um professor para ensinar história? Como os estudantes em formação inicial interpretam essa questão?

Erinaldo Cavalcanti

construção narrativa que precisa ser dominada por quem pretende ensinar. Ainda, ele menciona a necessidade do domínio de diferentes abordagens acerca de um mesmo tema, conteúdo ou recorte de tempo. O discente E4.8P, por sua vez, escreveu que “para ensinar história é necessário ter, além do conhecimento historiográfico, uma didática voltada para dar ao aluno uma perspectiva crítica do passado”. Nesse registro se percebe a menção ao domínio do saber historiográfico, mas feito com a ressalva que necessita de algo “mais”. Esse “mais” seria um saber fundamentado na didática para que seja levado em consideração o aluno a quem se ensina, como condição para oferecer um ensino capaz de fornecer um entendimento crítico sobre o passado.

Também parece significativa a resposta apresentada pelo (ou pela) discente E17.8P. Em suas palavras, “para ensinar é necessário saberes específicos da história (período histórico, tempo) e os saberes pedagógicos a fim de conhecer para quem se ensina com o objetivo de selecionar prática e metodologias”. Como sujeito da oração, o foco do registro se encontra no verbo. “Articular” é a concepção central que o/a discente mobiliza para explicar o que é solicitado na pergunta. Aliás, essa é a única resposta que faz uso desse verbo. Segundo esse/a discente, o necessário para ensinar história não reside no domínio de um saber (seja aquele da ciência de referência ou não), mas na articulação entre os diferentes saberes necessários ao exercício da profissão na sala de aula.

Outro dado importante diz respeito ao uso de referências situadas no campo do Ensino para respaldar a interpretação apresentada. Nesse sentido, a menção à professora/pesquisadora Flávia Caimi apareceu duas vezes de forma textual direta. O estudante E2.8P respondeu que para ensinar história seria necessária a “reflexão constante além do conhecimento do campo, como já bem apontado por Flávia Caimi, é preciso conhecer sobre a História, sobre o aluno e como ensiná-la”. O estudante E15.3P escreveu: “como diz, é preciso saber sobre ensinar, sobre história e sobre a pessoa, ou pessoas, a quem se direciona aquele ensino”. Também foi possível identificar outras formas de acionar a pesquisadora sem fazer menção direta ao seu nome. O estudante E6.5P escreveu: “existe uma máxima dentre os professores de história constituída da seguinte forma: para ensinar para João, é necessário saber de história, saber de ensinar e saber de

O que necessita saber um professor para ensinar história? Como os estudantes em formação inicial interpretam essa questão?

Erinaldo Cavalcanti

João”. O estudante E26.8P respondeu que era preciso “saber de história, saber de ensinar, e saber sobre o indivíduo a quem está ensinando, ou seja, além do saber de referência, é preciso ter o saber pedagógico”.

A referência à autora mencionada e suas reflexões são indicativos da inserção do debate atual sobre a complexidade que envolve ensinar história. Como defende essa autora, a formação precisa promover o entendimento sobre a importância em conhecer efetivamente os estudantes, suas experiências e seus saberes (Caimi, 2007, 2015). Também foi possível perceber que essas referências apareceram em diferentes turmas, sinalizando que aquelas análises se fizeram presentes em distintos momentos da trajetória formativa do curso em que estão matriculados os estudantes.

Ao analisar os dados dos gráficos 3A-D, é possível perceber que os registros identificados na categoria “outros-saberes” aparecem de forma considerável. A própria natureza dessa categoria contribui para isso, uma vez que foi agrupado o conjunto de respostas que faziam menção a inúmeras interpretações que não se vinculavam com os demais saberes identificados. Há registros complexos que não se enquadram em um conceito ou resposta “pronta e acabada”, assim também como há alguns evasivos e pouco claros, como é possível perceber no quadro 5.

Quadro 5. Síntese das respostas vinculadas à categoria “outros-saberes”

Discente Turma	O que é necessário para ensinar história?
E7.8P	Apresentar as diferentes culturas e pensamento de forma compreensível ao aluno.
E9.8P	Dominar os mecanismos de fazer o aluno compreender o que está sendo apresentado a ele...
E14.8P	Ter muito interesse pela disciplina, paciência para ensinar, empatia com o outro...
E16.8P	Para ensinar história é necessário que o sujeito domine as competências necessárias para que faça o aluno atingir os objetivos estabelecidos.
E29.8P	Para ensinar história é necessário que se compreenda a realidade em que se atua, para além disso, entender as necessidades do sistema educacional brasileiro e daqueles que fazem parte do mesmo. É necessário que a nossa formação seja voltada bem mais para a prática da educação.

O que necessita saber um professor para ensinar história? Como os estudantes em formação inicial interpretam essa questão?

Erinaldo Cavalcanti

E5.5P	De certa forma, empatia, preparação, uma didática acessível e possuir uma leitura constante.
E22.5P	O professor de história deve estar consciente que a história como disciplina escolar pode subverter os valores de uma sociedade, mostrando como o passado deixa vestígios e estes podem servir de base para que horrores não se repitam.
E20.5P	No mundo capitalista em que vivemos estão transformando as pessoas em máquinas de ganhar dinheiro, pessoas sem sentimentos, ansiosas, depressivas. A história visa formar cidadãos, seus pensamentos.
E12.5P	Nascer e viver em sociedade histórica, é formada por trocas temporais de registros da memória, pode ser passada e ensinada oralmente.
E4.5P	Ter um olhar sensível para as relações ao seu redor tanto dentro da sala de aula como fora dela.
E5.3P	É necessário ter sensibilidade e a compreensão que o homem é produto de seu tempo.
E7.3P	Entender que a história é diversa, agentes variados cujas ações modificaram seus meios assim como continuam a modificar.
E10.3P	Na minha opinião para ensinar história para qualquer nível de aprendizagem, é saber dialogar, no sentido do professor saber explicar bem o assunto, responder dúvidas do aluno.
E5.2P	É necessário ter amor pela história e entender que através da história podemos construir um mundo melhor.
E10.2P	Didática, paciência e fontes confiáveis.
E34.2P	Conhecimento e vivência.
E25.2P	Saber que o mundo do qual os atos do passado impactam o nosso presente.

Fonte: elaboração própria, 2022.

Essas respostas são também importantes pois podem ser indicativas da própria complexidade que envolve o que se entende como necessário para ensinar história. Não dispomos de literatura no campo da História que tenha efetivamente priorizado essa questão como tema central de interesse, e essas respostas podem ser analisadas também por essa chave de reflexão. Ao mesmo tempo, também indicam como os discentes se apropriaram da pergunta e construíram uma resposta para ser apresentada ao professor/pesquisador. Encontramos explicações que associam o que entendem ser necessário para ensinar história como um processo construído durante a formação inicial. Mas essa formação precisa direcionar o centro de atenção para a realidade na qual os profissionais irão atuar, focando na prática da educação (E29.8P). Também

chamam a atenção interpretações que direcionam a resposta para mostrar o que entendem por poder e força da área de atuação. Nesse sentido, o E22.5P registra que para ensinar história o professor precisa ter consciência de que essa disciplina escolar tem poder de subverter os valores de uma sociedade. Esse mesmo discente ainda menciona que os vestígios do passado podem servir de sustentação para que os “horrores não se repitam”, indicando uma dada concepção de história capaz de construir um ensinamento com força suficiente para evitar a repetição de tragédias outrora ocorridas.

Dentro a categoria “outros-saberes” se percebe a recorrência de registros que mencionam a dimensão do afeto como uma variável necessária para se ensinar história. Sob essa perspectiva, um total de 12 alunos indicaram variáveis como “paciência”, “amor”, “sensibilidade”, “empatia”, “olhar sensitivo” e “ser compreensivo” como dimensões também relevantes no que diz respeito à profissão docente na sala de aula da Educação Básica, mas não apenas. Essas variáveis ajudam a perceber a complexidade que envolve as reflexões acerca do que implica ensinar história na percepção dos professores em formação inicial. Em alguma medida, elas também contribuem para refletir sobre o nosso exercício cotidiano, independentemente do nível de ensino em que estamos atuando.

Não faz parte do presente artigo estabelecer uma análise comparativa entre as respostas produzidas e as disciplinas oferecidas no curso. No entanto, certamente as ideias expostas pelos professores em formação inicial em alguma medida estabelecem diálogos com as leituras, os debates e as problematizações vivenciadas pelos diferentes componentes curriculares do percurso formativo. No entanto, tomando como referências as pesquisas que venho desenvolvendo — analisando os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de formação inicial — é possível afirmar que as ideias apresentadas pelos discentes têm relação de aproximação com as disciplinas do presente curso, voltadas aos estudos que envolvem o ensino de história e a educação. O curso de licenciatura, no qual estão matriculados, oferece diferentes disciplinas distribuídas ao longo do percurso, cujas ementas sinalizam possibilidades de reflexões com as temáticas acerca da construção processual que envolve ensinar história.

O que necessita saber um professor para ensinar história? Como os estudantes em formação inicial interpretam essa questão?

Erinaldo Cavalcanti

Conclusões iniciais

Ao observar o conjunto das repostas produzidas, percebemos como os futuros professores interpretam a questão/problema sobre o que é necessário para ensinar história. Se tivéssemos que responder a essa pergunta, o que escreveríamos? Certamente, não teríamos repostas definitivas. Talvez tenhamos naturalizado em demasia o que implica ensinar história a uma pessoa ou um grupo e nem estejamos fazendo esse questionamento em nosso cotidiano como professores e professoras que ensinam história(s) a diferentes pessoas. Talvez nossa ciência tenha priorizado atender aos fundamentos de um modelo de ciência que privilegiou os princípios da pesquisa acadêmica e do domínio do conteúdo ao passo que deixou de lado (ou não priorizou também) os fundamentos do ensino (e do aprender) história, como defende Jörn Rüsen (2006).

Os dados catalogados na pesquisa (que ainda está em fase inicial) sinalizam a complexidade que envolve a questão em tela. Mostram como os professores em formação inicial se apropriaram da questão e produziram registros interpretativos indicando uma ampla diversidade de saberes que entendem como necessários para o exercício da profissão em sala de aula. Como é possível perceber, entre os discentes que participaram da pesquisa, a maioria compreende como necessário e primeiro o domínio do saber de referência. Na sequência, os dados também mostram que os estudantes sinalizam que apenas esse saber não é suficiente, mesmo sendo imprescindível, e apontam a necessidade do domínio do que nomeei “saber-fazer”. Os registros dos discentes indicam, também, a presença da variável “conhecer os estudantes para quem se ensina” como um saber importante e necessário. Além desses saberes identificados, foi possível perceber a referência à dimensão afetiva como uma variável também necessária para ensinar história.

A análise dos registros não se esgota nas reflexões aqui apresentadas. Diferentes interpretações estão abertas. O desenvolvimento do projeto, com essas e outras fontes, pode mostrar importantes leituras, por exemplo, a partir do recorte de gênero e de cor (raça/etnia). Por esse ângulo de percepção será possível cruzar os dados e perceber se existem diferenças entre as respostas dos/as professores/as em formação inicial no que tange o marcador de gênero

O que necessita saber um professor para ensinar história? Como os estudantes em formação inicial interpretam essa questão?

Erinaldo Cavalcanti

e/ou de etnia. Dessa forma, focalizar como se constróem os saberes docentes também por esses recortes poderá ampliar o entendimento acerca de como os/as futuros/as professores/as, em suas singularidades como sujeitos e sujeitas, se apropriam das questões entendidas como necessárias para exercer sua profissão.

Referências

BATISTA, Neusa Chaves. Cotas para o acesso de egressos de escolas públicas na Educação Superior. *Pro-Posições*, Campinas, v. 29, n. 3, p. 41-65, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0158>. Acesso em: 20 set. 2022.

CAIMI, Flavia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem história? reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de história. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200003>. Acesso em: 10 set. 2022.

CAIMI, Flávia. O que precisa saber um professor de história? *História & Ensino*, Londrina, n. 21, v. 2, p. 105-124, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p105>. Acesso em 18 abr. 2021.

CAVALCANTI, Erinaldo. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 249-267, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.60111>. Acesso em 09 ago. 2019.

CAVALCANTI, Erinaldo. Onde está o ensino nas disciplinas de teoria da história ensinadas no Brasil? reflexões sobre a formação docente dos professores de história. *História da Historiografia*, Ouro Preto, v. 14, 133-166, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15848/hh.v14i36.1659>. Acesso em: 04 jan. 2022.

CAVALCANTI, Erinaldo. O lugar da aprendizagem histórica nos percursos de formação inicial do professor de história no Brasil. *Revista Antíteses*, Londrina, v. 15, 127-154, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2022v15n29p127-154>. Acesso em: 03 dez. 2022.

COELHO, Mauro Cezar; BICHARA, Taissa. Ensino de história: uma incursão pelo campo. In: MONTEIRO, Ana Maria; RAJELO, Adriana (org.). *Cartografias da pesquisa em ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p. 63-83.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baia. Educação para as relações étnico-raciais e a formação de professores de história nas novas diretrizes para a formação de professores! *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e77098, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77098>. Acesso em 04 jan. 2022.

O que necessita saber um professor para ensinar história? Como os estudantes em formação inicial interpretam essa questão?

Erinaldo Cavalcanti

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baia. As licenciaturas em história e a Lei 10.639/03: percursos de formação para o trato com a diferença? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e192224, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698192224>. Acesso em 04 mai. 2019.

DE MELO, Maria do Céu. A formação de professores de história em Portugal: práticas pedagógicas e investigativas. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 41-61, 2015. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhj.v4i7.177>. Acesso em: 15 fev. 2020.

FONSECA, Selva Guimarães; COUTO, Regina Celia. A formação de professores de história no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesta (org.). *Espaços de formação do professor de história*. Campinas: Papirus, 2008. p. 101-130.

MONTEIRO, Ana Maria. Os saberes dos professores sobre os conhecimentos que ensinam: trajetória de pesquisa em ensino de história. In: MONTEIRO, Ana Maria; RAJELO, Adriana (org.). *Cartografias da pesquisa em ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p. 271-300.

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

NEVES, Clarice Eckert Baeta; RAIZER, Leandro; FACHINETTO, Rochele Fellini. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 9, n. 17, p. 124-157, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222007000100006>. Acesso em: 04 jun. 2022.

RAMOS, Marcia Elisa Teté; ALVES, Ronaldo Cardoso. Representações de história em jovens da escola básica e da universidade: um estudo sobre pensamento histórico e identidade. *Revista Antíteses*, Londrina (PR), v. 9, n. 18, p. 118-152, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222007000100006>. Acesso em: 20 set. 2022.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 07-16, 2006.

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