

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA**

GABRIEL FONSECA SCATOLIN

**COMPONENTES PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
HISTÓRIA DO INHIS-UFU: PROINTER NO CONTEXTO DE
REELABORAÇÕES DE SENTIDO DA DOCÊNCIA E DO ENSINO DE
HISTÓRIA (2020-2023)**

**UBERLÂNDIA/MG
2024**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA**

GABRIEL FONSECA SCATOLIN

**COMPONENTES PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
HISTÓRIA DO INHIS-UFU: PROINTER NO CONTEXTO DE
REELABORAÇÕES DE SENTIDO DA DOCÊNCIA E DO ENSINO DE
HISTÓRIA (2020-2023)**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto de História da
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
como exigência parcial para obtenção de
Título de Graduação em História –
Licenciatura.

Orientadora: Profa. Dra. Nara Rúbia de
Carvalho Cunha

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Nara Rúbia de Carvalho Cunha – Orientadora
(Universidade Federal de Uberlândia)

Prof. Dr. Gustavo de Souza Oliveira – Examinador
(Universidade Federal de Uberlândia)

Profa. Ms. Mislele Souza da Silva – Examinadora
(Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais)

UBERLÂNDIA/MG
2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família, em especial aos meus pais Cristina e Ademir, pela vida e por todo o cuidado e carinho que tiveram comigo para que esse sonho fosse alcançado. Agradeço também à minha Vó Glória por todo incentivo e ajuda nos estudos e na contribuição para a minha formação enquanto pessoa. Quero deixar também o agradecimento, em especial, ao meu tio e padrinho Fernando e à minha tia e madrinha Cássia por sempre terem sido incentivadores e inspirações para a vida e para os estudos, especialmente na finalização deste TCC.

Expresso também meus agradecimentos para minha namorada Luiza, por ter sido minha melhor amiga e companheira. Por ter me ajudado com as angústias e medos e por ter compartilhado comigo o processo de nascer deste TCC, a ela todo meu amor e minha gratidão. Gostaria de agradecer à minha família em Uberlândia, Anamaria, Emilia, João, Heitor, Ana Rafaela, Flávia, Danielly e a todos os amigos do curso por estarem presentes em todos os momentos, bons e difíceis, tristes e felizes, de toda a minha formação como professor de História, mas principalmente como pessoa.

Utilizo deste espaço para agradecer àqueles que militaram e me trouxeram um olhar mais coletivo e político da vida, o Levante Popular da Juventude e o Centro Acadêmico de História, espaços essenciais para minha compreensão como indivíduo que luta por processos de resistência dentro e fora da sala de aula, e principalmente pela construção da luta pelo poder popular.

Ao grupo de PIBID da E.E. Ângela Teixeira da Silva, supervisionado pela Professora Mislele, por terem estado presentes em tudo aquilo que permeou o encantamento com a sala de aula, todas as vivências da escola que me fizeram confirmar a escolha por esta profissão que admiro tanto.

Agradeço ao grupo de estudos Mosaicos, como espaço norteador de debates e trocas de conhecimento acerca do Ensino de História, que foram a base desta pesquisa. Em conjunto, agradeço à professora Nara pela orientação e por demonstrar, com suas vivências e trocas, as possibilidades de uma educação pautada nas sensibilidades.

Agradeço aos membros da banca examinadora, professor Gustavo de Souza Oliveira e professora Mislele Souza da Silva, pela leitura atenta e pelos importantes apontamentos para que este artigo e possíveis desdobramentos.

Por fim, agradeço aos meus irmãos, Pedro, João, e Camila, por compartilharem a vida comigo desde sempre e por sempre serem meu apoio e minhas conexões mais fortes.

Em especial, agradeço em memória à minha irmã mais velha, Beatriz, que é meu grande espelho e anjo da guarda, pela finalização deste curso e por muito além das coisas boas que a vida neste plano pode oferecer.

*A minha perspectiva é o fracasso.
Porque se nesse sistema eu não fracassar,
é porque eu aderi a ele.*

(Pr.Júlio Lancellotti)

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo principal analisar criticamente como as componentes curriculares denominadas Projetos Interdisciplinares (PROINTER) - inseridas na atual grade curricular do curso de Graduação em História, modalidade Licenciatura, do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (INHIS/UFU) - têm contribuído para reelaborações de sentido da disciplina escolar História e da formação de professores para este fim. Analiso a articulação dessas componentes com a Resolução CNE/CP n. 02/2015 e demandas recentes para o Ensino de História. Metodologicamente, realizo uma pesquisa qualitativa recortando minha experiência formativa em articulação com tal componente curricular, como estudante e como monitor em turmas do período matutino, períodos letivos de 2020 a 2022. Entrecruzo minha experiência com pesquisa feita junto a professores da rede pública de ensino da Educação Básica em Uberlândia, a respeito de suas demandas para o Ensino de História, e a estudos bibliográficos que tematizam os sentidos da docência e ensino em História em nosso país no século XXI. Como fontes de pesquisa analiso o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História do INHIS/UFU, versão 2018, trabalhos finais de PROINTER II e III, turma I, no período de 2020 a 2022, e dados produzidos a partir da pesquisa realizada junto aos professores de Uberlândia, em 2023.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; PROINTER; Formação de Professores.

ABSTRACT

This article aims to critically analyze how the curriculum components named Projetos Interdisciplinares (Prointer) - included in the curriculum of the Undergraduate History course, of the Instituto de História at the Universidade Federal de Uberlândia (INHIS/UFU) - have been collaborating to meaning re-elaborations of the school subject History and the training of the teachers for it. It is analyzed how those components articulate with the Resolution CNE/CP n.02/2015 and the recent requirements for the History Teaching. The methodology used was qualitative research articulating my experience as a teacher in training and those curriculum components, as student and monitor in the morning classes of this subject, during the academic period of 2020 and 2022. I pass through the experience I had researching along with Elementary Education teachers of Uberlândia, regarding their demands for the History teaching in our country in the 21st century. As research source, I analyze the Projeto Pedagógico do Curso de

Graduação em História do INHIS/UFU, 2018 version, the final works of PROINTER II and PROINTER III, class I, at the period of 2020 to 2022, data produced from the research conducted along with the Uberlândia teachers, in 2023.

KEYWORDS: History teaching; PROINTER; teacher training.

I- Introdução

Nos últimos anos temos visto um forte debate sobre as diretrizes nacionais de formação de professores. Desde que foi aprovada a Resolução CNE/CP n. 02/2019, pesquisadores especialistas em formação de professores têm apontado o quanto ela representa um retrocesso para a área, se comparada à Resolução CNE/CP 02/2015. Entre os críticos está a Associação Nacional de Professores de História, a ANPUH, que após realizar estudos e debates sobre a referida resolução, lançou uma cartilha denunciando o prejuízo que ela representa para a formação de professores e convidando a comunidade acadêmica a lutar com a sua implementação (ANPUH, 2021).

Maria Lima, historiadora, professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e pesquisadora do Ensino de História, tem atuado de modo contundente nesse debate. Segundo a pesquisadora, as reformas neoliberais e retrógradas trazidas a partir do governo golpista de Michel Temer, no ano de 2016, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e Novo Ensino Médio e, na sequência a Base Nacional Comum de Formação Docente, expressa na Resolução CNE/CP 02/2019, são retrocessos de tamanhos catastróficos para a educação básica e superior no Brasil. Em mesa de debate organizada pela ANPUH, Maria Lima afirma que a Resolução CNE/CP n. 02 de 2019 faz da formação docente um treinamento para desenvolver as competências definidas da BNCC para a educação básica. Nesse sentido, a formação é meramente tecnicista, ou neotecnicista, castrando a autonomia, inventividade e criticidade do docente (cf. O IMPACTO DA BNC: FORMAÇÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA, 2021).

Do ponto de vista normativo, desde o início dos anos 2000 o Brasil estava construindo, mesmo que com muita dificuldade devido aos conflitos de interesses, uma política de valorização da docência e importantes processos no campo educacional com vistas a uma educação mais comprometida com uma sociedade democrática. Podemos citar, nesse viés, as Leis 10.639/2003 e 11.645/08, que instituíram, respectivamente, a obrigatoriedade de ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e também indígena em todos os níveis de ensino no país.

Além dessas leis, as resoluções de formação docente, desde 2002, vinham buscando combater um dos maiores problemas da licenciatura: a não articulação entre

teoria e prática, entre saber específico e saberes educacionais, que marcou o modelo 3+1 de formação de professores, dominante no Brasil desde os anos 1930. A estrutura curricular desse modelo é definida por três anos de estudos de disciplinas específicas e, na sequência, um ano de estudo de disciplinas do campo da educação, concebidas como técnicas de ensino, promovendo uma “separação entre teoria e prática e uma hierarquização entre saberes (disciplinares) específicos e saberes da educação.” (FRANÇA, 2017, p. 72).

Essas resoluções têm raízes em lutas protagonizadas por docentes ainda no século XX. Segundo a professora Helenice Ciampi, no contexto de reabertura política do Brasil¹, na década de 1980, inicia-se um processo de questionamento da docência e formação de professores de História.

Nesse contexto de lutas e movimentos sociais, a História, sua produção e ensino instauram-se no centro do debate. As discussões desencadeadas quanto ao ofício do historiador ou quanto ao campo da produção historiográfica, a ameaça de extinção dos cursos de graduação de História, aliadas às transformações pelas quais passava o país, embasavam as reformas curriculares que perpassavam os Departamentos de História das principais universidades brasileiras, assim como as das Secretarias da Educação, como a de São Paulo. O debate em processo estimulou também a discussão sobre a associação entre ensino e pesquisa, sobre as metodologias alternativas e a configuração da área do ensino da disciplina como espaço de conflito em que se envolveram historiadores, professores, Estado, imprensa. É importante assinalar que as reformas educacionais da década anterior haviam provocado uma desqualificação de professores e alunos de primeiro e segundo grau, como então eram chamados, limitando sua capacidade de reflexão e ação e cerceando suas possibilidades de organização na sala de aula, na escola e na sociedade. (CIAMPI, 2015, p. 118)

No início dos anos 2000, as diretrizes de formação docente vinham reforçando a perspectiva educacional mais antenada com um movimento permanente e emancipatório, resultado de várias lutas dos trabalhadores da educação por décadas desde a redemocratização. Mas, ao contrário de continuar investindo nessa perspectiva, as medidas tomadas após 2016 se voltaram mais para a formação de habilidades pré-

¹ A reabertura política trazida nesse contexto está vinculada a movimentos sociais e políticos que ocorreram como resistência à Ditadura Militar no Brasil e em defesa da democracia, mais precisamente de 1974 a 1988, sendo a promulgação da nova Constituição um marco relevante desse período. Entre esses movimentos, fez-se importante a luta de profissionais diversos da educação, entre eles profissionais da História, que defendiam a recomposição da disciplina História nos currículos escolares. Para saber mais, ver: SILVA e FONSECA, 2010.

determinadas, com forte centralidade na BNCC. Esta necessidade da centralidade da BNCC na formação docente se faz presente principalmente no ano de 2019, quando a Resolução CNE/CP n. 02/2019 substituiu a de 2015. No caso da docência, fica claro que o docente será formado para ter habilidade de ensinar habilidades., conforme afirma Maria Lima em debate havido em 2021. (cf. O IMPACTO DA BNC: FORMAÇÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA, 2021).

Essa resolução de 2019 busca colocar as competências e habilidades como o centro da formação docente, isto é, causar alterações nos currículos das licenciaturas em todo o Brasil, retornando um caráter tecnicista do perfil profissional do professor em formação e atuação, limitando as ações pedagógicas desses trabalhadores. Fazendo o recorte para o ensino de história, como é lembrado pela professora Maria Lima (2021), a Resolução age nas concepções básicas do fazer-se professor de história, retirando as reflexões teóricas essenciais para o ensino da história - "Então saber ensinar significa dominar técnicas do ensinar. Uma prática que está configurada e marcada pelo como ensinar. Então as reflexões teóricas ficam subordinadas pelo "como fazer" (cf. O IMPACTO DA BNC: FORMAÇÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA, 2021).

Com avanço das ações de resistência à Ditadura Militar e dos cursos de Pós-Graduação no Brasil, havia uma importante discussão sobre a necessidade de mudar as diretrizes de formação de professores. O historiador e professor Luis Fernando Cerri (2013), em texto intitulado *A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual*, afirma que a formação de professores no século XX no Brasil estava formulada no modelo 3+1, isto é, no estudo de disciplinas específicas nos primeiros três anos da Graduação, completado com um ano de formação pedagógica. Cerri traz a informação que no ano de 2013 algumas universidades brasileiras ainda estavam pautadas nesse sistema.

Em universidades tradicionais, modelos para as demais, como é o caso da Universidade de São Paulo até os dias atuais, a formação do pesquisador em História, por exemplo, ocorre nos três primeiros anos do curso superior, e a formação do professor, em caráter complementar, no último ano. (CERRI,2013, p.170)

O formato do 3+1 na formação de professores de todas as áreas, incluindo a História, desvincula e menospreza a pesquisa do ensino. Esse formato também se fez bastante presente durante o período da Ditadura Militar brasileira (1964-1985), tendo tido

vários pontos de semelhança mantidos na reforma universitária de 1968. Enraizando o pensamento que as áreas pedagógicas.

(...) a separação em espaços institucionais distintos e concorrentes na luta por recursos financeiros, materiais e humanos consolidou um preconceito generalizado de que a área da pedagogia nada teria a fornecer ao profissional de história, por exemplo, dado que o essencial para ensinar – opinião que se fortaleceu – seria o estrito domínio do conhecimento histórico; pela parte da área da educação. (CERRI,2013,p.171)

Esse viés de marginalização das pesquisas e diálogos desenvolvidos na articulação entre a história e a educação, tendo como contexto um processo de formação com um caráter tecnicista, não foi combatido nas reformas neoliberais da educação na década de 1990. Contudo, ainda compreende-se que esse desenvolvimento neoliberal nas ações da educação vinculados à formação de professores, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, em 2001, começam a ocorrer os processos da separação do currículo entre bacharelado e licenciatura (CERRI, 2013, p.175).

As resoluções dos anos 2000 vieram na esteira da proposta de separação entre os cursos (Bacharelado e Licenciatura), buscando um maior fortalecimento da licenciatura. A Resolução 02/2015 traz contribuições importantes para a mudança do perfil tecnicista e excludente nas formações docentes. No Art 5º fica definido que

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a): I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa; III - ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica; IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas,

relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia; V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento; VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(as) professores(as) e estudantes; VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade; VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras; IX - à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições. (BRASIL, 2015)

Ao longo da realização do curso de Graduação em História no INHIS-UFU, estive envolvido em várias frentes de atuação nas quais pude debater e refletir sobre a formação docente sob diversos prismas, desde o movimento estudantil à participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID, passando pela pesquisa de Iniciação Científica, além da participação nas atividades curriculares do curso de História.

Nessas frentes pude me aproximar muito da escola e vivenciar mais de perto os dilemas do Ensino de História e, articulados a ele, os desafios da formação docente. Logo, quis no meu Trabalho de Conclusão de Curso fazer um estudo sobre os impactos das propostas de formação docente para os rumos do Ensino de História, partindo de uma análise das componentes curriculares práticas na grade curricular do curso, especialmente os PROINTERS.

Considero, assim como a professora Cyntia Simioni França (2017), que o aumentar carga horária ou as prescrições normativas não são garantia de uma mudança efetiva na articulação entre teoria e prática. É necessário investir em outras visões de escola, de docência e de Ensino de História (no caso do meu campo de atuação). Nesse sentido, o presente artigo tem por objetivo principal analisar criticamente como as componentes curriculares denominadas Projetos Interdisciplinares (PROINTER) - inseridas na atual grade curricular do curso de Graduação em História, modalidade Licenciatura, do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (INHIS/UFU) - têm contribuído para reelaborações de sentido da disciplina escolar

História e da formação de professores para este fim. Analiso a articulação dessas componentes com a Resolução CNE/CP n. 02/2015 e demandas recentes para o ensino de história. Metodologicamente, realizo uma pesquisa qualitativa recortando minha experiência formativa em articulação com tal componente curricular, como estudante e como monitor em turmas do período matutino de 2019 a 2022. Entrecruzo minha experiência com pesquisa feita junto a professores da rede pública de ensino da Educação Básica em Uberlândia, a respeito de suas demandas para o Ensino de História, e a estudos bibliográficos que tematizam os sentidos da docência e ensino em História em nosso país no século XXI. Como fontes de pesquisa analiso o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História do INHIS/UFU, versão 2018, trabalhos finais de PROINTER II e III, turma I, no período de 2019 a 2023, dados produzidos a partir da pesquisa realizada junto aos professores de Uberlândia, em 2023.

II - PROINTER como componente curricular prática na Graduação em História do INHIS/UFU e suas expectativas para a formação docente

Como já foi dito, uma das grandes demandas para a formação de professores no Brasil, desde a reabertura política, era a articulação entre as dimensões teórica e prática da docência, buscando romper com um tecnicismo (CERRI, 2013).

Orientados por resoluções do Conselho Nacional de Educação, os cursos de licenciatura tiveram seus currículos alterados se atendendo para as novas diretrizes de formação de professores. Seguindo a Resolução CNE/CP n. 02 de 2015, em 2018 o Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia aprovou o curso de Graduação em História, modalidade Licenciatura, a partir de então separado do curso de Graduação em História, modalidade Bacharelado.

O curso de graduação em História, modalidade Licenciatura, tem carga horária total de 3230 horas, assim distribuídas: Núcleo de Estudos e Formação Geral das Áreas Específicas e Interdisciplinares 1.710 horas (53%), Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos 1.020 horas (32%), Núcleo de Estudos Integradores para enriquecimento curricular 200 horas (6%) e Disciplinas optativas gerais e específicas de Licenciatura pertencentes a qualquer núcleo de formação 300 horas (9%)

Os Projetos Interdisciplinares, também chamados abreviadamente de PROINTER (I, II, III, IV) são componentes curriculares do curso de Graduação em História, na modalidade Licenciatura, que foi implantado na UFU desde 2019. São componentes de

caráter teórico-prático que correspondem, junto com SEILIC, às “400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo”, como exigido para a Estrutura Curricular do cursos de formação de professores, conforme o inciso I do 1º. Parágrafo do Art.13 da Resolução CNE/CP n. 02/2015.

As componentes curriculares PROINTER, assim como o Seminário Institucional de Licenciaturas (SEILIC) e os Estágios Supervisionados (I, II, III e IV), compõem o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos no Plano Pedagógico do Curso.

Conforme orienta o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da Universidade Federal de Uberlândia, o Projeto Interdisciplinar (PROINTER) é um componente curricular que articula ensino, pesquisa e extensão. Integrado ao Seminário Institucional das Licenciaturas (SEILIC), ele deve fornecer bases para a prática no curso como um todo, interagindo com outros componentes curriculares, especial e necessariamente, com o Estágio Supervisionado e com o Trabalho de Conclusão de Curso. Nesta iniciação, é fundamental tratar adequadamente temas, conceitos, categorias e problemas próprios das atividades teórico-práticas e abordagens metodológicas dos âmbitos da pesquisa educacional e do ensino para investigação, conhecimento e intervenção planejada em situações, condições e/ou processos concretos do trabalho docente na escola e no contexto mais amplo da realidade social em que se insere. (PROJETO PEDAGÓGICO – GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – LICENCIATURA, 2018, p. 51)

Portanto, é uma das responsáveis por promover a integração entre a dimensão teórica e dimensão prática na docência, como fundamenta a Resolução CNE/CP, n. 02 de 2015, que define no Parágrafo II do Art. 12:

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: a) investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional; b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo. d) Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (BRASIL, 2015)

Ainda conforme o Plano Pedagógico do Curso de Graduação em História, modalidade Licenciatura, implantado desde 2019 no INHIS-UFU, as componentes curriculares PROINTER correspondem a 360 horas, distribuídas em carga horária teórica e prática ao longo de 4 semestres:

Os Projetos Interdisciplinares estão organizados em duas etapas. A primeira etapa acontecerá na primeira metade do Curso de Licenciatura em História, com PROINTER I e PROINTER II, PROINTER III, iniciando a prática educativa concentrada na escola pública, na educação básica e no desenvolvimento de conhecimento sobre esse campo e sobre a profissionalização. Ainda nessa etapa, o aluno desenvolverá projetos e experiências no âmbito do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, articulados aos currículos de História em ação e à realidade da escola pública. A segunda etapa, composta de PROINTER IV e Seminário Institucional das Licenciaturas (SEILIC), organiza a prática educativa com projetos que deverão contemplar a elaboração e execução de projetos de intervenção em situações, condições e processos concretos do trabalho docente na escola pública. (PROJETO PEDAGÓGICO – GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – LICENCIATURA, 2018, p. 52)

PROINTER articula as questões teóricas e práticas do ensino de história e busca fazer convergir, de forma mais completa e reflexiva, os espaços de pesquisa e prática docente dos professores em formação, bem como desenvolver uma articulação com a comunidade pela via da extensão universitária, uma vez que “O PROINTER deverá ter em conta os princípios da pesquisa e da extensão, associados ao ensino, como atividade cotidiana, aprofundando temáticas que consolidem a formação de professor(...) (PROJETO PEDAGÓGICO – GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – LICENCIATURA, 2018, p.51).

Assim são integradas na formação do estudante de história as dimensões que devem estar sempre em diálogo na formação universitária: a pesquisa, o ensino e a extensão, como também preconiza a Resolução CNE/CP n. 02/2015 para a formação docente.

O projeto desenvolvido em cada PROINTER deverá ser concebido como Projeto de Extensão, elaborado com objetivos, metas, justificativas e metodologias bem definidas e poderá ser registrado como atividade de extensão no Sistema de Informação de Extensão (SIEEX), espaço para registro das atividades de extensão e cultura desenvolvidas na Universidade Federal de Uberlândia.(PROJETO

Os PROINTERs perpassam diversos períodos da formação docente em História no INHIS-UFU: no segundo (PROINTER I), no terceiro (PROINTER II), no quarto (PROINTER III) e no sétimo períodos (PROINTER IV), tendo como divisão de horas destinadas no plano de cada PROINTER a carga horária de 90 horas semestrais, sendo dividida em 60 horas como atividade de ensino e 30 horas de caráter prático em espaços educacionais (PROJETO PEDAGÓGICO - INHIS, 2018).

Uma vez apresentada a organização dos PROINTERs no currículo, tratarei da experiência vivida por mim enquanto aluno e monitor dessa componente curricular.

III - PROINTER – turno matutino – 2021.1 a 2022.2: apontamentos a partir do relato de experiências como aluno, monitor e pesquisador em Iniciação Científica

Fui aluno de PROINTER I, II e III durante a pandemia da covid-19. No semestre letivo 2020/2 frequentei o curso de PROINTER I, no turno matutino, sob responsabilidade do professor Gustavo de Souza Oliveira, em formato remoto. De acordo com a Ementa do curso, o PROINTER I tinha caráter teórico-prático e se definia como ação de “Integração entre dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão. Elaboração e execução de projeto para análise da realidade da escola pública no presente.” (OLIVEIRA, 2021). O professor justifica a relevância do curso afirmando que:

A formação do docente em História não deve desconsiderar o espaço escolar como ambiente formativo. Nesse sentido, a disciplina contribui para a interação entre pesquisa e extensão associada ao ensino de História por meio da elaboração de projetos interdisciplinares que devem ser aplicados nas escolas. Não se trata de ação impositiva, mas de uma proposta construída em parceria com os docentes, coordenação e direção das escolas públicas. A disciplina presa pela interação e pela construção conjunta de ações que permitam a troca de saberes entre os envolvidos. (OLIVEIRA,2021)

Seguindo essa prerrogativa, o conteúdo programático do PROINTER I esteve pautado por três unidades temáticas, sendo elas: o Projeto Interdisciplinar de História, Alternativas para o Projeto e a Escola Pública no Presente, respectivamente nessa ordem.

O curso apresentou bases de pensamentos sobre o Ensino de História e extensão universitária. O recorte teórico bibliográfico do professor Gustavo Oliveira foi bastante amplo, dialogando com as necessidades da disciplina. Ele trouxe contribuições de pesquisadoras e pesquisadores do campo do Ensino de História no Brasil, tais como: Circe Maria Fernandes Bittencourt, Martha Abreu, Erika Amorim, Adriana Almeida, Camilo Vasconcellos, entre outros. Além disso, foram trabalhadas concepções de extensão, a partir de Paulo Freire, além de noções fundamentais de construção de projetos.

No curso de PROINTER I foi pontuada a necessidade de elaborar um projeto por parte dos discentes que seria trabalhado junto às escolas de educação básica, assim, se buscava as leituras da disciplina já dialogando com esse futuro projeto. Lembro de o professor Gustavo direcionar os alunos para trabalhar algo vinculado à cidade de Uberlândia, pois esse recorte local seria o fio condutor entre o PROINTER I, II, III e IV, ministrados por ele e pela professora Nara, nas turmas do período matutino².

Naquele momento eu estava no segundo período da minha formação docente, ainda em um processo de compreensão do que fazer e como me portar nas disciplinas do curso de História. A aula remota foi para mim o principal desafio para compreensão e acompanhamento do curso, porque estávamos começando a pensar sobre ensino, educação e ambiente escolar numa sala remota, sem contato físico com as pessoas e longe dos ambientes sobre os quais discutíamos. Mesmo assim, fui começando a me familiarizar com debates sobre educação no curso de História e, como trabalho final, apresentamos uma ideia inicial de projeto a ser desenvolvido junto à escola nos próximos PROINTERs. O tema escolhido por mim foi sobre a cultura e influência Norte Americana no cotidiano dos brasileiros³.

No semestre letivo 2021/1, o curso de PROINTER II, no turno matutino, foi de responsabilidade da professora Nara Rubia de Carvalho Cunha, também em formato remoto. A disciplina, de acordo com a ementa elaborada pelo Colegiado do curso de História, é definida como um projeto interdisciplinar, que alinha teoria e prática. Integrando pesquisa, ensino e extensão almeja a elaboração de recursos e ferramentas

² Como não é o mesmo docente que ministra essas quatro componentes curriculares, que são uma sequência, fica cargo dos responsáveis fazer uma articulação entre eles para que os cursos tenham uma certa continuidade e coerência entre si. Esses docentes trabalharam de forma articulada e deixaram isso evidente para as turmas.

³ O projeto foi proposto em parceria com a discente Flávia Granero. Neste trabalho não é minha intenção aprofundar sobre os detalhes desse projeto específico, apenas delinear mais amplamente minha experiência pessoal no PROINTER.

para o exercício da docência do ensino fundamental. A justificativa da relevância do curso é assim apresentada pela Nara Rúbia de Carvalho Cunha:

O conhecimento histórico educacional é um saber de fronteiras e não se limita ao espaço escolar; ele se desenvolve na articulação de diferentes saberes e ambientes. No PROINTER II, dando continuidade às discussões feitas no PROINTER I, o foco recai sobre o intercâmbio entre espaços escolares e não escolares na produção do conhecimento histórico, incentivando uma percepção crítica dessa interação. Abarcando de modo ampliado o engendramento histórico de sensibilidades relativas às maneiras de experimentar o tempo, o espaço e as relações sociais, analisaremos outras potencialidades para o Ensino de História, beneficiadas pela interdisciplinaridade e a postura investigativa. Os estudantes irão desenvolver materiais didáticos que possam ser trabalhados na interface com escolas públicas de Uberlândia, níveis fundamental II e médio da Educação Básica. A partir do processo de fundamentação teórico-metodológica, elaboração e análise do material produzido, os estudantes serão orientados na proposição de ações de extensão que fortaleçam o diálogo universidade e escola. (CUNHA,2022A)

O conteúdo programático se dividia em quatro unidades, sendo elas: pesquisa, autoria, formação de professores de História, Ensino de História em espaços não escolares: produção de conhecimentos históricos educacionais mediada pelo espaço urbano, "lugares de memória" e problemáticas da memória (lembrança/ esquecimento), metodologias de ensino de história em diálogos interdisciplinares, interinstitucionais e demandas contemporâneas e produção de materiais didáticos para o ensino de História.

A bibliografia desta disciplina se pautava por autores preocupados com a questão da não hierarquização e a não separação de pesquisa e ensino dentre eles destacam-se: Adriana Carvalho Koyama, Elison Paim, Helena Marques Araújo, Maria Carolina Bovério Galzerani, entre outros. Os textos trouxeram um apoio para a minha leitura e compreensão dos espaços escolares e não escolares do ensino de história, os campos das ações e as disputas imputadas ao Ensino de História.

O PROINTER II também foi ministrado de modo remoto, em função da pandemia da Covid19. Foi executado pensando bases teóricas para o desenvolvimento dos projetos, que foram iniciados ao final do PROINTER I, em escolas públicas de Uberlândia. Em suma, esta disciplina foi a responsável por moldar a ideia inicial desenvolvida, para que pudessemos ir para a sala de aula da educação básica quando fizéssemos o PROINTER III. Assim, os projetos continham, além de Apresentação, Justificativa, Objetivos e

Referencial teórico-metodológico, etapas de realização com procedimentos organizados de acordo com esses referenciais.

Inicialmente tive dificuldade em formular o projeto dentro das linhas de leituras feitas na disciplina, isto é, pouco identifiquei o diálogo entre o que era lido dos referenciais bibliográficos e aquilo que estava presente na abordagem do meu projeto. Acreditava ser sintoma do momento remoto e das diversas tentativas de esquematizações frustradas que tive junto a minha parceira de projeto, considerando a insuficiência de trocas que tivemos enquanto dupla para trabalhar o PROINTER. Contudo, percebi que esse era um desafio da própria disciplina, pois o curso não é planejado para orientação de cada projeto em particular, mas para a elaboração de projetos educativos junto à escola. As orientações temáticas mais específicas, que atendiam às demandas de cada grupo, eram feitas mais ao final do curso, com horário específico para os grupos.

Ao final do PROINTER II, tínhamos o projeto montado, respaldado por referenciais teórico-metodológicos basilares para poder desenvolvê-lo na escola no semestre seguinte. A articulação entre a dimensão teórica e prática foi de extrema importância para dialogar com os processos de compreender os papéis e funções do professor-pesquisador, conceito esse trabalhado enquanto professores em formação que nos era colocado.

No semestre letivo 2021/2 cursei PROINTER III, curso também ministrado pela professora Nara Rúbia de Carvalho Cunha. Em sua ementa, o PROINTER III é apresentado como um projeto interdisciplinar de caráter teórico-prático, que busca integrar ensino pesquisa e extensão. Voltada para o Ensino Médio⁴, busca elaborar e desenvolver projetos para esta etapa de ensino nas escolas públicas.

O conhecimento histórico educacional é um saber de fronteiras e não se limita ao espaço escolar; ele se desenvolve na articulação de diferentes saberes e ambientes. Em PROINTER II os estudantes realizaram estudos sobre a produção de conhecimentos histórico-educacionais na interface com a cidade de Uberlândia e demandas contemporâneas do

⁴ De acordo com as fichas de disciplinas que integram o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História, modalidade Licenciatura, do INHIS-UFU, versão 2018, PROINTER II é voltada para o segmento Fundamental da Educação Básica, enquanto PROINTER III é voltado para o Ensino Médio. Contudo, a professora advertiu à turma que não poderia seguir essa proposta, tendo em vista duas questões: primeiro, dependíamos da abertura das escolas para aceitar nossos projetos e não poderíamos escolher segmentos. E, mesmo que pudéssemos fazer essa escolha, não seria possível elaborar no PROINTER II um projeto para o Fundamental e depois desenvolvê-lo no Ensino Médio no semestre seguinte. Como era o mesmo projeto, sendo elaborado numa sequência, não era possível fazer essa separação. Assim, a solução foi trabalhar com uma certa flexibilidade. Por isso, a versão final, considerando o segmento junto ao qual o projeto seria desenvolvido, só apareceria na elaboração feita em PROINTER III.

Ensino de História. Após estabelecida relação com escolas parceiras e elaborados os projetos a serem desenvolvidos, buscamos em PROINTER III intensificar o contato com a escola e alargar a reflexão sobre a produção de conhecimento histórico-educacional nesse cenário de engendramento histórico de sensibilidades relativas a tempo, espaço e relações sociais. Os estudantes continuarão interagindo com a escola parceira, buscando alternativas didáticas para desenvolver ações educativas e de extensão que fortaleçam o diálogo universidade e escola e que permitam, ao mesmo tempo, o desenvolvimento do perfil de professor-pesquisador. (CUNHA B,2022)

O programa da disciplina dividia-se em quatro etapas, sendo elas: 1) Produção de conhecimento Histórico Educacional junto a estudantes de ensino fundamental e médio de escolas públicas de Uberlândia; 2) metodologias e matérias didáticos de produção de conhecimento histórico-educacional na educação básica; 3) currículos de história da educação básica de escolas públicas e reelaboração de possibilidades de produção de conhecimento histórico-educacional; e 4) professor-pesquisador e a investigação da própria prática: sistematização e análise do processo de produção de conhecimentos histórico-educacionais desenvolvidos.

Em relação à bibliografia de PROINTER III, percebi uma continuidade das temáticas trazidas pelo PROINTER II, reforçando discussões sobre a não separação entre ensino e pesquisa e a valorização de saberes produzidos nos contextos escolares, destacando assim o docente da educação básica como produtor de conhecimentos histórico-educacionais. Como os projetos já estavam bem definidos, encontramos nas referências textos que ajudavam nas demandas mais específicas dos projetos. E na metodologia tínhamos mais seminários de socialização de nossas propostas e seu desenvolvimento junto às escolas.

A disciplina finalmente pôde estar dentro de seus processos rotineiros de uma sala de aula física com pessoas a compoendo e trocando experiências, assim possibilitando ser na UFU e dando esperança para os projetos acontecerem no formato presencial nas escolas. A concretização da realização do projeto veio junto à Escola Estadual Segismundo Pereira, com o apoio das professora Jaqueline Aparecida Mendonça e Ana Flávia Ribeiro Santana. A turma com a qual trabalhamos foi um terceiro ano do ensino médio. Meu projeto focalizou conceitos de musicalidade e arte para trazer as representatividades dos alunos enquanto latino-americanos, demonstrando o caráter interdisciplinar e o diálogo com os campos artísticos para trabalhar conceitos históricos como identidade e resistência.

É importante ressaltar que enquanto eu cursava os PROINTERs, enquanto discente, as propostas das componentes curriculares não se faziam tão claras para mim. Por estar muito envolvido no processo, só pude entender melhor o que foi o PROINTER na atividade como monitor e na última etapa, em PROINTER IV, momentos em que pude compreender o impacto que a disciplina tem na minha formação.

O PROINTER IV aconteceu com um distanciamento de tempo significativo dos anteriores, visto que ele ocorre no sétimo período do curso, e pude fazê-lo no final do ano de 2023, junto ao professor Gustavo de Souza Oliveira, novamente. O curso tem como base na sua ementa ser um projeto interdisciplinar, alinhando teoria e prática e almejando intervenções concretas no trabalho docente na escola públicas. A disciplina do PROINTER IV direcionou um olhar sobre o que foi construído nas disciplinas anteriores, trazendo uma reflexão sobre os processos da formação de professores dentro do PROINTER e a aplicação dos projetos em escolas públicas de Uberlândia.

O PROINTER IV desenvolveu-se pautado por três unidades programáticas, sendo a primeira delas Educação e Ações Afirmativas: os dez anos da Lei de Cotas, a segunda, a experiência de formação docente nas escolas e a terceira é a construção do relato de experiência.

A formação do docente em História não deve desconsiderar o espaço escolar como ambiente formativo. Nesse sentido, a disciplina contribui para a interação entre pesquisa e extensão associada ao ensino de história por meio da análise e avaliação dos projetos interdisciplinares que foram desenvolvidos nas escolas públicas de Uberlândia ou em outros espaços. A disciplina preza pela interação e pela construção conjunta de ações que permitam a troca de saberes entre os envolvidos. (OLIVEIRA,2023)

Tive bastante dificuldade em manter um ritmo de leitura da disciplina e das referências bibliográficas, pois em paralelo à disciplina eu estava cursando mais três disciplinas e também desenvolvendo projetos diversos no PIBID - Subprojeto História/Geografia, que atua na Escola Estadual Ângela Teixeira da Silva. Assim, muito do que trouxe no relato de experiência ao final da disciplina teve poucas discussões bibliográficas construídas com as referências bibliográficas do professor, embora eu estivesse realmente refletindo muito sobre esse processo de realização do PROINTER.

Por princípio, o curso foi planejado para pensarmos nosso processo individual sobre o PROINTER, sobre essa execução teórica na formulação do projeto e depois na aplicação na escola, trabalhando assim como uma análise dos professores em formação,

como somos no momento. O professor Gustavo Oliveira trouxe problemáticas contemporâneas para o debate do ensino, como a Lei de Cotas que estava sendo debatida e a permanência dela após 10 anos de sua criação pelo Congresso Nacional.

III.1 - A experiência enquanto monitor, articulada à pesquisa de Iniciação Científica

Além da experiência como discente, durante o período da graduação tive a oportunidade de ser monitor do PROINTER II e PROINTER III, em cursos ministrados pela professora Nara Rubia de Carvalho Cunha durante os semestres letivos 2022/01 e 2022/02, ano civil 2023. Acompanhei a turma I, no período matutino, e fui o primeiro monitor da disciplina. Nessa experiência, pude acompanhar mais de perto como é a elaboração dos planos de curso da disciplina e a orientação para planejamento e desenvolvimento dos projetos dos estudantes de Graduação junto às escolas. Acompanhei como se dão as escolhas de discentes entre si para montar os grupos para desenvolvimento dos projetos, muitas vezes ocorrida em função da amizade entre os participantes ou de afinidade de temas de interesse. Pude perceber que o recorte temático se manteve como escolhas dos discentes, sem haver influência direta da professora. Contudo, a professora solicitava que, sempre que possível, os projetos buscassem se aproximar da cidade de Uberlândia e dialogar com as vivências dos estudantes.

Enquanto monitor, muitas vezes pude contribuir nas reuniões sobre os projetos, trazendo um pouco da minha experiência discente; ajudei na promoção de debates a partir das referenciais bibliográficos trazidos pela professora e pelos grupos de estudantes; ajudei a intermediar os diálogos estabelecidos com a escola, auxiliando os discentes sempre que tinham dúvidas; busquei ouvir os docentes da rede pública de educação básica que ficavam interessados por muitas temáticas que os projetos abordavam e, por fim, ajudei na avaliação dos trabalhos finais, um dos momentos mais importantes da monitoria, quando a professora Nara Rúbia e eu nos reunimos para ler os projetos e, a partir deles, avaliarmos o próprio curso e pensarmos a próxima etapa.

Tomei essa oportunidade de monitoria como uma segunda formação sobre a própria disciplina, isto é, por ter tido PROINTER II durante a pandemia, muito dos ruídos de comunicação gerados pelo ensino online influenciam diretamente minha compreensão sobre a bibliografia base da disciplina, logo tive a oportunidade de rever e observar as discussões sobre os textos em sala de aula, o que foi importantíssimo para o surgimento deste artigo.

Contemplei de forma integral as ações que a teoria, a pesquisa e a prática em sala de aula desenvolvem sobre o ensinar da História. Estive em contato com muitos dos projetos do nascer até a análise sobre o que foi produzido em sala. Compreendi melhor a dinâmica de orientação de elaboração dos projetos e contribuí na construção deles, tendo em vista a proposta de diálogo horizontal realizada nos debates em sala de aula, com dinâmicas como roda de conversa, trocas entre grupos, leituras de artigos e textos em conjunto aos discente, apresentações de etapas de desenvolvimento dos projetos para a turma, no formato de seminário, entre diversos outros fatores, que fizeram da disciplina mais viva e plural no formato presencial.

A seleção das referências bibliográficas em PROINTER é de extrema importância para o desenvolvimento da disciplina e dos projetos. Como são turmas de estudantes dos períodos iniciais do curso, que ainda não cursaram estágios supervisionados, os textos lidos trouxeram muitas experiências em sala de aula, projetos educativos, aulas planejadas e narradas de modo crítico e reflexivo pelos docentes, oficinas didáticas e outros textos sempre com formato de orientação de possibilidades teórico-metodológicas de ensinar história na sala de aula (ABREU e CUNHA, 2021; PEREIRA e RICCI, 2010). As turmas gostavam muito de discutir esses textos em formato de rodas de conversa, porque iam percebendo diferentes formas como pode acontecer o ensino de história nas escolas. Outra dinâmica que as turmas gostavam era de oficina de troca entre os grupos, quando cada um podia comentar com o outro o que estava desenvolvendo, trocar referências e ajudarem-se mutuamente.

A composição do referencial bibliográfico dos projetos também estava a cargo dos alunos, que traziam textos para serem discutidos em grupos, em espaços de seminários e de oficinas que ocorriam na própria aula. Assim, o grupo ia conhecendo autores clássicos do campo de Ensino de História e também ia trazendo outros textos que ajudam a pensar seus projetos. O PROINTER II estava baseado nisso, em fomentar, teórica e metodologicamente os projetos, para na sequência desenvolvê-los junto à escola, em PROINTER III.

Nos semestres letivos 2021/1 e 2021/2 a minha turma elaborou sete projetos que foram desenvolvidos junto as escolas públicas de Uberlândia, todas elas da rede estadual de ensino: 1) “Além do livro”, cujo foco foi a produção de roteiros de podcast sobre temas da historiografia escolar em diálogo com os estudantes da educação básica; 2) “Impactos da Cultura Estadunidense na vida dos Brasileiros”, que buscava tematizar a presença e influência de elementos culturais dos EUA no cotidiano dos brasileiros; 3)

“Flexibilização do trabalho: a precarização das condições do trabalhador do século XIX aos dias atuais”, que focalizou a crescente uberização das relações de trabalho; 4) “A cena Hip-Hop em Uberlândia: como a arte urbana influencia a cidade e seus cidadãos”; 5) “A Estação Ferroviária de Uberlândia e as narrativas do progresso”; 6) “Mídias Sociais no Ensino de História”; 7) “As disputas de poder em torno do bairro Patrimônio e o processo de urbanização em Uberlândia”.

Nos semestres letivos 2022/1 e 2022/2, quando fui monitor de PROINTER II e III, pude acompanhar a elaboração e desenvolvimento dos seguintes trabalhos: 1) “Processos migratórios: periferação e marginalização em Uberlândia”, 2) “Qual a memória que a cidade de Uberlândia quer manter?”; 3) “Graffiti como expressão histórica, artística e social na cidade de Uberlândia”; 4) “Negacionismo na sala de aula (de História)”; 5) “Educação no ambiente escolar relacionada ao aumento de casos de violência sexual em Uberlândia”; 6) “Formação dos espaços em Uberlândia: de gentrificação aos embate de memória”; 7) “Revivendo o passado: um olhar crítico sobre Indumentária do século XIX”; 8) “Heranças afro-brasileiras na cidade de Uberlândia”.

No conjunto desses trabalhos é possível perceber que estão contemplados temas e demandas atuais para o Ensino de História, como Negacionismos, disputas de memória envolvendo o espaço público, gênero e violência, processos migratórios, novas tecnologias. Além disso, grande parte dos trabalhos voltam o olhar para a cidade de Uberlândia, abordando e tratando história ensinada na escola alguns dilemas locais, como a criação de um imaginário popular que vincula a narrativa histórica da cidade ao ideal do progresso, por exemplo.

Nesse período eu desenvolvia uma pesquisa de Iniciação Científica que buscava investigar como a história de Uberlândia era tematizada na sala de aula. Foi um projeto feito de forma voluntária e eu quis alinhar com o que eu estava acompanhando no PROINTER, como monitor. Até que ponto o que estava sendo proposto naqueles projetos atendia ou dialogava com a educação básica?

Formulei um questionário para me ajudar a identificar as demandas de docentes da educação básica que eram parceiros de alguns projetos do INHIS, como PIBID, PROINTER e Estágios Supervisionados. Com esse instrumento de pesquisa, entre outras questões, procurei identificar se os(as) docentes conseguiam tematizar aspectos da história de Uberlândia nas suas práticas em sala de aula e quais eram os temas mais abordados por eles, quando se voltavam de modo mais específico para a história da cidade. Busquei também saber sobre as dificuldades que encontravam para trabalhar com

essa história. Isso porque eu queria pensar em formas como o PROINTER poderia ajudar com esses desafios.

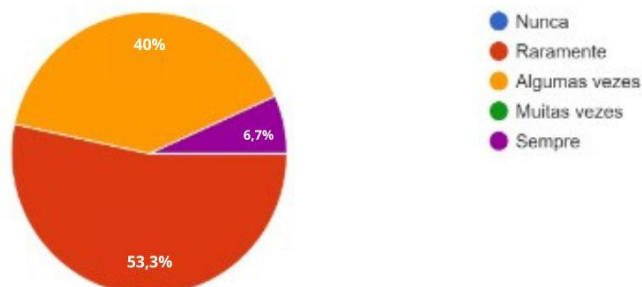
Como podemos observar no gráfico abaixo, 53,3% dos professores raramente conseguem tematizar a história de Uberlândia em suas aulas, enquanto 40% afirmam que o fazem algumas vezes. Apenas 6,7% disseram que conseguem tematizar sempre a história local nas suas práticas.

É importante frisar que a maioria dos docentes que responderam ao questionário são professores que trabalham no ensino médio. Além da redução de carga horária, nesta etapa do ensino há uma maior preocupação com conteúdos exigidos em vestibulares e exames nacionais, o que acaba por limitar a liberdade de ação destes docentes. Talvez, se as respostas fossem dadas por professores do ensino fundamental, os dados seriam diferentes.

Gráfico I: História de Uberlândia em sala de aula

Você tem conseguido tematizar aspectos da história de Uberlândia nas suas práticas em sala de aula ?

15 respostas



Fonte: Desenvolvida pelo pesquisador através de formulário Google.

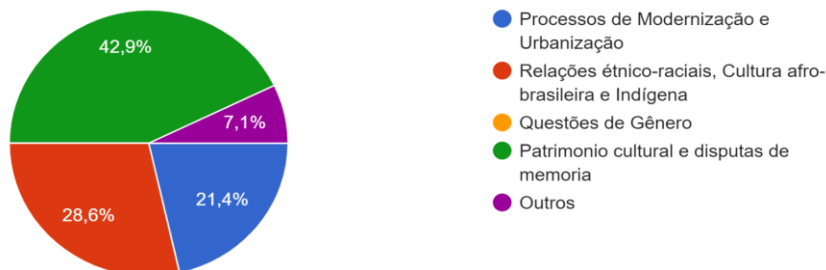
Uberlândia-MG, 2022.

Já sobre os temas e aspectos da história de Uberlândia abordados pelo(a)s docentes, o gráfico permite afirmar que temáticas vinculadas ao “Patrimônio cultural e disputas de memória” ocupam o topo da lista. Seguido de temáticas relacionadas a educação das relações étnico-raciais, cultura Afro-brasileira e Indígena e de Processos de modernização e urbanização.

Gráfico II: temáticas mais abordadas no estudo de história de Uberlândia nas escolas

Quais aspectos relacionados à história da cidade de Uberlândia que você considera mais importantes de serem abordados em sala de aula?

14 respostas



Fonte: Desenvolvida pelo pesquisador através de formulário Google.

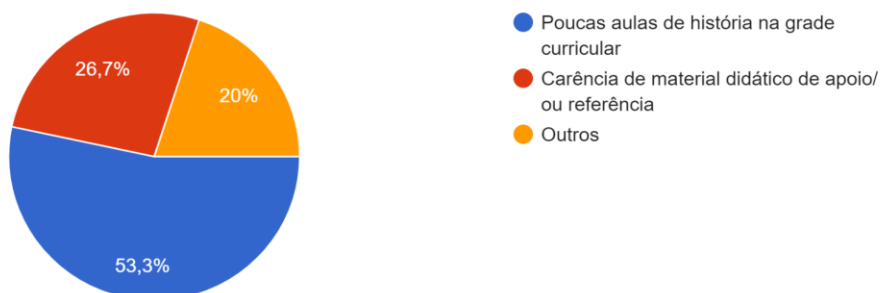
Uberlândia-MG, 2022.

As respostas que obtive abriram brechas para que eu percebesse que há uma demanda para trabalhar com a história de Uberlândia, e que os projetos desenvolvidos no PROINTER conseguiram dialogar com essas demandas. Mas um problema que foi possível perceber com a pesquisa é a falta de carga horária para destinar ao estudo específico da história da cidade, o que foi apontado pela maioria dos professores como a maior dificuldade para realizar esse tipo de trabalho (53%), seguido da carência de material didático de apoio/ou referência sobre a história de Uberlândia:

Gráfico III: dificuldades para trabalhar história de Uberlândia nas aulas

Qual é a maior dificuldade que você percebe ao buscar trabalhar com atividades específicas sobre a história de Uberlândia:

15 respostas



Fonte: Desenvolvida pelo pesquisador através de formulário Google.
Uberlândia_MG, 2022.

Observando a disciplina PROINTER e as respostas dos professores de educação básica em Uberlândia, podemos perceber expressas demandas contemporâneas do campo do Ensino de História. Adentrando publicações importantes para o ensino e pesquisa de História, como a revista *História Hoje*, vinculada à ANPUH, vemos nos últimos dossiês temas como: Lei 10.639/03; Direitos Humanos, Temas Sensíveis, Novas Tecnologias, Patrimônios Culturais, História Pública, entre outros. Essas publicações explicitam demandas para o ensino de História, tanto na educação básica como nas pesquisas e estudos em meios acadêmicos.

Outro ponto importante é que os projetos, muitos deles sobre histórias, memórias e patrimônios culturais de Uberlândia, buscavam desviar o olhar de uma história oficial, ainda muito marcada pelo protagonismo de homens brancos das elites colonizadoras, e seus descendentes, para outras histórias, memórias e patrimônios, como defendem Alison Paim e Helena Araújo:

Nossos currículos, nossos planos de ensino, nossas aulas compartimentadas ainda privilegiam um tipo de aluno/a, um tipo de enquadramento curricular que, embora tentemos fugir, muitas vezes, nos faz sentirmos pressionados por essa matriz colonial eurocêntrica autoritária. Quantos conhecimentos ainda passam ao largo das nossas universidades, dos cursos de formação, da mídia impressa e falada, dos livros didáticos sobre as epistemes dos indígenas, dos quilombolas, dos afro-brasileiros? Quantos conhecimentos ainda precisamos adquirir para nos descolonizarmos efetivamente dessa matriz europeia? (PAIM e ARAÚJO, 2018, p. 12)

Temas considerados importantes para o pensar fora de uma construção de narrativa hegemônica e colonial se apresentam cada vez mais pertinentes, tanto na universidade e na escola quanto na sociedade, de modo geral, e a história narrada a partir de grupos sociais excluídos, com articulação entre passado-presente e dando enfoques locais para temas socialmente vivos foi muito presente no conjunto dos projetos.

Perspectivas essas presentes em uma leitura da História partindo da análise de grupos majoritariamente excluídos da História Tradicional, como demonstra o filósofo berlinense Walter Benjamin (1842-1900) no ensaio *Sobre o Conceito de História* (1994), onde ele defende uma “história a contrapelo”, buscando rupturas com narrativas já naturalizadas ou automatizadas e buscando a compreensão das relações que perpassam o

véu da História, uma vez que se considera como tarefa do historiadora “escovar a história a contrapelo.” (BENJAMIN, 1940, p. 225).

O PROINTER está também nesse lugar, de construção teórico-metodológica de possibilidades de estudo de temáticas que hoje são objeto de intensos debates e disputas por grupos políticos, que se identificam como conservadores ou progressistas. Segundo Christian Laville (2011), nas últimas décadas surgiram novas guerras de narrativas no ensino de história, que vão além das clássicas guerras sobre a identidade nacional:

O plano de fundo das guerras de história precedentes é geralmente tecido por um certo nacionalismo; ele se baseia em uma ideia pré-determinada da identidade coletiva, que deve ser mantida e perpetuada. São guerras voltadas para um passado que tem de ser preservado porque é o fundador da ordem arraigada. Um dos principais fatores passíveis de ameaçar esta ordem é a mudança demográfica, com todos esses novos cidadãos que não se inscrevem naturalmente – como os cidadãos originários do país –, no esquema identitário estabelecido, da mesma forma que os grupos, tais como as minorias, outrora ignoradas, que pretendem conseguir um espaço equitativo na história. Nosso mundo conhece dezenas de guerras de história do gênero, também motivadas por preocupações de patriotismo e de identidade coletiva. Acontece que as questões nacionais e identitárias se redefinem, sobretudo impulsionadas pela globalização. Mas, nos últimos tempos, têm surgido novas formas que parecem motivadas por outros objetivos – sem necessariamente excluir os precedentes. Estas surgem carregadas de uma preocupação peculiar para a economia, para a religião, para uma certa moral. (LAVILLE, 2011, p. 178-179)

Vemos nos projetos a abordagem de temas que são objeto de disputa entre os grupos políticos contrários, como a violência de gênero, manifestações de grupos que são vistos como marginais (no caso desses projetos, grafiteiros e praticantes de pichação), e de memórias de grupos historicamente excluídos, como a população preta de Uberlândia. Embora os grupos se mostrem bastante empenhados em desenvolvê-los, esses projetos são pensados com um certo receio quanto à recepção, porque, de acordo com Christian Laville, essas novas guerras de narrativa “parecem efetivamente mobilizar mais pessoas do que as guerras do passado. As intervenções públicas se multiplicam, algumas manifestações podem reunir centenas, senão milhares de pessoas.” (LAVILLE, 2011, p. 186).

Os projetos fazem pontes entre espaços de produção de saberes e permite desenvolver nas escolas, junto aos sujeitos da educação (especialmente professores e estudantes), um debate sobre temas que são urgentes para a sociedade e que entram em

pauta no ensino de história, aproximando essa disciplina das tendências contemporâneas que modificam seus sentidos.

É importante reforçar que todo o debate sobre quais linhas de pensamento estamos desenvolvendo no ensino de História passa principalmente sobre a preocupação de quem ensina, por isso faz-se de extrema importância falar da formação de professores quando abordamos o PROINTER. Percebo que ele tenta combater a formação técnica instrumental e a formação generalista, isto é, professores que não atuam em suas áreas de especialização e deslegitimam e enfraquecem os próprios processos do Ensino de História.

No caso de PROINTER, a disciplina atua exatamente no cerne da formação de professores de História, dando a eles a formação teórica e prática, que incentiva a autonomia e a articulação com outros saberes e ambientes de produção de conhecimento, demonstrando ser uma formação de professores alinhada com o que preconiza a Resolução CNE/CP 02/2015.

IV- Considerações provisórias

Ao longo do processo reflexivo sobre os cursos de PROINTER e durante a pesquisa feita para este Trabalho de Conclusão de Curso pude visualizar essas componentes curriculares como basilares na minha formação e, como sujeito de poder de ação no campo do ensino, compreendo que elas me ajudaram a consolidar uma certa autonomia e liberdade para construção de um ensino de história pautado no diálogo, na pesquisa e na articulação entre saberes e espaços.

É importante pontuar que essas considerações são baseadas na minha experiência, acompanhando esses cursos dos quais falei, como discente e como monitor.⁵

Mesmo que pareça impossível acreditar na permanência de uma educação e formação mais emancipatória e humana após a publicação da Resolução CNE/CP No. 1, de 02 de janeiro de 2024⁶, reitero a necessidade de resistir à substituição da Resolução

⁵ É essencial apontar que as turmas de PROINTER não adotam o mesmo padrão de atividades na dimensão prática do curso. Isso tem sido uma decisão do(a) docente responsável pelo curso em cada semestre. Além da liberdade de cátedra do docente, leva-se em conta a disponibilidade das turmas para a interação com o ambiente escolar. Nesse sentido, uma alternativa que temos visto para algumas turmas é a produção de materiais didáticos focados no ensino de história da educação básica, quando a possibilidade de frequentar a escola é menor, como no caso de alunos trabalhadores.

⁶ A Resolução CNE/CP 01/2024 não modifica a Resolução CNE/CP 02/2019, como esperavam diversas instituições e associações, como a ANPUH. Ela simplesmente fixa novo prazo para sua implementação.

CNE/CP 02/2015 e implementação forçada da Resolução CNE/CP 02/2019, tendo em vista que essa última tem forte caráter técnico e limitador do potencial docente, uma vez que impõe a professores e professoras uma formação pautada no desenvolvimento de habilidades para atender às competências da BNCC.

Concordo com a perspectiva do fracassado trazida na epígrafe desse artigo, na fala do Padre Júlio Lancellotti, teólogo, pedagogo e ativista contra a fome e a marginalização dos pobres no Brasil. Lancellotti nos coloca uma perspectiva do fracasso como resistência ao sistema capitalista neoliberal. Me aproprio dessa noção para pensar a adesão ao fracasso, como ato de resistência no nosso contexto educacional, nas inúmeras tentativas sofridas pela docência e o Ensino de História de retalhação, de censura, de imposição hierárquica e de perda da autonomia docente. Ao optar por trazer minha experiência de formação na articulação com a pesquisa de Iniciação Científica, reúno elementos para me afirmar como docente e para afirmar que devemos buscar resistir aos ataques sofridos e mobilizar pensamentos e ações construtivas, como o PROINTER. Devemos trabalhar nas brechas das imposições e do tecnicismo.

O PROINTER busca desempenhar um papel que é também de resistência por meio do diálogo entre Universidade-Escola, entre pesquisas, entre prática e teoria do professor de História. O Projeto Interdisciplinar projetado, planejado, desenvolvido e depois analisado criticamente pelos próprios docentes (em formação) é uma das formas de resistir ao tecnicismo atual, possibilitando mais pesquisas e projetos dentro de uma perspectiva de Ensino de História comprometida com os temas candentes na sociedade e com a formação de professores que se reconhecem, também, como pesquisadores da sua própria prática. Assim, seguimos resistindo, pois seguimos formando professores (de História).

V- Fontes

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. Plano de Curso – PROINTER II (INHIS31305). INHIS/UFU. Uberlândia-MG, 2021/1 (ano civil 2022 A). 7 p.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. Plano de Curso – PROINTER III (INHIS31405). INHIS/UFU. Uberlândia-MG, 2021/2 (ano civil 2022 B). 10 p.

OLIVEIRA, Gustavo de Souza. Plano de Curso – PROINTER I (INHIS31205). INHIS/UFU. Uberlândia-MG, 2020/2 (ano civil 2021). 8p.

OLIVEIRA, Gustavo de Souza. Plano de Curso – PROINTER IV (INHIS31706). INHIS/UFU. Uberlândia-MG, 2023/1 (ano civil 2023). 5p.

PROJETO PEDAGÓGICO – GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – LICENCIATURA. Instituto de História-UFU. Uberlândia, 2018. 344p.

SCATOLIN, Gabriel Fonseca; CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. Formulário de levantamento de demandas dos professores/professoras de educação básica, em Uberlândia-MG, sobre ensino de história local. Instrumento de Pesquisa de Iniciação Científica - DIRPE/PIVIC No. 383/2022 – História local em aulas de história: repertórios docentes em escolas públicas de Uberlândia (2020-2022). Uberlândia-MG, maio de 2023.

VI- Referências bibliográficas

ABREU, Marcelo e CUNHA, Nara Rúbia (Orgs.). **Fazer e pensar a História na sala de aula: autoria, formação e produção do conhecimento histórico**. Vitória: Editora Milfontes, 2021. p. 93-131. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Fazer-pensar-Hist%C3%B3ria-sala-aula-ebook/dp/B0931X32KW>

ANPUH. **Não à Resolução N. 02/2019 – os impactos da BNC-FP sobre os cursos de Graduação em História (licenciatura e bacharelado): o que precisamos saber?** São Paulo: ANPUH, 2021. Disponível em: https://anpuh.org.br/images/ANPUH/Forum_de_Graduacao/ANPUH%20RESOLUCAO%202022_2019_CARTILHA.pdf

BENJAMIN, Walter. Sobre o Conceito de História. In: _____ **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.222- 232.

BRASIL. Resolução CNE/CP no. 02, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, n. 124, seção 1, p. 08-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA . Acesso em 08 de abril de 2024.

CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de História no Brasil:: antecedentes e panorama atual. **História, histórias, [S. l.]**, v. 1, n. 2, p. 167–186, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/10730>.

CIAMPI, Helenice. O presente do passado na formação do professor de História. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 8, n. 1, p. 113-130, jan.-jun., 2015. Disponível em: <http://www.ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/421>>

FRANÇA, Cyntia Simioni. Reflexões sobre o estágio curricular e produção de conhecimentos históricos educacionais na formação docente. **Revista TEL**, Irati, v. 8, n.2, p. 68-87, jul. /dez. 2017. Disponível em: < <https://revistas2.uepg.br/index.php/tel/article/view/10880/6376> >

LAVILLE, C. A Economia, a Religião, a Moral: novos terrenos das guerras de história escolar. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 36, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15160>

LIVE DE LANÇAMENTO - FRENTE NACIONAL PELA REVOGAÇÃO DA 02/2019. Vídeo. 56min13s. Publicado pelo canal Anfope Nacional. 5 jun. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y0qKP0dnYwQ>. Acesso em: 08 de abril de 2024.

O IMPACTO DA BNC: FORMAÇÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA. Vídeo. 1h50min21s. Publicado pelo canal Associação Nacional de História. 28 out. 2021. Disponível em: Acesso em 08 de abril de 2024.

PAIM, Elison; ARAÚJO, Helena M. M. Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades. Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história dos Indígenas no Brasil. **Archivos analíticos de políticas educativas / education policy analysis archives**, v. 26, p. 92-116, 2018. Disponível em <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/3543/2103>

PEREIRA, Júnia Sales e RICCI, Cláudia Sapag. **Produção de materiais didáticos para a diversidade: patrimônio e práticas de memória em perspectiva interdisciplinar**. Belo Horizonte/Brasília: Faculdade de Educação e Centro Pedagógico da UFMG: Caed UFMG/Secad/Mec, 2010. 3 volumes.

SILVA, Marcos Antônio e FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.31, n.60, p.13-33, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>