

**PRÁTICA DOCENTE E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA:
CONTRIBUIÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE UMA PESQUISA EM ENSINO DE
HISTÓRIA**

Daniel Luiz Sousa de Lima

SEEC/RN

demianfrom@gmail.com

Quando iniciei a minha jornada como professor de história, ainda estava cursando a graduação em História na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Assim como muitos recém-licenciados, ou licenciandos, percebi o grande choque entre o saber teórico da universidade e a realidade de sala de aula. Não há durante a graduação discussões aprofundadas sobre a prática do professor de História na educação básica, portanto, acreditava que ensinar a disciplina de História era simplesmente resumir os fatos e acontecimentos, explicando as causas destes, sem nenhum questionamento acerca do processo de seleção e construção do conhecimento. Em suma, aceitava a ideia de que na academia se produz conhecimento e na escola nós o reproduzimos.

Na universidade há uma clara separação entre as disciplinas que são chamadas de conteúdo e a disciplinas pedagógicas, e portanto a discussão sobre os assuntos relacionados ao ensino de história deve estar presente somente nas disciplinas de educação, que seria um saber mais simplório, voltado para sala de aula dessa forma, segundo Margarida Oliveira os alunos quando chegam na prática de ensino pensam que estão diante de “uma questão mais fácil: ensinar, divulgar a consciência histórica a que chegamos para os que não a sabem” (2003, p. 90).

Portanto essa distinção provoca a ideia que as discussões sobre o ensino de História não devem ser feitas nos departamentos das áreas específicas, ficando restrito a área de educação. Segundo Lisliane dos Santos Cardôzo e Jorge Luiz Cunha, a didática “é encarada como completamente externa à história como ciência, fora da teoria e, então, ocorre um desinteresse com a dimensão cognitiva da cultura histórica” (2011, p.156). Destarte, prevalece a noção de que a didática da história é um tema que deve ser exclusivo da pedagogia, sendo essa área a responsável por ensinar a fazer a transposição para

atuação profissional, consolidando a ideia que na escola só se reproduz o conhecimento produzido no ensino superior, dessa forma

... a relação entre teoria e prática, fundamento do trabalho educativo escolar, parece percorrer caminhos separados desde o processo formativo, dificultando a relação entre ambas. Como consequência disso, o trabalho na escola também tende a reproduzir essa divisão, desconectando-se os conteúdos trabalhados da realidade e as experiências cotidianas dos alunos (MARIN, 2013, p.43).

Essa distinção entre teoria e prática, ocorrida na academia, tem repercussão na escola, visto que os professores tendem a atribuir os problemas ocorridos em sala de aula, como a falta de interesse dos alunos por exemplo, à metodologia de ensino, remetendo a discussão sempre em “como” ensinar, sem avaliar em que medida a dificuldade pode ser relacionada a falta de conexão entre os conteúdos e a experiência dos alunos, que nos leva a questionamentos sobre “o que” ensinar e “pra quê” ensinar. Esse pensamento é uma repetição de como se estuda na universidade. Margarida Oliveira e Itamar Freitas, na condição de professores universitários e formadores de profissionais que atuarão nas escolas, consideram um equívoco que a formação do professor de História seja uma tarefa unicamente das disciplinas pedagógicas, assim

Conceber que a formação para a docência é dada - exclusivamente - pelas "disciplinas pedagógicas" também não é a melhor alternativa, pois, como analisado anteriormente, isso tem se constituído em um dos problemas das licenciaturas. Sobretudo porque, nessa lógica, mantém-se a ideia de que às disciplinas pedagógicas deve-se a fórmula do como ensinar e não o que seria desejável: o diálogo necessário com as Ciências da Educação. E a palavra diálogo aqui é muito importante, pois significa o profissional de História saber demandar o que se busca na interdisciplinaridade e não equívoco de a Pedagogia nos dizer o que fazer para ensinar História (FREITAS; OLIVEIRA, 2014, p. 115).

Ainda segundo Margarida Oliveira e Itamar Freitas (2013), mesmo que seja evidente o incômodo atribuído ao desempenho dos cursos de graduação destinados à formação inicial de professores de História, as investigações e ações são destinadas principalmente à escolarização básica. Os autores supracitados apontam como indicativos dessa tendência programas como Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (2004), do Sistema Nacional de Formação de Professores (2007) e do Programa

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (2010). As pesquisas existentes sobre as fragilidades do atual modelo de formação inicial, sobretudo de História, é objeto de discussão predominantemente nos cursos de mestrado e doutorado em Educação e, ainda assim, no período de 2005 a 2009, houve uma quantidade ínfima, entre 0,4 e 0,5%, considerando o número total de pesquisas sobre a formação de professores no Brasil. Essas pesquisas referiam-se à falta de articulação entre as disciplinas pedagógicas e as específicas, prevalência dos conteúdos factuais sobre os curriculares ou pedagógicos, a resistência em discutir o ensino de História e a separação entre cultura histórica e didática da História. Após a leitura, percebemos que as pesquisas apontam que durante a formação inicial dos professores de História confere-se pouca atenção às questões do ensino.

A professora Marieta Moras Ferreira, coordenadora do mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, refere-se a falta de interesse dos programas de pós-graduação ao comentar que durante as discussões sobre a proposta do Mestrado Profissional houve resistência para a implantação do programa, voltado para qualificação e capacitação de professores que já se encontram em sala de aula. O entendimento da área era que a pós graduação não tem responsabilidade com a educação básica, prevalecendo a ideia de que a universidade deve se restringir à pesquisa científica, considerando as questões de ensino de menor importância (FERREIRA, 2014).

Na minha experiência em sala de aula, inicialmente a preocupação era, principalmente em fazer os alunos aprenderem o conteúdo que estava posto pela tradição escolar, que pressupunha ser: uma história totalizante, marcada pelo etnocentrismo, utilizando os marcadores de uma história pretensamente universalizante, centrada no modelo quadripartite, que divide os períodos históricos em História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea a partir da experiência da Europa Ocidental. O foco da prática era na metodologia que seria aplicada para fazer os alunos memorizarem os conteúdos por meio das atividades e avaliações que, na minha perspectiva, fugiam de um ensino considerado tradicional, mas que apenas se limitava a não enfatizar informações relativas às datas e/ou heróis. Pautando o currículo no livro didático, não conseguia questionar quais eram os objetivos do ensino de História e não conseguia explicar para os alunos os motivos da seleção de conteúdos que eles estudavam nas diversas etapas da educação

básica, dessa forma não tinha a capacidade de explicar como os estudos desses conteúdos poderia contribuir para a formação das crianças e jovens, como indivíduos e cidadãos.

Não questionando a minha prática nem a seleção de conteúdos, acreditava que a formação do cidadão crítico por meio da História Escolar seria alcançada na medida em que conseguisse fazê-los memorizar a maior quantidade de conteúdos possíveis, prevalecendo a ideia difundida no senso comum de que a qualidade das aulas, ou da educação, é proporcional à quantidade de conteúdos trabalhados durante o ano.

Dois programas foram importantes para que pudesse modificar essas convicções e repensar a minha prática, o ProfHistória e o PIBID, ambos propõem diminuir a distância entre a teoria e a prática docente, como também entre a universidade e a escola.

O ProfHistória tem como objetivo “proporcionar formação continuada que contribua para a melhoria da qualidade do magistério em História na educação básica, visando proporcionar ao egresso qualificação certificada para o exercício da profissão de professor de História” (UFRN, 2013). Voltado para professores que atuam na escolarização básica, o programa considera a escola como um espaço privilegiado para a produção do conhecimento na área do ensino de história, por este motivo os docentes que fazem parte do programa, como alunos, são estimulados a buscar soluções para problemas diagnosticados em suas próprias escolas. Dificuldades essas que muitas vezes são vivenciados por outros profissionais em diversas realidades.

Ao entrar no ProfHistória essas convicções foram desmoronando, na medida em que dentro do programa passamos a discutir a função social da História e a didática da História, utilizando como referência trabalhos produzidos por historiadores, que acabaram por trazer uma perspectiva diferente da proposta nos cursos de formação inicial, posto acima. Ainda no âmbito do ProfHistória percebi que as indagações acerca dos objetivos a serem perseguidos e alcançados em sala de aula eram partilhadas por todos os colegas. Uma das inquietações mais comuns entre os profissionais estava relacionada a falta de interesse dos alunos, que não percebem a conexão entre os conteúdos tradicionais do componente curricular de História e sua vida social, percebendo, por meio das discussões, que essa distância era a principal contribuição para o distanciamento entre a escola e os jovens.

O outro programa, citado é o PIBID, criado em 2007 pela Portaria 38/2007 e instituído pelo Decreto 7.219/2010, oferecendo bolsas de iniciação à docência para alunos de graduação, priorizando algumas áreas do conhecimento: para o ensino médio as licenciaturas de física, química, matemática e biologia; para os anos finais do fundamental e ensino médio as licenciaturas em ciências e matemática; e de forma complementar as licenciaturas em letras português, em educação musical e artística e demais licenciaturas. Para o programa funcionar era necessário que as Instituições de Ensino Superior – IES, públicas ou particulares, apresentassem seus projetos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (financiadora do programa), que deveriam estar articulados com os objetivos gerais do PIBID. O Decreto citado apresenta seis objetivos para o programa, dentre eles destacamos:

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2010).

Portanto, o programa coloca o aluno bolsista, ainda na graduação, em atuação nas escolas e nas salas de aula, possibilitando que os discentes reconheçam esses espaços como privilegiados para a formação inicial, diminuindo a distância entre teoria e prática. Como professor supervisor do programa acompanhei os licenciandos, orientando e supervisionando as atividades de planejamento e execução do subprojeto de História da UFRN, campus Natal, atuando como co-formador.

Assim, o programa além de se ocupar fundamentalmente com a formação inicial ele também serve como uma oportunidade de formação continuada dos docentes que se tornam supervisores, tornando a escola o locus privilegiado para pensar o ensino de História e também como um espaço de produção de conhecimento considerando a experiência, os saberes e as práticas dos docentes em atividades como uma peça fundamental no processo de aprendizado.

No PIBID foram propostos princípios norteadores muito diferentes dos adotados na maioria dos cursos de formação continuada, pensados e desenvolvidos por profissionais que, muitas vezes, não atuam nas escolas, mas se dispõem a apresentar

novidades no campo da teoria e metodologia, e que os professores devem se limitar a reproduzir e aplicar em sala de aula. geralmente são cursos de curta duração, simpósios, palestras ou as reuniões feitas pelas secretarias de educação, sistematizadas por especialistas em assuntos muito específicos, que não consideram as experiências dos professores nem as peculiaridades das escolas em que atuam, de modo que os conhecimentos prévios dos professores não são tomados como ponto de partida nem objeto de reflexão. O resultado muitas vezes é frustrante, pois esses cursos não costumam trazer resposta para os problemas que os professores enfrentam durante a prática pedagógica cotidiana.

Essa reaproximação com a universidade e as discussões mantidas nos programas citados fizeram entender que ensinar História não se resume apenas a fazer os alunos memorizarem e reproduzirem conhecimento que é difundido na academia, simplificando-o e adaptando ao público, para que o conteúdo programático faça algum sentido para os alunos, e efetivamente contribua para a formação cidadã, é importante que a experiência dos sujeitos e os saberes prévios dos alunos sejam considerados como ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

Apenas assumindo que o conhecimento não é algo transferido para alguém que não o possui, posto que o indivíduo aprende a partir do que já conhece, articulados às novas informações e questões que vão sendo acrescentadas ou reformuladas, o professor será capaz de construir conhecimento em sala de aula. A intenção não é o acúmulo de informações, e sim que a aprendizagem seja significativa, ou seja, que tenha relação com a realidade vivida pelo aluno, de modo que os novos conhecimentos que ele adquire na escola o capacitem, como participante da sua cultura, a analisar a sua realidade criticamente.

Para isto, entre os caminhos possíveis, é importante considerar o saber prévio dos alunos e promover o diálogo com o conhecimento histórico científico. Assim, o “diálogo entre saberes precisa ser desenvolvido, de modo a propiciar a todos os estudantes o acesso ao indispensável para a compreensão das diferentes realidades no plano da natureza, da sociedade, da cultura e da vida” (BRASIL, 2013). Portanto,

A respeito da escolha desses conteúdos, Rüsen afirma que há que expressar uma relação com as experiências e expectativas dos alunos.

Em outras palavras, os materiais apresentados aos alunos (documentação, narrativas) e as atividades a esses destinadas têm que ser significativas. É o interesse presente e futuro do aluno quem comanda a seleção do material (FREITAS; OLIVEIRA, 2014).

Com a experiência, fui reconhecendo que a história factual, eurocêntrica, etnocêntrica e total, invariavelmente narrada de forma cronológica, não é percebida pelos alunos como algo que tem implicação em suas vidas, nem auxilia para que desenvolvam um pensamento autônomo, sendo a história sempre vista como uma disciplina distante da realidade do cidadão comum, aquele advindo da classe trabalhadora, causando um desinteresse dos alunos pela disciplina. Os livros didáticos têm um papel fundamental nesse distanciamento. Como são utilizados como guias definidores do que deve ser estudado, é importante pensar que, por muitas vezes, esse livro é “o único impresso que o professor lê durante um ano e os únicos exemplares que constituem a biblioteca familiar da maioria dos alunos e dos pais ou responsáveis pelos alunos da escolarização básica no Brasil” (FREITAS, 2006; 2009). Então podemos levar em consideração que

A utilização de livros didáticos de história pode auxiliar a ensinar história no ensino fundamental, mas também pode criar alguns problemas como, por exemplo, entender a história como algo pronto e acabado, com conteúdos pré-definidos sem levar em conta o contexto e os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (CAINELLI, 2010).

Apesar da autora se referir ao ensino fundamental, esse problema se repete também no ensino médio. São problemas que passaram a nortear os questionamentos acerca da minha prática docente, pois foi se tornando evidente que fazer os alunos aprenderem os conteúdos pré-dispostos e já cânones na tradição escolar de forma mecânica não era, ou é, suficiente para desenvolver o pensamento autônomo, nem assegura a formação de um cidadão consciente e crítico, capaz de levantar questionamentos sobre a sua realidade, de selecionar informações, superar visões preconceituosas e estereótipos, sejam questões de gênero, étnicas, políticas, etc. São essas questões, no entanto, que têm originado boa parte dos desafios que tenho enfrentado junto à comunidade escolar, e os debates relacionados à seleção de conteúdos têm me inquietado justamente por não viabilizarem que sejam pautados em sala de aula. Ou seja,

não é possível compatibilizar o currículo já canonizado nos livros didáticos com as demandas da comunidade escolar em que atuo.

Para pensar em estratégias e tentar aproximar a realidade vivida pelos alunos à disciplina escolar de História, na Escola Estadual Zila Mamede (E.E.Z.M.), onde exerço a profissão de professor efetivo do Estado desde 2015, localizada no bairro Pajuçara na Zona Norte da cidade do Natal, utilizei-me das discussões citadas anteriormente para orientar e construir um relatório diagnóstico da escola, como professor supervisor do PIBID - Subprojeto História/UFRN, juntamente com os bolsistas do programa. O relatório envolveu a observação de diversos aspectos da escola, desde sua organização física – número de salas, biblioteca, espaços de convivência –, até a relação entre os membros da comunidade escolar e a instituição. Coletando dados através de questionários aplicados aos professores, funcionários e alunos, elaboramos um relatório diagnóstico que serviu para identificar os problemas que são enfrentados na escola, e também para que os desafios da comunidade escolar pudessem nortear o trabalho de planejamento.

Com os dados levantados foi possível verificar quais eram as problemáticas mais pertinentes a serem abordadas em sala de aula. Obviamente o professor faz um diagnóstico informal baseado na sua observação da turma e conhecimento do ambiente escolar, porém o relatório possibilitou entender de forma mais detalhada quais poderiam ser os caminhos a serem seguidos baseando-se na ideia de pautar a disciplina de História a partir da vivência dos alunos da escola.

Na E.E.Z.M, algumas estratégias vêm sendo aplicadas. No ano de 2017, após análise dos dados dos questionários para elaboração do diagnóstico da escola, e baseando-se em experiências anteriores, como a celebração do Dia da Consciência Negra (2016) foi elaborada, juntamente com os bolsistas do PIBID, a primeira Semana da Cidadania, que ocorreu dias 22 a 24 de novembro de 2017. Todas as atividades e as aulas de História que antecederam a Semana da Cidadania foram pensadas e articuladas de acordo com os objetivos do evento.

A elaboração do projeto levou em consideração que a escola é um espaço de produção de novos conhecimentos, articulados aos saberes prévios dos discentes e que estão relacionados ao seu cotidiano, além de entender que a escola é um espaço privilegiado para se praticar o respeito e a valorização da diversidade. Desse modo, as

atividades que realizamos durante o processo de produção da Semana da Cidadania visavam desenvolver competências que priorizassem “processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida” (BRASIL, 2013, p. 16).

Para a construção da Semana da Cidadania foi utilizado os dados levantados com o relatório diagnóstico e dessa forma baseando-se nas demandas urgentes para serem discutidas, portanto a Semana contou com três dias organizados pelos temas: Inclusão, Gênero e Consciência Negra; temas escolhidos, portanto a partir da realidade vivenciada na escola, e relevantes em sociedade. Inicialmente, foram elaborados trabalhos com as turmas atendidas pelo PIBID. O objetivo era expor as problemáticas para toda a escola a partir dos trabalhos elaborados pelas turmas, ampliando a atuação ao estender as atividades para dois turnos, matutino e vespertino. Além dos trabalhos, cada dia contava com uma mesa redonda, composta por convidados externos, para discutir com os alunos e alunas.

Apesar de todos os dias terem rendidos muitas discussões e terem sido dias de muito aprendizado, mostraremos aqui, de forma resumida, duas experiências que fizeram parte da semana da cidadania, a construção dos direitos e deveres dos alunos e a visita a comunidade quilombola de Capoeiras, localizada no município de Macaíba.

O primeiro dia, com tema Inclusão, contou com atividades relacionadas à participação democrática dos alunos, trabalho apresentado pelo 8º ano. O tema foi pensado devido a problemas enfrentados pela escola ao longo dos anos, como a falta de estrutura adequada. Em 2017, ocorreram problemas relacionados à falta de cadeiras e de estrutura no prédio, situações que ganharam repercussão nas redes sociais e na mídia, causando discussões sobre como o caso foi tratado pela gestão, principalmente. Partindo disto e utilizando o conteúdo programado para a turma, Revolução Francesa, discutimos os conceitos que fundamentam a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (DDHC), tais como igualdade, direito, governo representativo, etc., e a participação dos cidadãos no processo democrático, inclusive dentro da escola. Após discussões sobre os problemas da instituição, e de ter assistido vídeos que demonstravam os problemas e as dificuldades enfrentadas pela escola, foi levado para a turma o Regimento da E.E.Z.M. A

partir disto, a classe ficou responsável por elaborar os “Direitos dos Alunos e das Alunas da Zila Mamede”.

Divididos em grupos, cada um deles ficou responsável por conversar com uma turma do turno matutino, a fim de saber quais seriam as reivindicações e o que considerariam importante de resguardar como um direito do aluno. Com os dados em mãos, as aulas seguintes foram para os grupos analisarem quais eram as reivindicações mais pertinentes e, a partir disto, elaborar artigos referentes aos direitos. Para finalizar a atividade foi estabelecido uma espécie de assembleia dentro da sala de História, onde cada grupo fazia sua proposta de artigo, e todos tinham o direito de voto, a favor ou contra, havia também espaço para que fossem feitas modificações, assim poderiam ser adicionadas sugestões ou poderia ser retirado algum trecho.

A turma apresentou, no primeiro dia da Semana da Cidadania, treze artigos elaborados a partir das sugestões do turno matutino e votados em assembleia. Ao final do dia na escola, foram lidos por um aluno, previamente escolhido pela turma, todos os artigos. A atividade buscou desenvolver o pensamento sobre a coletividade, além das formas de participação dos discentes no ambiente escolar, ampliando assim, o poder para o exercício de outros direitos, ou seja, preparando-o para tomar decisões e participar de resolução de problemas na sociedade.

Ao fim desse primeiro dia, houve uma mesa redonda com Artur Silva, aluno da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que tem baixa visão, e Renata Nogueira, surda, professora de Libras da UFRN. A mesa redonda foi composta para que os alunos pudessem ouvir de pessoas externas à escola como elas enfrentam as dificuldades no seu cotidiano, além de servir para que alguns preconceitos e estereótipos pudessem ser quebrados a partir da fala dos convidados. Ao final das falas os alunos puderam fazer questionamentos.

O último dia do evento, com o tema Consciência Negra, foi o dia que contou com mais atividades. Uma delas, foi a exposição referente à visita realizada à comunidade quilombola de Capoeiras, localizada em Macaíba (RN). Um grupo de 21 alunos, do 9º ano ao 3º ano do Ensino Médio, fez uma visita à referida comunidade, que tinha o objetivo principal de levantar no grupo questionamentos ligados às referências culturais que, tradicionalmente, são acionadas quando se discute a identidade norte-rio-grandense,

permitindo aos alunos e alunas conhecerem outras narrativas possíveis sobre a experiência histórica potiguar, e assim perceber que existem discursos sobre a História e cultura do Rio Grande do Norte que silenciam a contribuição de diferentes grupos para a formação do estado.

Na comunidade, o grupo fez entrevistas com lideranças, produziu fotos e vídeos que foram apresentados na exposição, além de escrever relatos que serviram para a produção de um zine com as impressões das crianças e jovens acerca de uma comunidade quilombola. A exposição serviu para que outros alunos da escola pudessem ter contato com uma narrativa da história do Rio Grande do Norte que é pouco explorada.

Além dessa atividade, o dia contou com uma exposição produzida por alunos e alunas do 3º ano matutino, sobre o Apartheid na África do Sul; um júri simulado sobre o caso de Rafael Braga, pelo 2º ano matutino, que buscava pensar a historicidade do processo de consolidação da desigualdade racial no país e levar os alunos participantes da atividade, como também os espectadores, a perceber as bases do racismo na sociedade brasileira. Em sala de aula, os alunos foram levados a perceber como o racismo foi estruturado na sociedade e como a liberdade de uma pessoa negra era frágil na época da escravidão, e assim perceber continuidades em como a sociedade percebe a população negra no Brasil. Dessa forma, o caso Rafael Braga, que ganhou notoriedade nas redes sociais, permitia que fosse debatido como a desigualdade racial se manifesta e se reproduz, como também pudemos pensar qual o papel da sociedade e do Estado na perpetuação da discriminação. O júri simulado estimulou os alunos a fazer pesquisas com a finalidade de construir argumentos sólidos, e que estivessem embasados historicamente, seja na defesa ou na acusação.

Foi realizado no turno vespertino, um esquete sobre racismo realizado por alunos e alunas do 3º vespertino, além de um sarau também sobre racismo e questões de identidade negra produzido pelo 2º ano vespertino.

Na mesa redonda foi discutida a questão da identidade negra com Jullyana Assunção e Amanda Pereira, integrantes do coletivo As Carolinas e também uma discussão sobre escritoras negras e representatividade por Thayane Morais da UFRN. As falas das convidadas do coletivo exploraram as questões da auto aceitação, da identidade e também da representatividade, seja na política, na mídia ou na sociedade em geral. As

visitantes deixaram claro que o processo de aceitação é totalmente pessoal, seja da afirmação e aceitação em ser negro, da cor da pele ou dos cabelos, que foram os pontos levantados pelos alunos, deixando claro não ser possível impor que outra pessoa passe por esse processo. O silêncio imperou durante as falas, e a interação dos alunos com as convidadas durante o debate, indicou o quanto alguns temas precisam ser discutidos. Definitivamente, são assuntos sobre os quais os estudantes sentem necessidade de se informar e sobre os quais gostam de debater, enriquecendo as discussões com suas próprias percepções sobre o assunto.

Acreditamos que as atividades dessa semana constituem um passo extremamente favorável para que alunos percebam o outro em suas diferenças, pois foi dada visibilidade às pessoas e aos aspectos que são recorrentes em suas vidas, como problemas do cotidiano que geralmente passam despercebidos, seja pela visão dos alunos surdos sobre a escola, mostrada no dia da Inclusão, ou pelas experiências relatadas pelas convidadas de As Carolinas, junto a interação dos alunos, ou mesmo pelas discussões suscitadas posteriormente, em sala de aula nas avaliações feitas com os alunos.

Em 2018, foram sentidos os efeitos de ações como a da Semana da Cidadania em sala de aula: os alunos passaram a questionar muito mais sobre a abordagem de temas que são referentes à sua realidade e nas discussões, muitas vezes, são feitos paralelos com o cotidiano deles, além das atividades e as mesas redondas são frequentemente lembradas pelos discentes. Esses aspectos revelam o quão importante são atividades como essas, que discutem problemas que fazem parte da vida dos alunos e das alunas.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Brasília, DF, jun. 2010 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 4 abr. 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DISEI, 2013.

CAINELLI, Marlene. O que se ensina e o que se aprende em História. In: BRASIL, **Coleção explorando o ensino de História.** Brasília: MEC, SEB. 2010.

CARDÔZO, Lisliane dos Santos; CUNHA, Jorge Luiz da. Ensino de História e formação de professores: narrativas de educadores. **Educar em Revista**. Editora UFPR/Curitiba, Brasil, n. 42, p. 141-162, out./dez. 2011.

FERREIRA, Marieta de Moraes. (ago. 2014). Entrevistador: Bruno Leal Pastor Carvalho. ProfHistória: mestrado profissional em ensino de História. Café História, 2014. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/profhistoria-mestrado-profissional-em-ensino-de-historia/>. Acesso em: 14 out. 2018.

FREITAS, Itamar. Apresentação. In: **História regional para a escolarização básica no Brasil: o livro didático em questão (2006/2009)**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009. pp. 7-22.

_____. Cultura histórica e livro didático ideal: algumas contribuições de categorias rüsenianas para um ensino de História à brasileira. **Espaço Pedagógico**. v. 21, n. 2, Passo Fundo, p. 223-234, jul./dez. 2014.

_____; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Desafios da formação inicial para a docência em História. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 3, p. 131-147. 2013.

MARIN, Marilú Favarin. **Relação teoria e prática na formação de professores de história: experiências de laboratórios de ensino no Brasil e da Associação de Professores de História em Portugal (1980-2010)**. 2013. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFPR. Curitiba, 2013.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado (uma discussão necessária à formação do profissional de História)**. 2003. Tese (Doutorado em História) – UFPE. Recife, 2003, 325fls.

UFRN. **Regimento do Mestrado Profissional em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. Natal, 2013. Disponível em: <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=9395&idTipo=2>. Acesso em: 13 jul. 2018.