

Profhistória: possibilidade de articulação entre ciência, ensino e história pública

Márcia Elisa Teté Ramos
(UEM, metramos@uem.br)

RESUMO: Pretende-se tratar do projeto de implementação do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória) como diferenciado/importante no sentido de propor a articulação entre a pesquisa científica, ensino e aprendizagem histórica e o chamado “produto final” como influenciador e multiplicador de ações didático-pedagógicas fundamentadas/qualificadas, considerando tanto a esfera teórica como metodológica. Analisa-se a proposta, as linhas de pesquisa, presentes no Regimento Geral do Profhistória, considerando esta articulação entre a História escrita, ensinada e divulgada. As disciplinas “Didática da História: trajetória, desafios e perspectivas” e “História e História Pública” são destacadas para dimensionar a fundamentação do Profhistória, que enfatiza este último campo, inclusive em seu Regimento. Considera-se ainda, que ao privilegiar a História Pública, a fundamentação do Profhistória condiz com as “pedagogias culturais”, mesmo não citando esta categoria de explicação. Afirma-se a necessidade de se pensar o uso que se faz do passado, também na História Pública, devido ao fato de que, nos últimos 8-10 anos se tem circulado noções históricas que corroboram o conservadorismo e preconceito. Entende-se que a função social do profissional da História é a sua atuação como Pesquisador, Professor e Influenciador social, diante desta situação que mostra, não apenas em nível nacional, a depreciação ou mesmo a negação da ciência conforme julgamentos superficiais e problemáticos do ponto de vista da história especializada e também, de uma sociedade que se pretende democrática, portanto, igualitária, justa e solidária. Por fim, toma-se como exemplo, doze dissertações defendidas no ano de 2018 no Profhistória no âmbito da Universidade Estadual de Maringá para mostrar a capacidade dos recém mestres em relacionar ensino, pesquisa e divulgação nas mesmas, mobilizando diversos saberes - segundo Tardif, 2002, saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais -, importantes para o profissional da educação, no caso, de história (professor, pesquisador e influenciador), por meio de diferentes/originais temas, fundamentações teórico-metodológicas e tipos de produto final.

Palavras-chave: Profhistória; Ensino de História; História Pública.

O Profhistória é um programa de pós-graduação *stricto sensu* cujo objetivo é proporcionar formação continuada que contribua para a melhoria da qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica.

Para tratar do objetivo deste texto, abro um parêntese para realizar uma reavaliação do que pensava sobre este programa quando foi instaurado em 2013. Hoje,

como professora e coordenadora do curso na Universidade Estadual de Maringá, relido com minhas críticas iniciais, na medida em que para mim, antes de integrar o programa a partir de agosto de 2016, o via como essencialmente técnico, despolitizado e aligeirado, próprio de medidas neoliberais de instrumentalização do professor no sentido deste apenas aplicar práticas educacionais pensadas por outras instâncias, sem qualquer autonomia, desta forma contribuindo para o sucateamento da educação se em comparação com o mestrado acadêmico. Entendia que se retirava no Mestrado Profissional, a pesquisa fundamentada, o caráter de cientificidade da história ensinada. A ideia de “produto” me remetia à mercadoria, coisificação, competitividade. Me credenciei no ProfHistória da UEM, não por confiar na formação continuada do profissional da História que ele renunciava, mas por outros interesses relacionados à minha transferência de Universidade (da Universidade Estadual de Londrina para Universidade Estadual de Maringá). Apenas fui revertendo esta concepção na prática, mais especificamente quando comecei, depois de aproximadamente seis meses, a orientar os mestrados do ProfHistória e a participar de bancas de qualificação e defesa de dissertação. Na UEL integro o Mestrado em História Social desde 2009, na linha de pesquisa de História e Ensino e isso foi importante para comparar os dois ambientes de trabalho na pós-graduação. Assim, atualmente posso afirmar que estava equivocada. O ProfHistória não menospreza a pesquisa, a história especializada, mas sim, parte desta pesquisa, da História como ciência, para só então pensar a prática, o que podemos entender como articulação entre reflexão-ação fundamentada. Ainda: o ProfHistória não envolve apenas Universidade e escola, mas os saberes históricos que circulam da História Pública. Portanto, o ProfHistória tem a vantagem de um “a mais” do que o Mestrado Acadêmico.

Quando falo da História Pública *neste texto*, estou me restringindo ao chamado “senso comum” como visão de mundo que o sujeito adquiriu em suas múltiplas relações e interações sociais. São julgamentos, naturalizações, concepções, crenças que tomam como referencial seu sistema de valores e comportamentos interiorizados em suas vivências e observações do mundo, diferentes do saber especializado/acadêmico. Embora não se baseie em métodos ou conclusões científicas, isto não quer dizer que o senso comum seja um saber inferior e/ou equivocado, sendo possível que tenha coerência e em alguns casos se aproxime do conhecimento científico. Denominamos de *polifasia*

cognitiva a possibilidade da coexistência de modalidades distintas de conhecimento, quando diferentes tipos de racionalidades e saberes coexistem em um mesmo indivíduo ou grupo social (MOSCOVICI, 1978; JOVCHELOVITCH, 2004). Porém, o senso comum, dependendo do contexto histórico de produção, ainda que lidando com o conhecimento empírico da vivência, tende a privilegiar heranças e códigos culturais enraizados/disseminadas no social, e isso, mesmo a realidade apontando em outra direção. Este repertório de saberes, cada vez mais na contemporaneidade, vem englobando ideias históricas problemáticas, ainda mais em tempos de revisionismos e negacionismos, preconceitos e estereótipias, mas não é meu objetivo depreciar o corpo de saberes que compõem o senso comum.

Para Estevão Martins, o senso comum costuma operar mais com convicções, com certezas, enquanto o conhecimento histórico fundamentado trabalha com o verossímil, plausível e convincente, obtido pela metodologia da história e/ou pelo consenso/controlado científico entre os historiadores (MARTINS, 2017, p. 38). Por outro lado, o saber especializado/acadêmico da historiografia, as vezes propaga ideias anistóricas, porque distantes da ciência. Portanto, não há como apartar completamente o senso comum da história especializada em termos de concepções, mas sim (re)pensar a questão da capacidade de circulação/difusão/cooptação destes saberes. Desta forma, tomamos a liberdade de generalizar o seguinte: no senso comum, prevalecem visões não propriamente pautadas na ciência e no saber acadêmico, prevalece a História especializada/científica.

Entendo que é função nossa como professores ou formadores de futuros professores (de história), fazer com que o senso comum se aproxime cada vez mais do senso crítico, da história científica, por meio de uma literacia histórica que só pode ser desenvolvida na educação formal. A literacia histórica proposta por Peter Lee, pode ser traduzida como letramento ou alfabetização histórica, implicando em uma forma de entendimento, investigação, compreensão, fundamentada na ciência histórica desenvolvida na escola. Neste sentido, o aluno aprenderia a “pensar historicamente”:

Pensar historicamente pressupõe produz bons argumentos sobre a questão e pressuposição relacionadas ao passado, apelando à validade da história e à plausibilidade de suas afirmações; Pensar historicamente significa aceitarmos que sejamos obrigados a contar histórias diferentes daquelas que preferimos contar; Pensar historicamente significa compreender a importância de se respeitar o passado e tratar as pessoas do

passado como elas gostariam de ser tratadas e não saqueando o passado para servir a determinados interesses do presente. (SCHMIDT, 2009, p. 2009)

Peter Lee convida a pensar que: “Se o ensino de história na escola não proporcionar aos alunos os meios para pensar historicamente, não haverá mais ninguém suscetível de fazer isso por nós... O ensino de história terá feito o seu trabalho se os alunos tiverem os meios e uma disposição ampla para tentar orientar-se no tempo historicamente”. (LEE, 2016, p. 128). Para promover esta literacia na escola, o ProfHistória, ao propor a elaboração de um “produto”, pode fazer com que, internalizada a metodologia do conhecimento histórico, este possa ultrapassar o ambiente escolar para a sociedade, transformando concepções, projetos, ideias, enfim, fazendo com que o senso comum se torne crítico.

O ProfHistória é um curso presencial (embora, em 2017 tivemos três disciplinas completamente Ead), com oferta simultânea nacional, liderado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Criado em 2013, o curso é reconhecido pelo Ministério da Educação e recomendado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), atualmente com nota 4¹.

Constitui-se em três linhas: 1) Saberes Históricos no Espaço Escolar. Esta linha desenvolve pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem da história, considerando as especificidades dos saberes e práticas mobilizados na escola. O foco recai sobre as condições de formação do estudante e do professor e o exercício do ensino de História na escola, pensada como lugar de produção e transmissão de conteúdos, que atende a formas de organização e de classificação do conhecimento histórico por meio do currículo. Esse último é compreendido como conhecimento historicamente constituído, uma forma de regulação social e disciplinar. 2) Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão. Desenvolve estudos sobre a questão da linguagem e da narrativa histórica, considerando diferentes tipos de suportes, tais como livros, filmes, programas televisivos, sítios da Internet, mapas, fotografias etc. A partir da problematização do uso da linguagem, o objetivo é produzir materiais destinados ao uso educativo, considerando também as possibilidades de difusão científica da História e 3) Saberes Históricos em

¹ O ProfHistória prevê 420 (quatrocentos e vinte) horas de atividades didáticas, correspondentes a 28 (vinte e oito) créditos entre disciplinas obrigatórias, incluindo o Trabalho de Final de Curso, e disciplinas optativas. Disponível em https://profhistoria.ufrj.br/estrutura_curso Acesso 11 de fev. de 2019.

Diferentes Espaços de Memória. Desenvolve investigações sobre a produção e aprendizagem da História fora do espaço escolar, considerando lugares distintos como os museus, o teatro, os centros culturais e o espaço urbano em geral. Identificando a história como prática sociocultural de referência, o foco recai sobre as variadas formas de representação e usos do passado no espaço público, com características distintas daquelas observadas na escola, a saber: o turismo de caráter histórico, os monumentos, as festas cívicas, as exposições, entre outras².

Vê-se que a primeira linha das três linhas de pesquisa, procura abarcar a prática, o fazer e a construção de saberes em sala de aula, o que Goodson (1991) considera como o currículo praticado ou ativo, bem como os conteúdos considerados válidos de serem ensinados, inclusive, aqueles da legislação curricular, os quais Goodson (1991) chama de currículo prescrito.

A segunda linha, considera as pedagogias culturais quanto ao ensino de história. A noção de “pedagogias culturais”³ é semelhante ao da noção sobre História Pública⁴, pois abarca a concepção de que o ensino e a aprendizagem – no caso, de história –, não ocorrem tão somente nos espaços formais e/ou de forma explícita, mas permeiam o social (ANDRADE; COSTA, 2015). Entender que aprendemos nas várias dimensões sociais decorre de uma discussão que já acontecia na década de 60 do século passado. Com o conceito de currículo oculto (APPLE, 1982) ou currículo ativo (GOODSON, 1991) que compreende a produção do currículo escolar para além do prescrito e regulamentado e também de pedagogia invisível (BERNSTEIN, 1984), cujo pressuposto seria que os conteúdos ensináveis são transmitidos e apreendidos de maneira difusa, não-estruturada

² Disponível em https://profhistoria.ufrj.br/sobre_curso. Acesso em 11 de fev. de 2019.

³ A categoria de análise “pedagogias culturais” vem do campo dos Estudos Culturais, se desenvolveram em particular nos EUA a partir dos anos 1960. Um dos principais contribuintes dos Estudos Culturais Ingleses foi o autor Stuart Hall. O sociólogo de origem jamaicana foi diretor do *Center for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), localizado na Universidade de Birmingham. Stuart Hall, assim como Raymond Williams e Richard Hoggart representam uma fase dos Estudos Culturais mais voltada para uma tendência neomarxista e/ou para a crítica social por meio da cultura.

⁴ O campo investigativo da História Pública nasce na década de 1970 Roy Rosenzweig e David Thelen (1998) citam associações científicas que pesquisaram a nível nacional - como a *National Council on Public History*, criada em 1979 - sobre o que o público tem a nos dizer quanto ao passado, o que se imbricava com a forma pela qual as pessoas interpretavam materiais que traziam determinado conhecimento do passado: literatura infantil, filmes, revistas, museus, livro didático, etc. Logo se constatou que o público norte-americano respondia a estes materiais sobre o passado, por vezes, de forma diferente do que esperavam seus produtores, conforme suas personalidades, vivências e tradições coletivas (ROSENZWEIG; THELEN, 1998).

ou não-específica. Na atualidade, pedagogias culturais subentendem mensagens, noções, crenças, ideias veiculadas nos vários artefatos culturais como filmes, propaganda/publicidade, revistas de consumo, músicas, séries televisivas, novelas, etc. Contudo, não há no programa de disciplinas do ProfHistória, nenhuma referência nas ementas ou nas referências bibliográficas sugerida, menção às pedagogias culturais ou Estudos Culturais. Como se verá mais à frente, a concepção de pedagogias culturais, Didática da História e História Pública, se aproximam em vários pontos. Mas é necessário que se ressalve que as considerações que faço aqui sobre as articulações entre o ProfHistória e História Pública, currículo praticado, pedagogias culturais, Didática da História, entre outras categorias de explicação, são provenientes de minha interpretação/reflexão, ou seja, não são necessariamente defendidas nas ementas ou no regulamento.

Na segunda linha de pesquisa, também se considera “produzir materiais destinados ao uso educativo, considerando também as possibilidades de difusão científica da História”, ou seja, lança mão do que os historiadores nos últimos cinco anos vêm chamando de História Pública. Aqui, vista em seu sentido de “fazer” História Pública, ou em outras palavras, utilizar-se de materiais estratégicos para, deliberadamente, produzir pedagogias culturais, não apenas ensinando história no espaço escolar formal, como no espaço extraescolar, de modo a possibilitar o acesso ao conhecimento histórico para a sociedade em geral.

A terceira linha, também fala da História Pública, ao propor que se pense e se proceda de forma a incidir em espaços extraescolares, da mesma forma, com o objetivo de intervir no conhecimento histórico que já circula na sociedade. Como pode-se perceber, os objetivos das três linhas se inter-relacionam, entrecruzando a função social do profissional da História. Esta, geralmente vista como a relação entre o Pesquisador e o Professor, – nos cursos de graduação, muitas vezes com ênfase na primeira atuação apenas –, e nos últimos tempos, incluindo também a esfera do Divulgador ou Influenciador.

O Regimento Geral do ProfHistória esclarece o que se entende como a dissertação como exigência parcial para cumprir os critérios para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História, destacando que esta deve ter a “parte científica”, ou seja, como no

Mestrado da modalidade Acadêmica, a dissertação do Mestrado Profissional deve conter as etapas que correspondem à fundamentação teórico-metodológica, configurando a dimensão crítica-analítica: “(i) a apropriação dos estudos e debates recentes sobre as temáticas trabalhadas; (ii) a criticidade em termos do conhecimento e práticas acumuladas na área”⁵. A partir desta fundamentação, o pós-graduando deve também atentar-se para a parte propositiva. Diferente do Mestrado Acadêmico, que não exige necessariamente uma proposição, no Mestrado Profissional em Ensino de História, o pós-graduando indica/sugere uma prática que possa interferir no modo de pensar e agir otimizando o ensino e aprendizagem histórica não se restringindo ao espaço formal: “(iii) as possibilidades de produção e atuação na área do Ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula”⁶.

Novamente, nota-se a preocupação em se pensar na divulgação do conhecimento histórico para além da sala de aula. Pode-se assim, neste momento do presente texto, discorrer um pouco sobre a questão da História Pública. A História Pública não significa o lugar em que circula apenas o senso comum ou o conhecimento estritamente não-científico, mas devido ao avanço – alguns diriam “retorno” – do pensamento de extrema-direita, conservador e adepto do Estado Mínimo, uma “história paralela”⁷ vem desqualificando a História como campo científico e como disciplina escolar. Assim, historiadores e professores de história, são vistos como “mentirosos”, porque “de esquerda”, bem como “onerosos” aos cofres públicos. O passado é retomado por blogueiros, jornalistas, políticos, comentaristas, youtubers ou mesmo historiadores e professores de história. O “revisionismo” histórico, não significa descobertas, discussões ou debates pautados na metodologia específica da História, mas em opiniões que muitas vezes usam e mudam o passado para que este possa corroborar pretensões do presente. Assim, alguns temas “revistos” nos remetem à ideia de “história sobrecarregada” (*burdening history*) de Bodo Von Borries, qual seja, uma história controversa, as vezes é

5

Disponível

em

https://profhistoria.ufrj.br/uploads/regulamentos_formularios/58dad185519ae_Regimento_Geral.pdf.

Acesso em 11 de fevereiro de 2019.

⁶ Idem.

⁷ Lembramos aqui do “Brasil Paralelo” que se propõe a ensinar a história “revisionista” através de videoaulas. Conta com Olavo de Carvalho, Leandro Narloch, Alexandre Borges, Luis Philippe Orleans e Bragança, entre outros. Ver: <https://brasilparalelo.com.br/>

negada ou silenciada, ou ainda, deturpada (BORRIES, 1992), como por exemplo, no caso brasileiro: 1) Indígenas: o primeiro contato com o colonizador, o conflito atual com os fazendeiros, a luta pela demarcação de terras na atualidade; 2) Afro-brasileiros: a escravidão, o tráfico negreiro, a permanência do racismo; 3) Ditadura Civil-Militar: o golpe de 64, o Estado de exceção, as práticas de censura, exílio e torturas, o autoritarismo; 4) Direitos Humanos: a ideia provinda do Regime Civil-Militar que entende que há “direitos demais” e na crítica ao “politicamente correto” o que se desdobra em anti-feminismo, racismo, machismo, misoginia, homofobia e aporofobia.

A crítica ao “politicamente correto” não é uma novidade brasileira. *Politically Incorrect Guide*, são uma série de livros que vem sendo publicados nos EUA desde o início dos anos 2000, pela *Regnery Publishing* que se sustenta pelas ideias conservadoras e/ou “politicamente incorretas”. A série foi idealizada por Jeffrey Rubin, então editor do conservador *Book Club*, empresa irmã da *Regnery* com sede em Washington. Atualmente, conta-se com 32 obras desta série, muitas das quais traduzidas, versando sobre diferentes tópicos, como: Guia Politicamente Incorreto da Guerra do Vietnã; das mulheres, sexo e feminismo; do Oriente Médio; da Constituição, da Imigração, etc. No Brasil, tornaram-se famosos vários guias politicamente incorretos, entre outros: *Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil* de Leandro Narloch (de 2009 e com revisão ampliada em 2011); *Guia Politicamente Incorreto da América Latina* de Leandro Narloch e Duda Teixeira (2011); *Guia Politicamente Incorreto da Filosofia* de Luis Felipe Pondé (2012); *Guia Politicamente Incorreto da História do Mundo* de Leandro Narloch (2013), *Guia Politicamente Incorreto da Economia Brasileira* de Leandro Narloch (2015), *Guia Politicamente Incorreto dos Presidentes da República* de Paulo Schmidt (2017). Cito esta produção para exemplificar as possibilidades de o senso comum ser influenciado por este tipo de versão histórica anticientífica, gestada segundo ideias conservadoras e de extrema-direita.

Mediante estas histórias postas em revisão em materiais midiáticos, fez-se necessário repensar a influência que exercem sobre a população. Pela sua linguagem, estratégias jornalísticas de cooptação baseadas no sensacionalismo e humor, capacidade de distribuição, resumos em revistas de consumo, etc., as ideias que divulgam parecem encontrar mais respaldo na prática do que o conhecimento científico

disseminado/construído pelos profissionais da história. Mesmo que a mídia não tem (todo) o poder de formar opinião/saberes, pois em um movimento tensional recursivo, tanto influencia como absorve saberes já circulantes na sociedade.

Um estudo quanto às ementas e referências bibliográficas do projeto do Profhistória nos faz ver que a opção foi pela História Pública⁸ e não pela Didática da História como campo investigativo fundador. Para Rüsen (2010), a Didática da História procura compreender a cultura histórica como “manifestação da consciência histórica na sociedade”, que “inclui o trabalho cognitivo dos estudos históricos, bem como as atitudes da vida cotidiana voltadas para a compreensão do passado” e, ainda, a “educação histórica nas escolas” e “as apresentações do passado nas diversas mídias ou na literatura” (RÜSEN, 2010a, p. 24). Neste ponto, os objetivos da Didática da História (de matriz alemã) e da História Pública (de matriz americana) se coadunam, porém duas questões marcam a História Pública: 1) se pensa na produção de material para a sociedade em geral; 2) os estudos de História Pública privilegiam as diferentes mídias como configuradoras da cultura histórica (ROSENZWEIG; THELEN, 1998).

No projeto do Profhistória, Didática da História é parcialmente fundamentada nos mesmos ou parecidos pressupostos da História Pública. Percebe-se isso, não apenas no projeto/regulamento deste mestrado, como nas ementas. A ementa da disciplina “Didática da História: trajetória, desafios e perspectivas”, em sua primeira parte, indica o estudo dos usos do passado: “Didática da história como campo de pesquisa e disciplina acadêmica. Trajetória de construção da Didática de História. Diferentes concepções de didática e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem de história”⁹. Daí em diante a ementa corresponde a uma concepção da Didática da História como metodologia de ensino: “Planejamento e Avaliação em História. A sala de aula de História. Recursos didáticos como suportes do conhecimento histórico recontextualizado

⁸ Embora o campo da História Pública venha sendo consolidado no Brasil, recentemente, abriga uma série de vieses que nos fazem concordar com o argumento pelo qual antes mesmo de se falar nele, este campo já existia, desde, pelo menos, os trabalhos com História Oral e a História do Tempo Presente (ALBIERI, 2011). Campo que vem se transformando em disciplina acadêmica de cursos de graduação, cursos/eventos, cursos de pós-graduação, etc. Criou-se, também, em 2011, a Rede Brasileira de História Pública (RBHP), que já realizou o seu quarto simpósio, ocorrido na Universidade de São Paulo (USP), em agosto de 2018. Houve, também, eventos regionais e o aumento de simpósios temáticos sobre História Pública nos eventos nacionais de História.

⁹ Disponível em <http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-historia/files/2016/06/DisciplinaEmentasAtualizadoAgo2016.pdf> Acesso em 12 de fev. de 2019.

em objeto de ensino. Papéis e usos do livro didático em sala de aula. Escola como espaço de formação do professor de História”¹⁰. A concepção presente nestas últimas frases remete a Libâneo que entende a didática como mediação do conhecimento, como ação planejada e ordenada para desenvolver determinados objetivos e conteúdos em sala de aula: “trata dos objetivos, condições e meios de realização do processo de ensino, ligando meios pedagógico-didáticos a objetivos sócio políticos” (LIBÂNEO, 1995, p. 2).

Na bibliografia da disciplina de Didática, podemos distinguir duas abordagens que as vezes se entrecruzam. Uma abordagem próxima ao uso que se faz, levando em conta discussões da História Pública: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (org.). Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra / FAPERJ, 2003. A abordagem mais voltada para metodologias ou estratégias de ensino, embora não se atenham apenas no como fazer, por vezes considerando o porquê fazer, por exemplo: BITTENCOURT, Circe. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005. SCHMIDT, M. A. e CAINELLI, M. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2004. VILLALTA, Luiz Carlos. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: Alternativas em perspectiva. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, set. 92/ago.93.

No que diz respeito à História Pública na ementa: “História e História Pública. História Pública e mídias, tempo presente, comunidades e culturas populares, plataformas digitais, narrativas públicas”, ou seja, como dissemos, se aproximada da ideia de pedagogias culturais e de Didática da História em seu significado de uso, apropriação, reelaboração do passado pelos sujeitos, não só escolares.

Procura-se, então, pesquisar/analisar/entender como as pessoas pensam o passado, como se apropriam dele, ou seja, realiza um diagnóstico, mas abre à preocupação em utilizar os resultados da pesquisa para se fazer/produzir um prognóstico, com vistas a *fazer História Pública*. Isto significa atuar na difusão e construção do conhecimento histórico para “audiências” mais amplas, o que demanda habilidades, métodos e especializações próprias, na área de preservação, de difusão e ensino extraescolar (SANTHIAGO, 2016).

¹⁰ Idem.

Sobre discussão teórica, por exemplo: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Org.). Introdução à História Pública. São Paulo: Letra e Voz, 2011. Exemplifica a História Pública: FIGUEIREDO, Luciano (org.). História do Brasil para ocupados. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013. Apresenta interlocução com a didática da História como campo de estudos dos usos e funções da História: Ignacio Muñoz Delaunoy. La didáctica de la historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual, Santiago, Ediciones de la Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos, 2013.

Tomamos estas duas disciplinas, em razão de que representam o norte do ProfHistória em relação ao produto, na medida em que este, como já dissemos, diz respeito não apenas ao trabalho didático-pedagógico escolar, mas também na influência mais ampla e necessária em uma realidade que ideias históricas sem fundamentação científica são mobilizadas para responder demandas políticas da sociedade.

Como exemplo deste compromisso em fazer História Pública por meio da escola, trago a experiência do ProfHistória da Universidade Estadual de Maringá, com as seguintes dissertações de nossa primeira turma (2016):

1. Andréia Rodrigues Hoshino. “O ensino de história no Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas - Terra Indígena Faxinal – PR”. Produto: curso aos professores sobre a história e cultura indígenas. Orientadora: Isabel Cristina Rodrigues
2. Bruna Montor Vasconcelos. “História ambiental e ensino de história através da teoria da complexidade de Edgar Morin”. Produto: vídeos explicativos para o professor sobre ensino de história ambiental e sobre a teoria da complexidade. Orientador: Ailton José Morelli.
3. Douglas Leonardo Rezende. “Proposta de aula-oficina para o estudo do patrimônio histórico religioso (Mandaguaçu/PR)”. Produto: Aula-Oficina sobre patrimônio histórico-religioso. Orientador: Angelo Priori.
4. Eliane da Silva Jatobá. “Ensinando História e Culturas Indígena para os Anos Finais do Ensino Fundamental”. Produto: Aula-oficina sobre a temática indígena preenchendo lacunas do livro didático. Orientadora: Isabel Cristina Rodrigues
5. Fábio de Oliveira Cardoso. “O ensino da história e cultura indígena no Ensino Médio do Colégio Estadual Tânia Varella Ferreira”. Produto: Manual para o

- professor sobre como tratar da história indígena, com várias fontes históricas e mapas. Orientadora: Isabel Cristina Rodrigues
6. Fabio Vinicius Gongora. “O passado em *bits*: uma investigação sobre o uso de fontes em suporte digital no ensino de história”. Produto: site para o professor ter acesso à cibercultura. Dicas de páginas voltadas para o trabalho didático-pedagógico do professor, em especial o uso escolar das fontes históricas. Orientadora: Márcia Elisa Teté Ramos.
 7. Grace Kelly Ferreira. “Folhetos de acontecido: literatura de cordel e sua função no ensino de história”. Produto: proposta de aula-oficina e vídeos que mostram a experiência didático-pedagógica sendo executada, com música/cordel sobre História. Orientador: Ailton José Morelli.
 8. Isabel Uliana. “O Cemitério Municipal de Maringá (Paraná) enquanto espaço de memória e saberes históricos (1947 – 2017)”. Produto: mapa de visitação ao Cemitério Municipal de Maringá, considerando sua historicidade. Orientadora: Vanda Serafim Fortuna.
 9. Lorena Marques Dagostin Buchtik. “Tempo, evidência e historicidade no livro didático e a aprendizagem histórica”. Produto: videoaulas para professores disponíveis na plataforma on-line de vídeos YouTube em um formato de minicurso. Orientador: Ailton José Morelli.
 10. Mauricio Antonio Dal Molin Filho. “Um Estudo da Alienação como efeito do Programa Escola Sem Partido: como defender o ofício de ensinar História”. Produto: Manual defesa para o professor de fundamental para lidar com acusações, processos de “doutrinação ideológica”. Orientador: José Henrique Rollo
 11. Roberto dos Santos Viana. “Cemitério Municipal de Pérola - PR: espaço dos mortos, vidas narradas (1959 - 2018)“. Produto: álbum pedagógico com vistas a contribuir para a prática docente do professor de História, nos anos finais do ensino fundamental. Orientadora: Solange Ramos de Andrade
 12. Vania de Lima. “Proposta de aula-oficina para o ensino de história local no Ensino Fundamental - Londrina 2018”. Produto: proposta de aula-oficina para lidar com a História Local. Orientadora: Márcia Elisa Teté Ramos.

Percebe-se a inovação ao tratar de objetos de conhecimento, em geral, não reconhecidos como também pedagógicos, como das dissertações 8 e 11 que falam do Cemitério. A discussão pode ser adensada teoricamente, como nas dissertações 2 (teoria da complexidade de Edgar Morin), 7 (Bakhtin, para falar do dialogismo e polissemia) 9 (Jörn Rüsen, sobre consciência histórica). O livro didático preocupa nossos professores do ProfHistória: 4, 5 e 9. A História Local é tema das dissertações 3 e 12. As mídias são consideradas importantes para a confecção do produto: 6 (internet), 7 e 9 (vídeos). O trabalho com a memória é valorizado nas dissertações 3, 8, 11 e 12. Dois trabalhos enfatizam o indígena como sujeito histórico: 4 e 5. Também dois trabalhos se interessam em dialogar mais diretamente com o professor sobre as demandas de urgência social, como as dissertações 6 e 10. As dissertações priorizam elementos próprios do conhecimento histórico, seja ele acadêmico ou escolar: a ideia de que o conhecimento histórico se constrói mediante o uso da fonte histórica de qualquer natureza; o pensamento crítico-reflexivo do professor para desenvolver temas importantes para a atualidade e a relação entre passado e presente considerando mudanças e permanência.

Algo que se pode destacar é que os orientadores não se distanciaram de suas linhas de pesquisa referentes ao Programa de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) Acadêmico (3 professores) ou seus Projetos de Pesquisa (todos os professores). Esses orientadores não passaram a discutir ensino de história apenas com o ProfHistória, pois, ou ministraram disciplinas da graduação relacionadas ao ensino de história (Metodologia do Ensino de História e Estágio Supervisionado), ou trabalharam em programas relacionados à formação continuada como o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE)¹¹.

As dissertações nos fazem concordar com Tardif, sobre a mobilização de diversos saberes dos professores, um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p.54). Os chamados pelo autor de Saberes da Formação Profissional,

¹¹ O PDE é uma política pública de Estado (Paraná) regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. O Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, integrado às atividades da formação continuada em educação, disciplina a promoção do professor para o nível III da carreira, conforme previsto no "Plano de carreira do magistério estadual", Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004.

construídos ao longo do curso do Profhistória, por meio das disciplinas pertencentes a este programa; Saberes Disciplinares, adquiridos conforme o uso de bibliografia própria do campo do ensino de história, mas também de teóricos e filósofos da História, bem como da historiografia; Saberes Curriculares, aqueles apresentados no corpo de ementas do Profhistória e os Saberes Experienciais, como saberes produzidos no decorrer de anos de prática em sala, em que são necessárias estratégias condizentes com a realidade com que se defronta no exercício da profissão.

Desta forma, pesquisa e ensino, assim como a intervenção cultural são postas em interdependência para construir um conhecimento histórico mais elaborado para dar conta das problemáticas de nosso mundo. Por isso, hoje positivo a experiência do ProfHistória como lugar em que é possível se contrapor às políticas neoliberais de simplificação e tecnificação do trabalho do professor de História, contribuindo para que este professor seja protagonista de seus saberes e de suas práticas de forma fundamentada e eficaz do ponto de vista da construção do conhecimento histórico na escola. Que este professor possa então, fazer frente ao senso comum transformando-o em senso crítico, necessário em uma sociedade democrática.

Referências:

- ANDRADE, Paulo Deporte; COSTA, Marisa Vorraber. *Textura*. v. 17, n. 34, 2015.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Trad. de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BERNSTEIN, Basil. Classes e pedagogia: visível e invisível. *Cadernos de Pesquisa*, n. 49, maio 1984. p.36-42.
- BORRIES, Bodo von. Competence of the historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of historical canon? In: SYMCOX, Linda; WILSCHUT, Arie. National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history. *Internationa Review of History Education*. 2009
- GOODSON, Ivor. La construcción social del curriculum: posibilidad y âmbitos de investigación de la historia del curriculum. *Revista de Educación*. n. 295, v. I., p. 7-37, 1991.

JOVCHELOVITCH, S. Psicologia Social, saber, comunidade e cultura. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, n.16, v. 2, p. 20-31, mai./ago. 2004.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*. Especial. Dossiê: Educação Histórica. 2006. p. 131-150,

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1995.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. *Teoria e filosofia da história: contribuições para o ensino de história*. Curitiba: W&A Editores, 2017.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SCHMIDT, M. A. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. *História & Ensino*. Laboratório de Ensino de História. v. 15. 2019., p. 9-22.