

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E CIDADANIA: A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DO ENSINO DE HISTÓRIA COMO PRINCÍPIO PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

Historical awareness and citizenship: the pedagogical experience of teaching history as a foundation for building autonomy

Livia Ferreira Silva

Graduação em História, Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-6799-6312>

livia.f.silva100@aluno.usfj.edu.br

Artigo recebido em jun/2026 e aceito em jul/2026

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo relacionar teoria e prática a partir dos conceitos trabalhados no subprojeto de História, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), desenvolvido no período de novembro de 2022 a abril de 2024. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa, por meio da metodologia qualitativa descritiva, baseada em observação participante e quantitativa por meio da aplicação de um questionário direcionado aos dezoito alunos dos anos escolares que participaram do projeto. O estudo contempla questões relativas à importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à construção da criticidade do aluno, refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem de História atrelado ao contexto da realidade vivenciada pelo educando na comunidade e no espaço escolar. Além disso, pretende-se analisar o papel do ensino de História a partir da interlocução com o conceito de consciência histórica, princípio fundamental que orienta o ensino e a prática didática do professor. Nesse sentido, destaca-se a importância da utilização crítica da narrativa histórica no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento dessas práticas pedagógicas possibilita ao aluno uma leitura crítica da realidade.

Palavras-chave: Consciência histórica; práticas pedagógicas; narrativa; autonomia; PIBID.

ABSTRACT

This article aims to relate theory and practice based on the concepts addressed in the History subproject within the scope of the Brazil's Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (*Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* - PIBID) at the Federal University of São João del-Rei (UFSJ), developed from November 2022 to April 2024. To this end, a study was conducted using a descriptive qualitative methodology based on participant observation and a quantitative approach through the application of a questionnaire directed at the eighteen students from the school years who participated in the project. The study addresses issues related to the importance of developing pedagogical practices aimed at building students' critical thinking, reflecting on the teaching-learning process of History in the context of the reality experienced by the learner in the community and the school environment. Furthermore, it seeks to analyze the role of History teaching through dialogue with the concept of historical consciousness, a fundamental principle that guides teaching and the teacher's didactic practice. In this sense, the importance of the critical use of historical narrative in the teaching-learning process is emphasized, since the development of these pedagogical practices enables students to develop a critical reading of reality.

Keywords: Historical consciousness; pedagogical practices; narrative; autonomy; PIBID.

1. INTRODUÇÃO

Objetivando a melhor formação docente, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) estabeleceu, em 2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sendo visto como um programa que busca valorizar a atuação e formação de professores em todo o Brasil. Atualmente o PIBID proporciona aos alunos que cursam a primeira metade dos cursos de licenciatura a iniciação à prática docente e o primeiro contato com o cotidiano das escolas públicas de educação básica do país. O programa introduz professores em formação, acostumados e ambientados apenas com o cenário acadêmico, dentro de sua futura área de atuação, por meio de uma parceria com escolas de educação básica, bem como contato com professores já formados que supervisionam o trabalho dos bolsistas.

Portanto, o presente artigo tem como objetivo apresentar as contribuições do PIBID para o aprimoramento da formação docente, possibilitando reflexões acerca da prática pedagógica, formação de professores e o processo de ensino-aprendizagem. Esta pesquisa pretende analisar o papel do ensino de História, a partir da interlocução com o conceito de consciência histórica, princípio fundamental que orienta a prática didática do professor. Ademais, este trabalho colabora com discussões sobre os métodos pedagógicos desenvolvidos pelo programa, voltados à construção de um ensino crítico desde os anos iniciais da formação do licenciando, contribuindo, assim, para o debate sobre a formação docente.

Neste sentido, destaca-se a importância de articular a teoria e os conceitos à realidade escolar, especialmente no âmbito da formação docente, visando a promoção da emancipação dos alunos e a formação crítica dos licenciados. Para além do preparo de professores, este estudo apresenta uma discussão quanto ao impacto do PIBID na formação cidadã dos alunos do 3º ano da Escola Estadual Professor Iago Pimentel, no município de São João del-Rei, em Minas Gerais. Uma vez que a proposta metodológica inseriu o trabalho em uma perspectiva de ensino de História voltada à ampliação da criticidade dos educandos, tendo em vista o desenvolvimento da consciência histórica no que diz respeito à realidade social na qual esses educandos estão inseridos visando contribuir para a formação cidadã.

A metodologia de trabalho desenvolvida vai ao encontro das discussões acerca de um ensino de História que ultrapasse a simples reprodução dos fatos históricos como meros acontecimentos, promovendo uma reflexão sobre o significado desses processos na vida de cada indivíduo. Portanto, a proposta vai além da concepção tradicional do processo de ensino e aprendizagem, “sugere um

ensino descentralizado da figura do professor e o envolvimento do aluno como agente de sua própria aprendizagem, tornando-o sujeito ativo do próprio processo” (Arruda, 2019, p. 1).

Os oito bolsistas e dois voluntários contemplados pelo PIBID receberam, de seus orientadores, o Professor Doutor Orlando José de Almeida Filho e a Professora Mestra Adriana Gomes Tavares, todo o apoio para o desenvolvimento das atividades na escola parceira do programa. O trabalho pautou-se em uma mútua dedicação, além de valorizar a autonomia dos discentes em todo o processo de desenvolvimento dos trabalhos, possibilitando, também, a adesão da perspectiva freiriana em que a formação docente deve ser desenvolvida mediante à comunhão entre os atores sociais envolvidos, sobretudo com o professor formador. Segundo Freire (1996) o essencial para a formação docente é a produção do conhecimento por parte do aprendiz a partir da comunhão com o professor formador.

Durante os dezoito meses de participação no programa, foram realizadas reuniões quinzenais com os dois professores coordenadores, o professor do departamento de História da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), e a professora supervisora atuante na escola. Nas reuniões, foram discutidas pautas relevantes para o desenvolvimento do projeto: orientações pedagógicas, acompanhamento íntimo do cotidiano dos alunos, detalhando a progressão das atividades realizadas por cada discente, além de instruções sobre bibliografias utilizadas para o desenvolvimento dos trabalhos. Após as reuniões, devidamente instruídos e preparados, os discentes foram inseridos no cotidiano escolar, experimentando, intimamente, a prática docente e desenvolvendo as atividades propostas e analisadas nas reuniões.

O subprojeto de História, em reuniões de planejamento, optou por trabalhar com projetos temáticos voltados ao currículo do ensino de História, relacionando o conteúdo programático à realidade vivenciada pelos alunos. Buscando-se, assim, articular o aprendizado teórico escolar às experiências dos estudantes para além dos muros da escola. Nesse sentido, foram desenvolvidos projetos pedagógicos que estabeleceram uma operação dialógica, na perspectiva freiriana, entre aquilo que é aprendido e o que é vivenciado. Desse modo, procurou-se aplicar os estudos históricos em um campo prático, validando o conhecimento adquirido tanto pelos alunos da escola quanto pelos bolsistas e voluntários do programa.

A organização das equipes de trabalho ficou definida da seguinte forma: com oito bolsistas e dois voluntários, foram desenvolvidos cinco projetos (um com três componentes, três com dois componentes e um realizado individualmente). Como mencionado, os temas escolhidos foram articulados aos conteúdos estabelecidos pelo currículo de História e contemplando a realidade vivenciada pelos estudantes, a fim de discutir e historicizar a vivência desses sujeitos. Desse modo, os projetos produzidos pelo subprojeto de História foram: “Educação, consciência e adaptação”, “Política e juventude: ações para o exercício da cidadania”, “Urbanização do bairro Tijuco e sua

historização: lugar social e político”, “História, cultura e identidade: africanos e afro-brasileiros” e “Consciência histórica e cidadania: um olhar sobre o trabalho”. Juntamente a outro bolsista, formulou-se o projeto “Consciência histórica e cidadania: um olhar sobre o trabalho”.

O subprojeto de História organizou-se a partir de uma prática docente consciente, voltada à promoção da autonomia e da liberdade dos educandos. Isso se deve ao fato de que, diante das amplas e complexas discussões acerca da função e da operacionalização do ensino, a concepção de educação dialógica torna-se cada vez mais atual e relevante. Freire (1987) concebe a dialogicidade como uma prática essencial para uma educação orientada à formação da consciência crítica e da autonomia dos educandos, uma vez que a palavra se constitui em duas dimensões fundamentais: ação e reflexão. O sujeito, ao refletir sobre a realidade por meio da palavra, orienta sua atuação no mundo, desse modo o diálogo reconhece o indivíduo enquanto sujeito histórico e o conduz à práxis.

Nesse sentido, a educação autêntica e libertadora constitui-se e transforma-se por meio da problematização e do diálogo, elementos que incidem diretamente sobre a leitura e a interpretação da realidade pelo sujeito, bem como sobre sua forma de inserção e posicionamento no contexto em que está inserido. Portanto, nesta proposta, os conteúdos aprendidos em sala de aula se reconfiguram em um discurso provocativo, em uma prática educacional que incita o aluno a não “dominar” e “memorizar”, mas sim “compreender” e “investigar”, pois “quanto mais se problematizam os educandos, como seres do mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados” (Freire, 1987, p. 46). Dentro dessa concepção o ensino de História se enquadra como ferramenta para a operação da consciência, exposição e compreensão crítica da realidade, configurando-se como uma prática educacional que visa a autonomia.

2. CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, NARRATIVA E ENSINO

O historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen possui uma vasta e importante obra que investiga os campos da teoria da história e metodologia do ensino de História. Em seu livro “Razão Histórica Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica”, publicado originalmente na década de 1980 e traduzido para o português pela Editora UnB em 2001, Rüsen investiga a transformação do passado em conhecimento científico e seu caráter prático na vida humana. Em suma, sua percepção considera a consciência histórica como uma característica pragmática, fundamental e funcional do cotidiano. Tendo isso em vista, Rüsen (2001, p. 57) explicita que a “Consciência histórica [é] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”.

A consciência histórica surge a partir da realidade, por se tratar de uma operação mental prática vinculada à experiência do tempo e sua interpretação por parte do indivíduo. Essa operação estabelece uma íntima relação com a narrativa, enquanto tentativa de conceber sentido à mudança temporal. Para Rüsen (2001) o primeiro aspecto que constitui a narrativa como fundamento da consciência histórica evoca a utilização da lembrança como ferramenta interpretativa das experiências temporais anteriores, desse modo, a lembrança é pensada como uma forma de conhecimento do tempo, na qual a realidade atual admite ser interpretada mediante sua mobilização.

A segunda especificação da narrativa como fundamento da consciência histórica entende a memória (induzida pela narrativa) como forma de unidade e articulação temporal, ou seja, configura-se uma interdependência entre passado, presente e futuro representando um aspecto de continuidade que orienta a vida humana dentro do tempo. Desse modo, a História figura como uma ferramenta de integração temporal e orientação, ou seja, trata-se da elaboração da lembrança do passado para o pleno entendimento da experiência do tempo presente e expectativa do futuro. Segundo o autor:

A narrativa constitui a consciência histórica ao representar as mudanças temporais do passado rememoradas no presente como processos contínuos nos quais a experiência do tempo presente pode ser inserida interpretativamente e extrapolada em uma perspectiva de futuro. As mudanças no presente, experimentadas como carentes de interpretação, são de imediato interpretadas em articulação com os processos temporais rememorados do passado; a narrativa histórica torna presente o passado, de forma que o presente aparece como sua continuação no futuro. Com isso, a expectativa do futuro vincula-se diretamente à experiência do passado [...] (Rüsen, 2001, p. 64).

O último aspecto apresentado por Rüsen vincula a narrativa ao princípio de fixação perante a evolução do tempo histórico, na qual a narrativa afirma-se como um meio de formação da identidade humana, pois “toda narrativa (histórica) está marcada pela intenção básica do narrador e de seu público de não se perderem nas mudanças de si mesmos e de seu mundo, mas de manterem-se seguros e firmes no fluxo do tempo” (Rüsen, 2001, p. 66). Portanto, a narrativa se vincula à constituição da história individual e coletiva, conferindo identidade ao processo, assim, as diretrizes e intenções do agir humano em seu tempo organizam-se a partir do legado de gerações passadas e a mobilização da narrativa histórica.

A consciência histórica é, simultaneamente, resultado e instrumento da compreensão humana sobre o tempo, possibilitando o discernimento acerca das questões da vida prática. Nesse sentido, a consciência histórica, embora formulada a partir da ciência histórica, deve, também, ser compreendida em relação ao contexto histórico no qual é produzida e vivenciada. Nesse sentido, a compreensão do contexto histórico parte do ensino, logo, o ensino de História desempenha um papel imprescindível, pois utiliza, no processo de aprendizagem, o tripé passado, presente e futuro, desenvolvendo a consciência histórica, elucidando os educandos como sujeitos históricos, como destaca Rüsen (2006, p. 15):

A didática da história enfatiza um elemento crucial na estrutura interna do pensamento e da argumentação histórica, bem como suas funções na vida humana. Se nós pudermos considerar a educação histórica como um processo intencional e organizado de formação de identidade que rememora o passado para poder entender o presente e antecipar o futuro, então a didática da história não pode ser posta de lado como sendo alheia ao que diz respeito aos historiadores profissionais.

A História é uma construção dialética da humanidade, pois encontra-se sempre em movimento, sendo escrita por diversos agentes sociais, em diferentes contextos históricos, em contínuos movimentos de mudanças e permanências. Contudo, apesar disso, poucos possuem consciência desse processo, tão pouco entendem sua participação dentro dele. Nesse contexto, ao destacar o papel da educação no processo de tomada de consciência, é necessário que o ensino de História também adote uma postura problematizadora, utilizando a narrativa de maneira reflexiva e crítica.

A educação crítica é a educação problematizadora que, para o educando, é “uma educação que lhe propicia a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção” (Freire, 2011, p. 80). O aluno, por meio de sua própria reflexão e ação, é capaz de romper com o fatalismo ao integrar-se socialmente, investigando e compreendendo o mundo, tendo a educação como um meio para alcançar esse objetivo. Logo, o papel do professor de História se fundamenta na utilização crítica da narrativa histórica, articulando e adaptando o conhecimento histórico, a fim de instigar a investigação e reflexão por parte dos alunos.

O princípio de consciência em Freire (1987) se estabelece fundamentalmente na percepção do sujeito a partir da sociedade e sua inserção dentro dela, quando ele, de modo deliberado, observa criticamente o cenário social, cultural e político em que participa, inserindo-se de forma ponderada. Por conseguinte, a consciência implica em uma postura atuante e crítica do sujeito perante o mundo. Jörn Rüsen (2001) entende que o homem opera suas ações para ir além de suas circunstâncias prévias ou “inatas”, quando ele compreende sua incompletude e não toma o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim se representa, a partir de sua intenção, ação e paixão, naquilo que ele não é, mas pode vir a ser.

Desse modo, o sujeito orienta-se intencionalmente, superando o estado em que se encontrava a partir da relação estabelecida com o seu tempo. Assim, o homem reconhece-se como um ser em formação, que age a partir de sua realidade, considerando o caráter histórico e a historicidade de seu contexto. Nesse sentido, a ideia de consciência, observada por ambos os autores, relaciona-se à criticidade, à percepção e à integração do sujeito à realidade, bem como à sua atuação diante dela.

Nota-se que a consciência histórica (enquanto ferramenta interpretativa da experiência temporal, tendo como funcionalidade a orientação intencional no sujeito), dentro do âmbito educacional, se vincula à educação problematizadora. Isso porque, perante o princípio de

emancipação concebido dentro dessa prática educacional, o conceito de consciência surge conectado à leitura do mundo e à criticidade da narrativa histórica estabelecida em sala de aula, sendo essencial para a adesão da consciência histórica.

Ao reconhecer as relações pessoais, a realidade social e a maneira pela qual o sujeito está inserido dentro dessa ampla rede de significados (reconhecendo as nuances de sua participação no mundo), a educação se molda como prática de liberdade, visando a autonomia, na medida em que se desvela a realidade emergindo a consciência e postura reflexiva e consciente do educando.

A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homem, mas sobre o homem em suas relações com o mundo. Relações em que a consciência e o mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa. (Freire, 1987, p. 46)

A atuação dentro do mundo, com total clareza e dimensão dos fatos que ocorrem nele, requer consciência, mais especificamente, sobre o ambiente social e contexto histórico em que o sujeito está inserido. Assim sendo, a partir da historicidade é possível enfatizar a ideia de pertencimento e integração, inserindo o homem ativamente dentro do seu tempo, tornando-o capaz de reconhecer as rupturas e continuidades de um fenômeno que escapa ao controle da humanidade: a passagem do tempo e as transformações que ocorrem em decorrência desse processo.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. [...] E, à medida que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (Freire, 2011, p. 60).

Em suma, a consciência histórica refere-se a uma cognição mental que possibilita uma ampla compreensão da dimensão da vida prática relacionando o passado com aspectos do presente almejando e construindo o futuro de maneira deliberada. Consequentemente, o indivíduo se torna um agente ativo, pois, de forma autônoma, ele é capaz de interpretar sua própria história sendo consciente de si e do contexto histórico e social em que está inserido. Situa-se o sujeito enquanto um ser que pode gerir sua realidade, visto que “a consciência histórica tem uma função prática: confere à realidade uma direção temporal, uma orientação que pode guiar a ação intencionalmente, através da mediação da memória histórica. Pode-se chamar a esta função orientação temporal” (Rüsen, 2001, p. 33-34).

Segundo Freire (2011), surge a necessidade de uma educação corajosa que leve o homem a uma nova postura diante de seus problemas e das dificuldades de sua sociedade, partindo desse pressuposto, o projeto “Consciência histórica e cidadania – um olhar sobre o trabalho”, desenvolvido na sala do 3º ano regular 2 da Escola Estadual Professor Iago Pimentel, foi elaborado com o intuito

primordial de apresentar e discutir a construção histórica e social do trabalho, evidenciando as circunstâncias que o delinearão, a fim de ampliar a compreensão do contexto social dos alunos.

A pedagogia emancipadora, formulada por Freire, surge a partir da metodologia que leva o sujeito ao autorreconhecimento dentro do processo de aprendizagem, realocando o aluno ao centro, estabelecendo uma íntima e importante relação com o seu contexto. Visto que, por meio do reconhecimento e leitura crítica da sociedade, a educação como prática de liberdade é capaz de desvelar a realidade, integrando o homem ao seu tempo histórico, consequentemente, emergindo sua consciência a partir da postura problematizadora do educador e o diálogo com os educandos.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio eu, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo com o outro. Que o colocasse a constantes revisões. (Freire, 2011, p. 119)

Assim, visando emergir, em cada estudante, princípios de criticidade proporcionando o desenvolvimento de novas perspectivas e aspirações para o futuro, buscou-se refletir sobre a temática a partir da ótica cidadã em paralelo com o desenvolvimento e adesão da consciência histórica. Dessa maneira, a professora e historiadora Circe Bittencourt ressalta:

“em uma sociedade como a nossa, em que as desigualdades sociais são gritantes, o compromisso da História seria o de aprofundar esta complexa noção para evitar a banalização do termo. O sentido da questão cidadania deve explicar a relação entre o papel do indivíduo e o da coletividade.” (Bittencourt, 2004, p. 22)

3. AÇÕES DO PIBID E A FORMAÇÃO CRÍTICA DO PROFESSOR

Esta proposta metodológica seguiu como modelo de ensino a “Aula-Oficina”, método formulado por Isabel Barca (2004) no qual o conhecimento histórico é contextualizado, problematizado e aberto a múltiplas perspectivas, tendo como pano de fundo a interpretação e conclusão histórica dos próprios alunos. Portanto, contrapondo-se à educação propriamente narradora que centraliza o professor como “detentor do conhecimento”. Nessa proposta, os conteúdos aprendidos em sala de aula se reconfiguram em um discurso provocativo e análise de fontes documentais, ou seja, é uma prática que incita o aluno a não “memorizar”, mas sim “compreender” e “investigar”. O trabalho se desenvolveu por meio da análise de fontes históricas de diversos gêneros, incorporando o ofício do historiador dentro da sala de aula, a fim de contextualizar historicamente o tema, levantando questões e incitando discussões historiográficas.

Ao longo dos dois semestres de 2023, foram ministradas quatro intervenções (em sala) na turma do 3º ano 2 e uma palestra direcionada para todos os terceiros anos, ou seja, totalizando cinco ações dentro da escola. As quatro oficinas seguiram os moldes de uma aula expositiva e interativa, contudo o objetivo essencial incutido foi a interligação entre a bagagem teórica e experiência empírica de cada

estudante ao tema exposto. Nesse sentido, considerou-se o questionamento de Freire (1996, p. 15): “[...] Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduo?”

A primeira ação prática na escola ocorreu no dia 17 de abril de 2023, gerada a partir da demanda do corpo escolar, em especial dos alunos do ensino médio, especificamente dos terceiros anos. Foi desenvolvida uma palestra sobre a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os meios de ingresso em instituições de ensino superior. Foi notório o grau de identificação entre os alunos e os integrantes do PIBID, visto que, assim como muitos estudantes mencionaram, os discentes do programa são vistos na escola de uma maneira intermediária e possuem uma perspectiva simbólica, despertando certa admiração entre os alunos. Sendo assim, visando abranger os terceiros anos e corresponder a demanda das turmas, a palestra foi organizada com o intuito de sanar dúvidas sobre o ENEM.

A primeira oficina, referente ao tema do projeto, ocorreu em maio e junho, intitulada “História do trabalho – a cronologia e evolução”. Foram desenvolvidas duas aulas expositivas — em 29 de maio de 2023 e 05 de junho de 2023 —, evidenciando a evolução cronológica do trabalho desde os períodos de longa duração, com o objetivo de apresentar as relações trabalhistas formadas em cada tempo, bem como a organização social vigente. Buscou-se instigar os alunos a identificarem as continuidades e mudanças expressas na história do trabalho ao longo dos séculos, historicizando o tempo presente.

Assim como ressalta o historiador francês Marc Bloch (2001), é destinado ao historiador, a partir de seus estudos e reflexões, identificar a relação de continuidade e mudança no fluxo temporal apresentando tais mudanças e permanências dentro do tempo cronológico. Dessa maneira, o historiador se apresenta como aquele que, investigando e articulando a cadeia de eventos históricos por meio do seu trabalho científico, é capaz de decifrar seus significados e relações.

O saber histórico formulado pelo historiador deve se apresentar dentro da sala de aula, contextualizado e regido por uma metodologia e práticas pedagógicas que possibilitem a transformação da narrativa histórica em ferramenta para leitura do mundo, assimilação de conceitos e problematização. Monteiro (2012) explicita que a atualização do saber escolar mediante a aproximação do saber acadêmico tornou-se uma proposta dominante, já que se torna viável estabelecer uma contextualização não apenas pautada na narrativa tradicional, mas que também articule vários elementos, como o movimento de idas e vindas, rupturas e permanências. Monteiro (2007, p. 126) ressalta o objetivo desse tipo de prática:

A contextualização foi feita para ensinar o saber que foi selecionado, num dado momento e num determinado contexto, como aquele que é útil à formação das novas gerações, de acordo

com metodologia considerada mais adequada, mas que apresenta marcas do saber acadêmico. Foi utilizada uma de suas formas como arcabouço explicativo para o ensino.

No mês de junho, dia 06 de junho de 2023, realizou-se a segunda oficina, “Os direitos trabalhistas e a cidadania”. Nesta oficina, buscou-se, por meio de uma roda de conversa, estabelecer um diálogo horizontal entre todos os presentes na sala. Aspectos relacionados à história do movimento sindicalista foram abordados, trazendo como discussão central a relação entre trabalho e cidadania, evidenciando a luta pelos direitos conquistados pelos trabalhadores.

A prerrogativa proposta na oficina vai ao encontro da concepção desenvolvida por Paulo Freire, pedagogo e patrono da educação brasileira, na segunda metade do século XX, que se tornou o grande pioneiro do movimento chamado de pedagogia crítica. Em sua obra, “A pedagogia do oprimido”, Freire (1987) denuncia a pedagogia “bancária” na qual se estabelece relações fundamentalmente narradoras e dissertativas, centralizando a palavra e o conhecimento na figura do professor, logo, tornando a educação um ato de depósito e o aluno um agente passivo dentro do processo.

O autor, sendo um árduo crítico dessa pedagogia, concebe a educação a partir do movimento contrário e afirma que a educação é o caminho para a emancipação do sujeito mediante a horizontalidade e investigação. Freire idealiza a educação problematizadora por meio de seu aspecto reflexivo e crítico da realidade, tendo como componente fundamental a palavra como forma de reconhecimento do sujeito e do seu mundo.

Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca da idéias a serem consumidas pelos permutantes. (Freire, 1987, p. 51)

Segundo Bittencourt (2008), o ensino de História, devido a sua origem e funcionalidade, por muito tempo, pautou-se em um processo de aprendizagem calcado no princípio de memorização, consequentemente, aprender História tratava-se fundamentalmente da reprodução do conteúdo no livro didático, memorização de datas, eventos e personagens históricos. De fato, historicamente, o ensino de História, assim como, em certa medida, o próprio papel desempenhado pela escola não eram capazes de gerar nos estudantes autonomia e consciência. Contudo, em decorrência da necessidade de uma nova escola, o novo ensino de História tornou-se uma ferramenta para a formação do sujeito histórico, do cidadão crítico. Sob essa perspectiva, Bittencourt (2004, p. 20) defende:

Temos que o ensino de História deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtido em lutas constantes e em suas diversas dimensões.

Desse modo, o ensino se direciona e opera em comunhão entre educandos e educadores que, reconhecendo a incompletude de seus saberes e percepções sobre o mundo, se encontram no caminho do meio no qual ambos são sujeitos participantes, conscientes e ativos na interlocução. Nota-se que, segundo Freire (1987, p. 44) “é através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, mas educador-educando com educador-educando”. A razão da educação está no diálogo entre educador e educando, pautado na horizontalidade, logo se desvencilhando de uma relação de poder e verticalidade da educação tradicional que concebe o ensino como prática de memorização e depósito. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem fundamenta-se no debate, característica fundamental do ensino libertador.

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de carácter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica da realidade. (Freire, 1987, p. 46)

A terceira oficina ocorreu em 25 de setembro de 2023, após o segundo mês de planejamento. Intitulada “Sociedade de classes: desigualdade racial e o mundo do trabalho”, por meio da letra da música “CORRA”, do rapper Djonga, e da análise de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), buscou-se estabelecer uma discussão acerca da desigualdade racial na sociedade brasileira e aspectos relacionados ao mundo do trabalho, como, por exemplo, o nível de empregabilidade da população negra no país, grau de escolaridade e características da parcela da população que está abaixo da linha da pobreza.

Bittencourt (2008) ressalta que a utilização de documentos escritos, como o caso da letra de uma música, é um instrumento que reforça a ideia expressa pelo professor, além de servir como fonte de informação, explicitando uma situação histórica. Ao utilizar a letra da música como recurso didático, captou-se, de maneira mais intensa, a atenção dos alunos, uma vez que a análise do texto os inseriu em uma discussão atual, compreendendo a letra como um documento histórico passível de crítica e questionamento. A utilização de artifícios como esse requer cautela, pois é necessária atenção no que diz respeito ao vocabulário complexo e à adequação à idade dos alunos. Diante disso, Bittencourt (2008, p. 330) aponta que “o objetivo é favorecer sua exploração pelos alunos de maneira prazerosa e inteligível, sem causar muitos obstáculos iniciais”.

Os temas referentes às oficinas tangem mais, objetivamente, a vida prática e a realidade dos alunos, como a luta por direitos, o racismo e a desigualdade, partindo da ideia de estabelecer um diálogo com a realidade vista e experimentada por esses indivíduos fora dos muros da escola. Freire (1987) aponta a necessidade de discutir com os estudantes a realidade concreta, associando-a à disciplina escolar, formando um elo entre os saberes da comunidade e o conteúdo programático. Esse

tipo de prática, ao aproximar diferentes espaços e experiências, tem como objetivo primordial estimular a construção da consciência crítica no que se refere aos acontecimentos históricos ocorridos no tempo e no espaço, integrando-os à realidade vivenciada pelo educando e, conseqüentemente, ampliando sua percepção e compreensão histórica.

Sendo assim, por meio das oficinas realizadas, visou-se desenvolver práticas atrativas que fugissem do paradigma formulado em torno do ensino de História, buscando traduzir a cadeia de eventos históricos em uma narrativa crítica e concisa de fácil entendimento. Além disso, por meio da discussão de diversos temas relacionados ao trabalho e sociedade, objetivou-se capturar a realidade e o contexto histórico dos estudantes, com o intuito de emergir o princípio da consciência histórica, por meio da compreensão do passado e sua relação com o presente. Ademais, procurou-se ampliar os horizontes do ensino de História pautando-o em seu objetivo prático, analisando os desafios encontrados na contemporaneidade e o papel do ensino de História, isto porque, conforme aponta Bittencourt (2004, p. 20), “[...] cabe enfatizar que a ampliação do conceito de cidadania, com a introdução e explicação de cidadania social, confere ou deveria conferir uma outra uma outra dimensão aos objetivos da História quanto seu papel na formação política dos alunos [...]”.

4. AVALIAÇÃO E RESULTADOS

A partir das oficinas executadas em sala de aula, realizou-se um levantamento com base na aplicação de um questionário direcionado aos dezoito alunos presentes no 3º ano 2. As três perguntas elaboradas buscavam compreender a relação dos alunos com o aprendizado de História e a concepção do ensino como ferramenta de emancipação. Dentre os dezoito alunos presentes em sala de aula, onze realizaram a atividade e sete não responderam ao questionário.

A primeira pergunta questionava os estudantes sobre a importância do ensino de História para uma formação cidadã: “Você acha que estudar História é importante para sua formação enquanto cidadão e aluno?” Onze alunos afirmaram que o ensino de História é importante para sua formação enquanto cidadãos, enquanto o percentual que desconsideraram a importância do ensino de História foi de zero por cento (0%). Mesmo que sete alunos não tenham respondido ao questionário, cem por cento (100%) daqueles que participaram, interpretam o ensino de História como uma prática importante para formação cidadã. Tal padrão de respostas segue nas questões seguintes.

A segunda pergunta, por sua vez, questionava se os alunos enxergam alguma relação entre o conteúdo programático desenvolvido na disciplina, assim como os temas e oficinas do PIBID, e seu contexto social: “Você observa alguma relação entre o conteúdo aprendido na disciplina de História e nas oficinas desenvolvidas pelo PIBID e sua vida/ contexto social?” onze alunos responderam que sim, sete não responderam ao questionário e nenhum aluno respondeu de forma negativa a questão.

Finalmente, a última pergunta questionava se o aprendizado de História poderia ser considerado uma ferramenta crítica para observar o mundo: “Aprender História te ajuda a desenvolver um senso crítico sobre o mundo a sua volta, logo, te tornando uma pessoa mais consciente?” repetiu-se o padrão observado anteriormente. Dessa maneira, onze alunos responderam que sim, sete não responderam e nenhum aluno respondeu de forma negativa. Em suma, dentre os alunos que responderam ao questionário cem por cento (100%) entendem que a História seja capaz de desenvolver criticidade favorecendo a ideia de conscientização. Os resultados apresentados anteriormente podem ser visualizados de maneira sistematizada na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1: Resultado do questionário.

	Sim	Não	Não responderam
Questão 1	11	0	7
Questão 2	11	0	7
Questão 3	11	0	7

Fonte: Autoria própria (dados coletados a partir do questionário).

A partir do levantamento feito, nota-se que todos os alunos que responderam ao questionário enxergam a História como uma ferramenta utilizada para a leitura crítica do mundo, devido a emersão da consciência gerada pelo aprendizado histórico. Rüsen (2001) destaca que a consciência histórica é algo universal, construída a partir da vida prática dos homens, desse modo, ela se enraíza por meio da historicidade intrínseca à própria vida humana. Pode-se inferir que, por meio da historização, o ensino de História é capaz de desenvolver aquilo que é intrínseco ao ser humano: a consciência de si e de seu tempo. Dessa forma, o aprendizado é compreendido não apenas como uma reflexão acerca da história anterior ao sujeito, mas também como uma análise da realidade concreta presente em seu cotidiano, constituindo-se, portanto, em um instrumento de conscientização e em um mecanismo de compreensão do decurso do tempo histórico.

O ensino de História, por meio da narrativa histórica, aguça a percepção do aluno quanto à sua própria trajetória, de sua vivência e do contexto histórico em que está inserido. Logo, oferece ao indivíduo mecanismos de interpretação do tempo, uma vez que a consciência histórica, construída a partir da análise da História, estabelece conexões entre passado, presente e futuro. Consequentemente, o educando constrói padrões de criticidade que permitem a análise mais apurada da sociedade, por conseguinte, ele consegue deliberadamente entender e se orientar em seu contexto social ao se tornar conscientemente um agente histórico.

Evidencia-se uma relação íntima entre o ensino de História como uma prática problematizadora que favorece a tomada de consciência e autonomia por parte do sujeito. Dessa forma, segundo Rüsen (2006, p. 16): “O que deve ser lembrado aqui é que o ensino de História afeta o aprendizado de

História e o aprendizado de História configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável.”

Portanto, com o auxílio de metodologias de ensino problematizadoras, o professor apropria-se analiticamente da narrativa histórica e estimula o aluno a problematizar e criticar a realidade em que está inserido. Isso ocorre porque, por meio da palavra que conduz à reflexão e à ação, o educando se identifica e integra-se ativamente ao presente, apropriando-se criticamente da narrativa histórica e, conseqüentemente, reconhecendo-se como sujeito histórico. Sendo assim, o educando é capaz de historicizar, por si só, sua realidade, articulando e se inserindo no mundo que é anterior a ele a partir das cognições mentais interpretativas que o conduz e o direciona como um sujeito histórico participante em seu tempo:

Pelo fato mesmo de esta prática educativa constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da “doxa” pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá, no nível do “logos”. (Freire, 1987, p. 45)

Avaliou-se que, mediante a metodologia desenvolvida no Projeto de Trabalho junto aos alunos em sala de aula, a proposta não apenas obteve êxito em razão da organização temática, mas também conseguiu envolver os educandos na reflexão acerca dos múltiplos caminhos pelos quais a História se manifesta a partir da realidade vivenciada pelos próprios alunos. Sair do “conhecimento ingênuo” para o “conhecimento crítico”, na perspectiva freiriana, significa produzir sentido de vida nas diversas temporalidades históricas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID, enquanto um programa que aspira antecipar o vínculo entre futuros professores e as salas de aula da rede pública, agrega aos licenciandos o desenvolvimento de uma identidade profissional, visto que, além de amadurecer a noção no que diz respeito ao ambiente escolar, essa experiência estimula o desenvolvimento de técnicas e práticas pedagógicas que serão efetivas para o exercício da docência. Nesta perspectiva, a pedagogia dos projetos trabalhada pelo subprojeto de História, respalda a autonomia criativa e pedagógica do licenciando, desenvolvendo habilidades que são basilares para o exercício docente, como evidencia Nóvoa (1995, p. 13):

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Conforme afirma Maurice Tardif (2005), os saberes docentes que fundamentam o ensino não correspondem, ou correspondem muito pouco, aos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da

formação universitária e produzidos pelas pesquisas acadêmicas, uma vez que o desenvolvimento de habilidades, direcionamentos e atitudes relacionados à prática docente está diretamente associado às experiências e aos fenômenos próprios do exercício do trabalho docente. A formação de saberes que tange à prática docente articulam-se na dimensão real da atuação do profissional, logo partindo da academia, mas se distanciando dela, vinculando-se ao ambiente escolar, evidenciando, assim, a importância do programa e da atuação dos futuros professores no contexto escolar.

Para Pimenta (1997), destaca-se que a natureza do trabalho docente consiste em ensinar como contribuição para o processo de humanização dos alunos, sendo necessária a elaboração de conhecimentos e habilidades que fomentem essa prática, de modo que os saberes docentes sejam incorporados, de forma contínua e permanente, como instrumentos de transformação. Nesse sentido, cursos de formação de professores devem visar a construção de uma prática docente consciente, autônoma e crítica que faça do ensino uma prática não só educadora, mas política e cidadã, conforme destaca Pimenta (1997, p. 6):

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Desse modo, é de suma importância a inserção de licenciandos dentro do ambiente escolar como agentes ativos que buscam, por meio da *práxis*, o aperfeiçoamento e reflexão sobre a prática docente e a identidade profissional do professor. Antônio Nóvoa (1995) enfatiza a necessidade da contínua formação de professores por meio do diálogo e trocas de experiências realizadas pelas instituições de ensino superior e pelas escolas, a fim de criar uma cultura de formação docente. Sendo assim, a formação do professor estrutura-se a partir de uma ponte entre o lugar de sua formação teórica e o lugar de sua ação profissional. Esse elo possibilita a articulação entre o campo teórico (aprendido dentro da universidade) e a prática (experimentada dentro do cotidiano e ambiente escolar), fomentando a busca de ferramentas e artifícios metodológicos que possam aperfeiçoar a prática pedagógica.

Perante a experiência e os aspectos apresentados, evidencia-se a relevância da consciência histórica como um mecanismo essencial para a compreensão do decurso temporal e, conseqüentemente, do contexto histórico-social do educando, uma vez que ela operacionaliza sistematicamente o conhecimento histórico e possibilita a interpretação da conjuntura vivenciada cotidianamente pelo aluno. Assim, o ensino de História, enquanto prática voltada à construção da criticidade e da autonomia do educando, fundamenta-se na interlocução com o conceito de consciência histórica, princípio fundamental que orienta o ensino e a prática didática do professor.

Portanto, é de extrema importância a utilização crítica da narrativa histórica por parte do professor dentro do processo de ensino-aprendizagem, constituindo sua metodologia tendo como base a educação dialógica. Já que a formulação de práticas pedagógicas que visem a leitura crítica da realidade incide diretamente na problematização do contexto, “desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se apropriam dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles.” (Freire; 1987, p. 48)

A partir da experiência proporcionada pelo PIBID, evidencia-se a necessidade de metodologias de ensino que se contraponham à educação meramente narradora, a qual centraliza a figura do professor como detentor do conhecimento e, conseqüentemente, reduz o educando a uma posição passiva em seu processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, um dos grandes desafios atribuídos aos futuros professores consiste na construção de um ensino atrativo, consciente e significativo, capaz de fomentar a emancipação dos educandos e despertar nos sujeitos o senso crítico e a autonomia intelectual.

Assim como ressalta Paulo Freire (1987), o professor deve oferecer aos educandos um ambiente que favoreça o ensino libertador feito a partir da ação dialógica e da construção em colaboração. Portanto, é preciso uma ação prática que negue a alienação e a imposição de ideais e valores, estabelecendo horizontalidade dentro do processo de ensino-aprendizagem no qual a educação opere como princípio de autonomia e consciência, visando a interpretação analítica do mundo.

6. AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, R. A propósito da metodologia de projetos: caminhos para a construção da autonomia pedagógica. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E ENSINO EM CIÊNCIAS. 4., 2019, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2019.

BARCA, I. (Org.). **Para uma educação histórica de qualidade**. Braga: Universidade do Minho, 2004. 233p.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez editora, 2008. 408p.

BITTENCOURT, C. M. F. (org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004. 166p.

BLOCH, M. L. B. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2001. 159p.

FREIRE, P. **Educação como prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 189p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 140p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 223p.

MONTEIRO, A. M. Narrativa e narradores de ensino de história. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. S. (Orgs). **Ensino de História**: Sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Manuad, 2012. Cap. 7, p. 119–135.

NÓVOA, A. Formação de Professores e formação docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1995. p. 13-33.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor. **Nuances: Estudos sobre Educação**, São Paulo, v. 3, p. 5-14, 1997.

RUSEN, J. Didática da História: Passado, Presente e Perspectivas a Partir do Caso Alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, 2006.

RUSEN, J. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, v. 4, n. 7, p. 27-36, 1992.

RUSEN, J. **Razão histórica: teoria da história**: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UnB, 2001. 194p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012. 325p.