



Correspondência ao Autor
 1 Joelci Mora Silva
 E-mail: joelci.mora@gmail.com
 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Pioneiros, MS, Brasil
 CV Lattes
<http://lattes.cnpq.br/2878136720921572>

Submetido: 21 jan. 2020
 Aceito: 20 mar. 2020
 Publicado: 04 abr. 2020

[doi> 10.20396/riesup.v7i0.8658160](https://doi.org/10.20396/riesup.v7i0.8658160)
 e-location: e021010
 ISSN 2446-9424

Checkagem Antiplágio



Distribuído sobre



Dimensões Práticas e Teóricas na Formação Inicial de Professores(as) de História: uma Experiência à Luz da Teoria da Atividade

Joelci Mora Silva¹  <https://orcid.org/0000-0003-4862-4245>

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

RESUMO

Este texto inscreve-se nas discussões entabuladas sobre formação inicial de professores(as), e direciona o olhar para as especificidades do ensino de História. Seu principal objetivo é suscitar reflexões acerca da necessária interlocução entre as dimensões teórica e prática concernentes a essa formação. Relata uma experiência vivenciada com os(as) licenciandos(as) em História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Os dados provieram das respostas às questões constantes em um questionário on-line para avaliação da atividade relatada. Para subsidiar o estudo pretendido e a construção de inferências foi escolhida a técnica de análise de conteúdo, que possibilitou a operação de categorização. As concepções apreendidas foram analisadas e discutidas sob os referenciais da Teoria Histórico-Cultural da Psicologia, e segundo os conceitos referentes à Educação e ao ensino de História. Os resultados apontam que a atividade realizada permitiu aos(as) alunos(as) uma apropriação diferenciada dos conteúdos das disciplinas, promovida pelo desafio de ensinar, incitando-os(as) a compreender o trabalho docente como motivação para suas aprendizagens. Assim, permite concluir que o processo formativo experienciado em uma licenciatura, ao incentivar a interlocução entre seus campos teórico e prático, permite a atribuição de outros sentidos e faz emergir novos estímulos e motivações capazes de ressignificar os processos de aprendizagem dos saberes históricos.

PALAVRAS-CHAVE

Educação. Formação de professores. Ensino de história. Psicologia educacional.

Practical and Theoretical Dimensions in the Initial Formation of History Teachers: an Experience in the Light of Activity Theory

ABSTRACT

This text is part of the discussions on initial teacher practice, and focuses on the specificities of History teaching. Its main objective is to raise reflections on the necessary dialogue between the theoretical and practical dimensions concerning this formation. Reports an experience lived with undergraduate students in History at the Federal University of Mato Grosso do Sul. The data came from the answers to the questions contained in an online questionnaire to assess the reported activity. To support the intended study and the construction of inferences, the content analysis technique was chosen, which enabled the categorization operation. The apprehended concepts were analyzed and discussed under the references of the Historical-Cultural Theory of Psychology, and according to concepts referring to Education and the History teaching. The results show that the activity carried out allowed students to acquire a differentiated appropriation of the contents of the disciplines, promoted by the challenge of teaching, encouraging them to understand the teaching work as a motivation for their learning. Thereby, it allows to conclude that the formative process experienced in a degree, by encouraging the dialogue between its theoretical and practical fields, allows the attribution of other meanings and gives rise to new stimuli and motivations capable of reframing the learning processes of historical knowledge.

KEYWORDS

Education. Teacher practice. History education. Educational psychology.

Dimensiones Prácticas y Teóricas en la Formación Inicial de Profesores de Historia: una Experiencia a la Luz de la Teoría de la Actividad

RESUMEN

Este texto es parte de las discusiones sobre la formación inicial del profesorado y se centra en las especificidades de la enseñanza de la Historia. Su objetivo principal es plantear reflexiones sobre el diálogo necesario entre las dimensiones teóricas y prácticas sobre esta formación. Reporta una experiencia vivida con estudiantes universitarios de Historia en la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul. Los datos provienen de las respuestas a las preguntas contenidas en un cuestionario en línea para evaluar la actividad informada. Para apoyar el estudio previsto y la construcción de inferencias, se eligió la técnica de análisis de contenido, que permitió la operación de categorización. Los conceptos apprehendidos fueron analizados y discutidos bajo las referencias de la Teoría Histórico-Cultural de la Psicología, y de acuerdo con los conceptos que se refieren a la Educación y la enseñanza de la Historia. Los resultados muestran que la actividad realizada permitió a los estudiantes adquirir una apropiación diferenciada de los contenidos de las disciplinas, promovida por el desafío de la enseñanza, alentándolos a entender el trabajo docente como una motivación para su aprendizaje. De este modo, permite concluir que el proceso formativo experimentado en un grado, al alentar el diálogo entre sus campos teóricos y prácticos, permite la atribución de otros significados y da lugar a nuevos estímulos y motivaciones capaces de reformular los procesos de aprendizaje del conocimiento histórico.

PALABRAS CLAVE

Educación. Formación preparatoria de docentes. Enseñanza de la historia. Psicología de la educación.

Introdução

O processo de constituição da minha identidade docente, que abarca tanto o exercício da docência quanto os momentos de formação, foi indelevelmente marcado, e particularmente caracterizado pela interlocução dos saberes tocantes à Educação e à História. Assim, as questões concernentes ao ensino escolar de História sempre me importaram especialmente.

Entendo que o desenvolvimento intelectual do indivíduo é, em muitos aspectos, vinculado à educação escolar, pois durante os anos da escolarização o sistema de conceitos dos(as) alunos(as), responsável direto pela evolução cognitiva, será incrementado. Assim, considero que esse desenvolvimento é incentivado e dependente do ensino escolar, que ao precedê-lo, torna-se capaz de estimulá-lo e provocá-lo a cada novo conceito apreendido.

Ao considerar especialmente os saberes da História, trabalhados durante o período escolar, acredito que colaboram sobremaneira com a formação de conceitos não espontâneos relacionados à formação da orientação histórica nos(as) alunos(as), que por sua vez, influirá na formação da identidade, na socialização, na percepção e compreensão do mundo e na objetivação da intencionalidade de suas ações nesse mundo.

Destarte, o trabalho docente para o ensino de História ganha expressiva importância nas relações de ensino e aprendizagem estabelecidas no ambiente escolar, e reitera a relevância de constantes ponderações, acerca da formação dos licenciandos em História, que provoquem reflexões sobre as possibilidades singulares de seu currículo e as especificidades de sua organização.

O texto que apresento tem como objetivo central suscitar reflexões acerca da formação inicial dos professores de História, considerando a necessária aproximação entre suas dimensões práticas e teóricas. Relata uma experiência vivenciada no segundo semestre de 2018, com os(as) alunos(as) do curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que teve como problemática a integração dos saberes apreendidos nas disciplinas de formação geral e específica do curso com a prática docente.

Os dados utilizados provêm das respostas obtidas por meio de um questionário semiestruturado, distribuído e respondido *on-line* pelos(as) participantes, que decidiram colaborar voluntariamente. Para subsidiar o estudo das concepções e a construção de inferências, foi escolhida a técnica de Análise de Conteúdo, que permitiram a operação de categorização.

As análises e discussões foram direcionadas pelos conceitos que integram a Teoria Histórico-Cultural, embasadas pelos postulados de Vygotsky¹, Leontiev e de seus pares, bem como pelas concepções referentes à Educação e ao Ensino de História.

¹ Pelas variadas traduções dos caracteres cirílicos, utilizados na língua russa, não existe um consenso no Brasil em relação à grafia de seu nome. Por esse motivo, são perceptíveis as variantes Vygotski, Vigotsky, Vygotsky, Vigotski e Vigotskii. As citações e referências bibliográficas deste artigo trazem as variações Vygotski e Vygotsky, para que sejam mantidas as definições encontradas nas obras originais usadas. Porém, no desenvolvimento textual será usada a grafia Vygotsky como padrão.

Assim, o artigo está organizado em três partes: “Expondo os porquês: alguns pressupostos”, onde teve lugar a exposição dos principais conceitos teóricos que nortearam o trabalho; “Delineando e relatando a experiência” momento no qual o percurso metodológico foi descrito e “A experiência, sob a ótica dos(as) licenciandos(as)” que traz discussões acerca a partir das concepções dos(as) alunos(as).

Expondo os Porquês: Alguns Pressupostos

No segundo semestre de 2018, eu trabalhava como professora substituta no curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e lecionava as disciplinas de História Antiga I, História do Brasil I, História do Brasil II e História Regional, e, me senti especialmente incomodada por uma questão posta por uma das alunas do 7º semestre, ao final de uma das aulas: “Professora o que eu vou fazer com tudo isso que aprendi aqui?”

Essa indagação me inquietou profundamente, e todas as vezes que ecoava em minha mente, eu me questionava como estava ocorrendo a atribuição de sentidos, a internalização e a significação pessoal (LEONTIEV, 2004) para esses(as) alunos(as) em sua formação inicial, e no que o “tudo isso” estava se transformando, uma vez que corroboro com o entendimento de que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 26).

Assim, pensava em uma forma de contribuir minimamente para a integração dos saberes, apreendidos nas disciplinas de formação geral e específica do curso de Licenciatura em História, com a prática docente que lhes será exigida futuramente. Com isso em mente resolvi investir em um formato diferente do habitual para o seminário, que já figurava no planejamento, de maneira a lhes possibilitar a articulação dos conhecimentos dessas disciplinas com uma experiência docente.

Entendo que a divisão das disciplinas em grupos de conteúdos (formação geral, formação específica, formação pedagógica e de dimensões práticas) nos currículos formativos das licenciaturas, podem passar a ideia de fragmentação e de independência dos saberes e, dessa forma, são capazes de erroneamente fortalecer

[...] a crença de que uma coisa é o conhecimento disciplinar com sua lógica, sua estrutura e seus modos próprios de investigação e outra coisa é o conhecimento pedagógico, entendido como domínio de procedimentos e recursos de ensino sem vínculo com o conteúdo e os métodos de investigação da disciplina ensinada. (LIBÂNEO, 2015, p. 3).

Tal crença colabora para que ocorra um afastamento nocivo entre as disciplinas, o que vai na contramão da necessária interdisciplinaridade na formação docente, e acaba por gerar sentimentos de insegurança e dúvida, expressos na pergunta feita pela aluna, citada anteriormente.

A negação da necessária interlocução entre a historiografia e o ensino de História pode colaborar para que ocorra uma aprendizagem histórica fragilizada para os licenciandos, uma vez que não lhes permite ver o movimento entre a prática docente e os conhecimentos e, como consequência disso, contribuir para a reprodução da visão de que a função do ensino de História é apenas realizar acomodações para uma replicação adequada da historiografia.

Nesse sentido, compreendo que

[...] a História existe no ciclo em que suas motivações e ações mergulham do campo científico para a dimensão da vida prática, e vice-versa. Neste quadro, o ensino de História não tem como ser enunciação, mas diálogo. Não cabe a ideia de que a História – ciência produz e a História ensinada reproduz, divulga ou didatiza para o mundo dos não iniciados. (CERRI, 2009, p. 154).

Dessa forma, são esvaziadas as potencialidades inerentes ao saber histórico, referentes à formação da identidade e à atividade consciente e intencional humana com caráter prático e crítico - a práxis - que realiza a mediação entre o homem e todas as coisas materiais. Para que ocorram esses dois processos, as pessoas necessitam orientar-se historicamente e precisam formar sua identidade para viver: “orientação histórica para dentro – identidade – orientação histórica para fora – práxis.” (RÜSEN, 2007, p. 87).

A práxis é condição fundamental para a produção do conhecimento da ciência histórica que “está sempre determinado, pela relação à aplicação prática, do saber histórico elaborado pela pesquisa (metodologia) e formatado pela historiografia (teoria).” (RÜSEN, 2007, p. 85).

O estudo da práxis foi central para Vygotsky e seus pares, e foi utilizado como base para a elaboração de sua tese sobre desenvolvimento humano, alicerçando a Teoria da Atividade, um dos estudos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural da Evolução da Psiquê (LEONTIEV, 1996), desenvolvida por Vygotsky, Luria, Leontiev e seus pares.

Inicialmente elaborada por Vygotsky e aperfeiçoada por Leontiev, a Teoria da Atividade parte dos conceitos propostos por Marx e Engels, sendo a atividade fator primordial para o entendimento da essência humana nestes, e para a constituição cognitiva naqueles.

Vygotsky defendeu que, desde a infância a atividade está presente, e que não é possível dissociá-la dos processos de pensamento:

As nossas experiências trouxeram a primeiro plano outro ponto importante, que até aqui tem sido descurado: o papel da atividade da criança na evolução dos seus processos intelectivos.[...] Este processo é desencadeado pelas ações da criança; os objetos com que esta lida representam a realidade e modelam os seus processos de pensamento. (VYGOTSKY, 2002, p. 20).

Para a Teoria Histórico-Cultural a formação e a evolução da consciência humana não avançam de dentro para fora, não provieram de algum pensamento espontâneo ou de características biológicas, antes, são derivadas da existência concreta exterior, traduzida em atividade consciente, portanto:

A atividade expressa à relação concreta do ser humano com a realidade, na qual aparecem realmente as características da personalidade. [...] a relação do ser humano com a realidade, manifestada pela sua atividade, depende dos seus processos psíquicos, do seu pensamento. (RUBINSTEIN, 1977, p. 12).

Leontiev (1992) ratificou os entendimentos acerca da atividade, desenvolvendo-os como teoria, chamando a atenção para a convergência entre a motivação concreta e a atividade, o que influencia diretamente a dinâmica dos processos psicológicos, e assim conceituou:

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo que o processo, como um todo, se dirige (i.e., objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 1992, p. 68).

Tanto o trabalho docente quanto a aprendizagem, ao serem realizados de forma intencional, crítica e consciente, para atender uma motivação, são atividades que influenciam, de maneira importante, a constituição do sujeito.

Considerados como uma atividade da consciência provinda da vida material externa (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987), o ensinar e o aprender, tornam-se importantes fatores para o desenvolvimento humano, para formação da personalidade e para a constituição da identidade.

Pelo exposto, entendo que a formação inicial para o exercício da profissão docente, aqui analisando nomeadamente o ensino de História, deva figurar como uma atividade consciente, planejada, e estruturada para alcançar objetivos estabelecidos, lançando mão de situações práticas para ressignificar as aprendizagens dos licenciandos.

Delineando e Relatando a Experiência

Com tais pressupostos em mente, a proposta do seminário, mencionado anteriormente, foi criar momentos para que os(as) alunos(as) do curso pensassem o ensino de História para os anos do ensino fundamental e médio, promovendo a interlocução dos temas estudados nas disciplinas de História Antiga I, História do Brasil I, História do Brasil II e História Regional.

Assim, cada grupo de alunos(as) deveria montar a apresentação, de um dos temas estudado nas disciplinas, em formato de uma aula de 50 minutos, a ser ministrada em uma das séries finais do ensino fundamental, ou para as séries do ensino médio. Os grupos tinham liberdade para planejar e organizar sua aula, podendo utilizar quaisquer recursos (filmes, vídeos, documentários, fotos e imagens, cartazes, jogos, etc.).

As apresentações ocorreram nos meses de setembro e outubro de 2018 e, após a finalização dos seminários, comuniquei a todos que enviaria um questionário como forma de avaliarmos nossa experiência. Esclareci que o preenchimento do questionário não era obrigatório, e que portanto não interferiria na avaliação dos trabalhos apresentados.

Elaborei o questionário no Google® Documentos - Formulários (Apêndice A), e encaminhei por e-mail para todos os participantes. Nele, ressaltei que o anonimato seria assegurado, uma vez que essa ferramenta não armazena a identificação do e-mail das respostas, e que os dados ali obtidos seriam usados futuramente como fonte de pesquisa sobre Ensino de História.

No total 174 alunos(as) realizaram o seminário, com a seguinte divisão por disciplina: História Antiga I - 71 alunos(as); História do Brasil I - 33 alunos(as); História do Brasil II - 31 alunos(as) e História Regional - 39 alunos(as). Desses, 34 concordaram em participar da pesquisa e responderam o questionário, e portanto, para este artigo foram consideradas e analisadas essas respostas.

O questionário foi dividido em duas partes: identificação e avaliação do seminário. Na parte reservada à identificação, os(as) alunos(as) deveriam informar em qual faixa etária se enquadravam, seu sexo, escolaridade e atividades de docência que já haviam realizado.

A parte reservada para a avaliação do seminário foi composta pelas seguintes questões: 1) Escreva os pontos positivos sobre a atividade proposta no 1º seminário; 2) Escreva os pontos negativos sobre a atividade proposta; 3) Quais foram suas dificuldades para realizar essa atividade; 4) De que forma a atividade realizada contribuiu com sua formação docente e 5) Considerações diversas.

Para o estudo dos dados obtidos, foi escolhida a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), tendo a análise categorial (FRANCO, 2003, p. 13) como técnica de inferência, por possibilitar um amplo entendimento das mensagens.

Das análises, depreenderam-se oito categorias, a saber: aproximação do cotidiano escolar; formação da identidade docente; habilidades para a docência; interlocução teoria e prática; prática diferenciada, dificuldades com o grupo, dificuldades com o método e outra.

A discussão teórica que terá lugar no item “A experiência, sob a ótica dos(as) licenciandos(as)” deste artigo, considerou a categoria “Interlocução teoria e prática”, que foi imanada das respostas que destacaram a importância deste diálogo para a produção do conhecimento durante a formação inicial docente.

Breve perfil dos(as) participantes

Dos 34 alunos(as) participantes, 50% eram do sexo feminino e o maior percentual (32,4%) se enquadra na faixa etária “25 a 35 anos”, em seguida estão os(as) alunos(as) que possuem entre 18 a 25 anos (29,4%). A terceira maior incidência foi observada na faixa “35 a 50 anos” (26,5%) e a faixa com menor número de participantes foi “Acima de 50 anos” (11,8%). Nenhum participante enquadrou-se na faixa “Menos de 18 anos”.

Em relação à experiência acadêmica, a maioria dos participantes, 61,8% informou que estava em um curso de ensino superior pela primeira vez. Quanto a experiência relacionada à

prática docente e/ou trabalhos realizados em ambiente escolar, 8,8% dos(as) participantes informaram que já lecionavam, 35,3% já haviam realizado Estágio Obrigatório, 17,6% participavam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, 14,7% tinham participado de projetos de Prática de Ensino e, a maior parte dos(as) alunos(as) declarou nunca ter realizado nenhuma atividade ligada à docência em uma escola (38,2%).

A Experiência, Sob o Olhar dos(as) Licenciandos(as)

Fazer a apresentação de um seminário além de nos preparar para ficar a frente de uma sala cheia de alunos, nos faz ler mais para que consigamos entender o conteúdo e trabalhar o conhecimento adquirido. (Alun8²).

A opinião da aluna, em epígrafe, reforça a importância da prática docente diretamente aliada à teoria trabalhada na licenciatura. Tenho ciência da variedade de saberes que devemos construir durante a formação inicial de professores, e de quão árduas e complexas são essas tarefas, porém entendo que um caminho facilitador seria realmente romper com a dissensão entre as disciplinas teóricas e as prático-pedagógicas, uma vez que acredito que a formação desses(as) alunos(as) deva ser integral, e, vista dessa forma, não pode supervalorizar umas em detrimento das outras.

Assim, compreendo que

[...] um sistema de formação de professores precisa buscar uma unidade no processo formativo que assegure relações teóricas e práticas mais sólidas entre a didática e a epistemologia das ciências, rompendo com a separação e o paralelismo entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógico-didáticos. (LIBÂNEO, 2015, p. 19).

Creio que buscar tal unidade seja o caminho que conduzirá a resultados significativamente importantes para a formação inicial de professores, posto que “A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas” (GATTI, 2010, p. 1375), para além, o campo das práticas deve se articular aos conteúdos científicos das disciplinas específicas.

Jörn Rüsen (2007) ao expressar seus pensamentos acerca da formação histórica, corrobora com esses entendimentos. Ele afirma que a formação deve associar as competências com níveis cognitivos, e de forma inversa, também vincular os saberes científicos aos âmbitos de seu uso na vida prática, às dimensões da práxis.

Assim, coaduno com a teoria rüseniana acerca da didática da história, quando o autor preconiza que “Um dos campos mais importantes de aplicação prática do conhecimento histórico é o ensinar e aprender história” (RÜSEN, 2015, p. 247).

² As concepções dos(as) alunos(as) aparecerão deste ponto em diante como citações, e serão identificadas com a expressão Alun sucedida de um numeral.

Aliadas à tais entendimentos, destaco as concepções da aluna:

Acredito que a formação para ser uma professora passe lentamente por mudanças de formas de pensar o mundo, de conseguir dialogar com todas as pessoas[...]. E trabalhar com esses seminários como se fosse uma aula é muito enriquecedor. [...] temos minimamente uma vontade de materializar os pensamentos para supostas pessoas em fase de construção de ideais e ideais. (Alun16).

Ao expor que sentiu sua motivação para ensinar renovada, estimulada a “materializar os pensamentos” da disciplina específica, a aluna me permitiu inferir que a aproximação do conteúdo estudado com uma ação inerente ao trabalho docente, possibilitou uma ressignificação dos saberes históricos.

Na visão de Vygotsky (2001), a apreensão dos conhecimentos sistematizados pelas disciplinas na educação escolar, só se efetiva na relação dialética com os conhecimentos provindos da vida concreta do(a) aluno(a). Deve ser permeado por suas motivações e interesses, afastando-se assim da transmissão de conceitos estanques, desprovidos de significação, distanciados de suas atividades vivas e práticas. Os métodos que trabalham com essa transmissão vazia, acabam “se tornando esquemas verbais mortos e vazios.” (VIGOTSKI, 2001, p. 247).

Nesse sentido também vão as impressões do aluno:

A Universidade é um lugar para explorar alternativas, testar recurso para colocar em prática quando estivermos em sala de aula. Apenas conteúdo sem trabalhar uma prática deixaria o curso muito longe do que um licenciando necessita . (Alun4).

Considero que, em uma licenciatura, a prática docente expressa a centralidade de seu fim, que é formar professores para Educação Básica, e de seu motivo, contribuir com a formação das novas gerações. Presentes esses agentes, temos nas ações formativas atividades de trabalho, que inserem os(as) alunos(as) no universo de sua futura profissão, conforme ensinou Leontiev (2004, p. 86): “Doravante, está presente no sujeito a ligação que existe entre o objeto de uma ação (seu fim) e o gerador da atividade (o seu motivo). Ela surge-lhe na sua forma imediatamente sensível, sob a forma de atividade de trabalho da coletividade humana”.

As atividades, por serem realizadas a partir de um motivo, são responsáveis por desenvolver as funções psicológicas superiores³. Isso se dá porque, para que sejam concretizadas, dependem de uma elaboração intrapsíquica anterior, e durante sua materialização despertam diversas reações em seus participantes. Dessa interação, novos conceitos são formados e apropriados, colaborando para a estruturação psíquica e incentivando o desenvolvimento cognitivo.

Destarte, acredito que tanto trabalho docente quanto a aprendizagem podem ser entendidos como atividades relacionadas à educação escolar, independente do nível, desde

³ “[...] memória lógica, atenção voluntária, imaginação criadora, pensamento em conceitos, sensações superiores e vontade previsora” (VYGOTSKY, 2000, p. 18, tradução minha).

que sejam efetivados a partir de uma motivação, porém é necessário considerar que seus objetos são significativamente diferentes, pois cada atividade particular tem uma essência peculiar, constituída por motivos e ações singulares (LEONTIEV, 1984).

No excerto abaixo, a aluna escreve sobre sua percepção, que salienta essa diferença:

Acredito que esses seminários com elaborações com os temas que nós estudamos na graduação de uma forma didática para a educação básica nos ajuda a uma maior compreensão dos temas para nós, estudantes da licenciatura e também para os estudantes da educação escolar básica. (Alun16).

Quando a atividade de aprender é realizada, são potencializadas suas possibilidades para colaborar com os processos de compreensão e assimilação de conteúdos. Para tanto, é necessário que ocorra uma organização apropriada das etapas das ações externas do(a) aluno(a),

[...] que as leva a sua conversão de externas (materiais) em internas (ideais), constitui o conteúdo fundamental do processo de assimilação; a organização correta da atividade objetiva externa do aluno, que assegura tal transformação, é o princípio fundamental pelo que deve ser guiada a direção racional do processo de estudo⁴. (GALPERIN, ZAPOROZHETS, ELKONIN, 1987, p. 302, tradução minha).

Compreendo, dessa forma, que a assimilação de novos conceitos é facilitada e possibilitada pela atividade. Também considero que a “organização correta” mencionada no excerto acima, não se restringe apenas a definir a composição de uma atividade, para além, é fundamental criar formas de provocar e estimular os(as) alunos(as) para os processos constitutivos do estudo.

É importante destacar que o estudo por si só não garante a assimilação nem o desenvolvimento psíquico, esses processos só se efetivarão a partir da atribuição de um nexos pessoal. Este só se estabelece a partir de uma motivação, tendo-a como atributo básico para sua formação, também necessitando do despertar de emoções positivas, podendo daí interferir na formação de identidade e na constituição de uma pessoa:

É indispensável levar em consideração que a pessoa não deve “dissolver-se” na atividade. Em relação com ao estudo, isto significa que o desenvolvimento psíquico não deve deduzir-se diretamente da lógica da atividade do estudo. Durante a sua formação deve revelar e criar as condições para que a atividade adquira um sentido pessoal, torna-se a fonte de autodesenvolvimento do indivíduo, do desenvolvimento multilateral de sua personalidade, na condição de sua inclusão na prática social⁵. (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 320, tradução minha).

A preocupação do professor não deve se limitar ao fato de que seus alunos pensem profundamente e assimilem conceitos e teorias. As reações emocionais precisam ocupar um

⁴[...] que les conduce a su conversión externa (material) en la interna (ideal) constituye el contenido fundamental del proceso de asimilación; la correcta organización de la actividad objeto externo del alumno, lo que asegura una transformación de este tipo es el principio fundamental que debe ser guiado por la dirección racional del proceso de estudio.

⁵ Es indispensable tomar en consideración que la persona no debe «disolverse» en la actividad. En relación con el estudio, esto significa que el desarrollo psíquico no debe deducirse directamente de la lógica de la actividad de estudio. Durante su formación hay que revelar y crear las condiciones para que la actividad adquira un sentido personal, se convierta en la fuente del autodesarrollo del individuo, del desarrollo multilateral de su personalidad, en la condición de su inclusión en la práctica social

lugar de destaque no processo educativo (VIGOTSKI, 2003, p. 121). Uma atividade de aprendizagem significativa, é dependente da inter-relação harmônica entre os processos afetivos (as emoções) e intelectuais, uma vez que “[...] a emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento.” (VIGOTSKI, 2003, p. 121).

Logo, quando a atividade de aprendizagem está circunscrita a si própria, não consegue influenciar o desenvolvimento psíquico, uma vez que, para que isso ocorra, é necessário que aconteça uma atribuição pessoal de sentido.

Considerações Possíveis

A experiência realizada com os(as) alunos(as) nos seminários proporcionou momentos especiais, muito além das minhas expectativas iniciais. Oportunizou riquíssimas trocas e aprendizagens para os participantes, e especialmente para mim e, apesar das dificuldades encontradas, considerei os resultados como positivos.

Foi possível perceber que muitos(as) alunos(as) tiveram problemas com o formato proposto, já que não estavam acostumados a trabalhar com uma atividade de prática de ensino em História nas disciplinas específicas. Mas isso foi encarado como um desafio e, ao serem questionados se a atividade contribuiu para a sua formação docente, responderam unanimemente que sim.

Acredito que a experiência trouxe como principal resultado a possibilidade de fazer com que os(as) alunos(as) se apropriassem de uma forma diferenciada dos conteúdos das disciplinas, incitando-os a refletir acerca do trabalho docente como motivação para a aprendizagem.

Sou egressa desse mesmo curso de licenciatura em História, e nos anos que nele atuei como professora lecionei diversas disciplinas, sendo algumas de formação geral, outras de formação específica e de dimensões práticas, e tanto como aluna quanto como professora, compreendia que a prática docente poderia contribuir de forma mais efetiva com a aprendizagem das disciplinas específicas.

Considero, por fim, que o processo formativo trabalhado em uma licenciatura não pode prescindir da interlocução entre seus campos teóricos e práticos, pois esse diálogo traz sentido e motivação às ações propostas que resultarão em atividades capazes de ressignificar à aprendizagem dos saberes históricos, ao passo que colaboram de forma importante para a constituição dos(as) futuros(as) professores(as) e para o seu desenvolvimento psíquico.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro, Lisboa: Edições 70, 1977.

CERRI, Luís Fernando. Ensino de História e concepções historiográficas. **Espaço Plural**. Ano X. Nº 20, 1º Semestre. ISSN 1518-4196 2009. p.149-154. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/viewFile/2467/1865>. Acesso em: 23 dez. 2019.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich; MÁRKOVA, Aelita Kapitónovna. La concepcion de la actividad de estudio de los escolares. In: SHUARE, Marta. **La Psicología evolutiva y pedagogia en la URSS**: Antologia. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora. 2003

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

GALPERIN, Piotr Yákovlevich; ZAPORÓZHETS, Alexander Vladímirovich; ELKONIN, Daniíl Borísovich. Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. In: SHUARE, Marta. **La Psicología evolutiva y pedagogia en la URSS**: Antologia. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Actividad, conciencia y personalidad**. México: Editorial Cartago de México. 1984.

LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Románovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 1992. São Paulo: Ícone, p. 59-83.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski - Apêndices. In: **Teoria e método em Psicologia**. Trad. Cláudia Berliner. Rev. Elzira Arantes. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 425-470.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, abr-jun, 2015. p.1-22.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. p. 13-33.

RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich. **Princípios da Psicologia geral**. Lisboa: Estampa 1977.

RÜSEN Jörn. Didática - funções dos saberes históricos. In: RÜSEN Jörn. **História Viva: Teoria da História III - formas e funções do conhecimento histórico**. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007. p. 85-133.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História:** uma teoria da história como ciência. Trad. Estevão Chaves de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica.** Edição comentada. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In:* VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas** - Tomo III. 2. ed. Trad. Alejandro Gonzáles Madrid: Visor, 2000, p. 11-340.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** Edição eletrônica: Editora Ridendo Castigat, Mores 2002. Disponível em: <http://files.pibid-unibr-sao-vicente.webnode.com/200000248-45cf446c4d/PENSAMENTO%20E%20LINGUAGEM%20DE%20VYGOTSKY.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2019.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO



AVALIAÇÃO DE ATIVIDADE

Caro(a) aluno (a) você está sendo convidado a participar de uma avaliação de uma das atividades realizada em sala de aula. Ela fará parte de uma pesquisa sobre Prática de Ensino em História. Sua participação NÃO é obrigatória e o anonimato é garantido.

Esse questionário é composto por informações de identificação e perguntas acerca do 1º Seminário realizado nas disciplinas de História Antiga I, História do Brasil I, História do Brasil II e História Regional.

A proposta deste seminário foi criar momentos para vocês, alunos(as) do curso Licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, exercitassem a prática de ensino de História (para os anos do ensino fundamental e médio), em interlocução com os temas estudados na disciplina.

Agradeço antecipadamente a colaboração.

• Idade

- () Menos de 18
 () De 18 a 25 anos
 () De 25 a 35 anos
 () De 35 a 50 anos
 () Acima de 50 anos

• Sexo

- () Masculino
 () Feminino

• É sua primeira graduação/licenciatura

- () Sim
 () Não

• Caso sua resposta anterior tenha sido não, qual foi o curso de sua 1ª graduação/licenciatura?

• **Você já realizou alguma atividade ligada à docência em uma escola?**

- Sim, Estágio Obrigatório
- Sim, PIBID
- Sim, Projetos de Prática de Ensino
- Sim, já sou professor(a)
- Nunca

• **Caso a resposta anterior tenha sido sim, informe o tempo de sua experiência e em qual disciplina.**

• **Escreva os pontos positivos sobre a atividade proposta no 1º seminário (elaborar uma aula para educação básica dos temas estudados na disciplina).**

• **Escreva os pontos negativos sobre a atividade proposta no 1º seminário (elaborar uma aula para educação básica dos temas estudados na disciplina).**

• **Quais foram suas dificuldades para realizar a atividade?**

• **Você considera que a atividade realizada contribui para sua formação docente?**

- Sim
- Não

• **Justifique sua resposta anterior**

• **Escreva aqui outras impressões que considere importantes**