

Tatiana Polliana Pinto de Lima
Heloisa Helena Tourinho Monteiro
Washington L. de A. Cardoso Júnior
(Organizadores)

Narrativas em Educação

Proseando com e a partir de Tuca



Narrativas em Educação: proseando com e a partir de Tuca



Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia

REITORA

Georgina Gonçalves dos Santos

VICE-REITOR

Fábio Josué Souza dos Santos

EDUFRB

Superintendência da Editora

SUPERINTENDENTE

Rosineide Pereira Mubarack Garcia

CONSELHO EDITORIAL

Leila Damiana Almeida dos Santos Souza

Leilane Silveira D'Ávila

Luciana da Cruz Brito

Mauricio Ferreira da Silva

Paula Hayasi Pinho

Paulo Henrique Ribeiro do Nascimento

Rafael dos Reis Ferreira

Rosineide P. Mubarack Garcia Presidente

Rubens da Cunha

SUPLENTES

Carlos Alfredo Lopes de Carvalho

Marcilio Delan Baliza Fernandes

Tatiana Polliana Pinto de Lima

EDITORA FILIADA À



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Tatiana Polliana Pinto de Lima
Heloisa Helena Tourinho Monteiro
Washington L. de A. Cardoso Júnior
(Organizadores)

Narrativas em Educação: proseando com e a partir de Tuca



Cruz das Almas - Bahia
2023

Copyright©2023 by Tatiana Polliana Pinto de Lima, Heloisa Helena Tourinho Monteiro e Washington L. de A. Cardoso Júnior

Direitos para esta edição cedidos à EDUFRB

Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica

Antonio Vagno Santana Cardoso

Revisão e normatização técnica

Lícia Maria Freire Beltrão e Tatiana Polliana Pinto de Lima

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei no 9.610/98.

N234

Narrativas em educação: proseando com e a partir de Tuca / Organizadores: Tatiana Polliana Pinto de Lima, Heloisa Helena Tourinho Monteiro e Washington L. de A. Cardoso Júnior. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2023. 326p.

Esta coletânea objetiva-se em prestar uma homenagem à Professora Dra Maria Antonieta de Campos Tourinho (Tuca), in memoriam. Nela encontramos 20 capítulos que versam sobre ensino de história, leitura e seus leitores, saberes docentes, práticas docentes, cotidiano escolar, memórias e estágio.

ISBN: 978-65-88622-19-3.

1.Educação – Estudo e ensino. 2.Professores – Práticas pedagógicas. 3.Memória – Análise. I.Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. II.Lima, Tatiana Polliana Pinto de. III.Monteiro, Heloisa Helena Tourinho. IV.Cardoso Júnior, Washington L. de A. V.Título.

CDD: 371.207

Ficha elaborada pela Biblioteca Universitária de Cruz das Almas - UFRB. Responsável pela Elaboração Antonio Marcos Sarmento das Chagas (Bibliotecário - CRB5 / 1615).

Livro publicado em 22/11/2023



Rua Rui Barbosa, 710 – Centro
44380-000 Cruz das Almas – Bahia/Brasil
Tel.: (75) 3621-7672
editora@reitoria.ufrb.edu.br
www.ufrb.edu.br/editora

Saudade dentro do peito
É qual fogo de monturo
Por fora tudo perfeito,
Por dentro fazendo furo

Há dor que mata a pessoa
Sem dó e sem piedade,
Porém não há dor que doa
Como a dor de uma saudade

Saudade é um aperreio
Pra quem na vida gozou,
É um grande saco cheio
Daquilo que já passou.

Saudade é canto magoado
No coração de quem sente
É como a voz do passado
Ecoando no presente

Trecho de Saudade – Patativa do Assaré

Este livro é dedicado, especialmente e unicamente, à Profa Maria Antonieta de Campos Tourinho, a nossa Tuca (*In memoriam*). Aquela que nos ensinou sobre humanidade na academia e a olharmos para a escola pública, buscando as pérolas preciosas que nela existem, sem nunca perder as esperanças de que a escola, a sala de aula e o ensino devem ser prazerosos para todos os envolvidos.

Ao chegar ao final da jornada que foi a organização desta obra, percebemos o quanto caminhamos juntos não somente durante o período em que estivemos dedicados à sua elaboração. Fomos, neste percurso, entremeados pelos nossos sentimentos por Tuca que nos conectou. Neste sentido, agradecemos a ela por ter sido a professora, pesquisadora e pessoa comprometida, amorosa, receptiva para conosco. Sem ela, este projeto não teria sentido.

Sumário

Prefácio

Roberto Sidnei Macedo 13

Apresentação

Tatiana Polliana Pinto de Lima, Maria Elizabete Tourinho,
Helois Helena Tourinho Monteiro 15

Carta a Tuca: memórias e atualizações

Maria Roseli Gomes Brito de Sá 23

Leitora, leitura, livros e afetos

Lícia Maria Freire Beltrão 39

Conversas insones com Tuca: história e cinema

Rosane Meire Vieira de Jesus,
Augusto Flávio 53

Formação e Iniciação Científica no Ensino Médio

Fabiane Lima Santos 71

Problemáticas do ensino de História e a pesquisa em educação

Jorgeval Andrade Borges,
Miguel Angel Garcia Bordas 85

Saberes históricos escolares no Ensino Fundamental

Tatiana Polliana Pinto de Lima 105

Educação, História, Memória e Museu: entrecruzamentos formativos

Helois Helena Tourinho Monteiro,
Augusto César Rios Leiro 121

Caminhos e Descaminhos de um Docente na EJA

Washington Luís de Andrade Cardoso Júnior 141

O ensino de História na Educação Profissionalizante

Ruydemberg Trindade Junior 155

O herói no ensino de História	
Camila Magalhães Góes	169
Do Brasil para a Colômbia, a História não ensinada	
Carlos Augusto Lima Ferreira, Luis Fernando Mejía David	181
Histórias e práticas cotidianas: memórias de Eunápolis-BA	
Célia Santana Silva	211
Estágio curricular na Licenciatura em História	
Edinalva Padre Aguiar	221
Estágio e docência: percepções de egressos da Licenciatura em História	
Ivonilda Ferreira de Andrade.....	245
Formação histórica e jogos digitais	
Társio Roberto Macedo	271
Ensino de História: um percurso (in)formal	
Juscimara Carvalho Pereira, Washington Luís de Andrade Cardoso Junior	283
Emicida Educador: história e negritude em AmarElo	
Davi Souza Santos, Catarina Cerqueira de Freitas Santos.....	301
POSFÁCIO: Um poema para Tuca	
Dante Augusto Galeffi	315
Autores(as)	321

Prefácio

Roberto Sidnei Macedo¹

Homenagear a colega Professora Maria Antonieta Tourinho através dessa obra implica em realçar o seu gosto maior, do qual falava com alegria vicejante: trabalhar com a formação. Não raros foram os momentos em que a nossa Tuca abria seu sorriso largo, e, com os olhos brilhando, confessava para o mundo: "sou da formação, é o que faço com entusiasmo". Ouvi muitas vezes e com veemência essa frase. Algo para dizer aos quatro cantos: "reconheçam o meu desejo!" Confesso que essas afirmações que chegaram aos meus ouvidos, algumas vezes, soavam como música, mais do que isso, como cura e mobilização. Até porque, o labor formacional e os processos aprendentes-formativos chegaram a mim também como *élan vital*. Nesse particular, fazíamos coro. Entretanto, sempre tive a consciência de que a colega Tuca firmara com sua escolha um lugar preenchido pelo desejo e por um ato de competência docente politicamente bem mais afirmativo. Tratava-se de uma fulcral opção na sua *pólis*, lugar da dinâmica entusiasta da sua vida laboral e profissional.

Assim, quando a Professora Tatiana Polliana Pinto de Lima convidou-me para prefaciá-la esta obra, imediatamente fui tomado pelas lembranças de como Tuca implicou sua vida docente à formação dos seus estudantes. Habitava essa escolha uma potência que preencheria essa sua alegria formacional: Tuca vivia pautas e questões da História com a mesma felicidade e rigor que praticava suas mediações formacionais. Um fecundo e potente encontro laboral!

No que concerne à formação, deixava clara sua inflexão identitária própria, ou seja, o lugar da experiência de quem aprende e forma-se. Isto é, o entusiasmo pelo acontecimental e o experiencial no ensino e

¹ Professor Titular da FACED/UFBA. Diretor da FACED/UFBA. Coordenador do Fórum das Licenciaturas da UFBA. Líder do Grupo de Pesquisa FORMACCE PPGE FACED/UFBA. Membro da Associação Brasileira de Currículo. Membro da Academia de Letras de Itabuna-BA. Membro do Conselho Universitário da UFBA. Atual Coordenador do Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares. Email: rsmacedo@outlook.com

na aprendizagem da história, acrescido da alegria com a qual vivia a aventura singular das temporalidades experienciais da aprendizagem em história dos seus estudantes.

Assim, para a Professora Maria Antonieta Tourinho era *impensável* a formação como produção em série, era *impensável* compreender a formação apenas por indicadores extensivos, dimensões aferidas, perspectivas contábeis. A abertura ao possível, ao projeto, condição da criação, da inventividade, da bricolagem, da emergência do "imaginário radical", seria inalcançável por esta perspectiva, seria inalcançável também, o exercício da *metaformação*, ou seja, uma reflexão refinada e crítica do sujeito e dos coletivos sociais sobre a formação se realizando. Para Tuca, a formação não se realizaria a partir e apenas de um atendimento de demandas. Na sua prática, os formandos eram instados a refletir sobre a formação como um acontecimento encarnado, implicado, socialmente relevante. Assim, refletir sobre a própria formação, além de ser um direito, transformara-se numa pauta da própria formação em processo. Nesses termos, a formação era compreendida por Tuca estruturando-se na dinâmica do *compreender*. Indissociável em relação à produção de sentidos.

Por essas reflexões chegamos a uma síntese: os atos de currículo e de formação da Professora Maria Antonieta Tourinho precisam permanecer entre nós, por mais que tenhamos perdido nossa colega ainda no auge do seu vicejante entusiasmo pelas mediações formacionais e processos formativos em história. Mas ficou seu sorriso, que parece sempre nos dizer com esperança sobre o fenômeno da formação como irredutibilidade autorizante e implicada de quem se forma.

Que esta obra seja exitosa!

191Felicitações aos (às) organizadores (as) e aos(às) autores(as) desta obra eivada de fulcral esperança formacional, como nos ensinou a itinerância da historiadora e educadora Maria Antonieta Tourinho.

Salvador, 3 de setembro de 2021.

Apresentação

Tatiana Polliana Pinto de Lima
Maria Elizabete Tourinho
Heloisa Helena Tourinho Monteiro

Esta coletânea tem por objetivo central realizar uma "femenagem" à Professora Dra Maria Antonieta de Campos Tourinho (Tuca), *in memoriam*, a partir de textos que versam sobre ensino de história, leitura e seus leitores, saberes docentes, práticas docentes, cotidiano escolar, memórias. Nesse sentido, não necessariamente esta coletânea é fruto de pesquisas desenvolvidas diretamente por Tuca, ou mesmo são capítulos em que ela é referencial teórico. Ainda assim, são capítulos gestados indiretamente por essa professora pesquisadora, a partir de estudos realizados em disciplinas ministradas por ela, ou mesmo são frutos de pesquisas por ela orientadas, portanto, são prosas realizadas a partir dela; ou ainda, textos oriundos de diálogos informais, de prosas com Tuca nos corredores da FACED, ou em sua residência, tomando água de coco.

Desta feita, a coletânea está estruturada em capítulos iniciais que versam sobre a educação de forma mais ampla, seguidos de textos sobre ensino de História e formação de professores em História.

Importante salientar ao leitor que este livro é consequência de outro projeto gestado por Tuca, professora associada aposentada da Universidade Federal da Bahia, logo após sua aposentadoria. Tuca possuía por desejo organizar o último livro de sua carreira docente, reunindo artigos escritos por ex-alunos e ex-orientandos dela no Programa de Pós - Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia. Para isso convidou a Professora Dra Tatiana Polliana Pinto de Lima (UFRB), sua última orientanda na Pós-Graduação em Educação da FACED (UFBA) e, posteriormente, suas ex-orientandas, Professora Dra Heloisa Helena Tourinho Monteiro (UNEB), e a Mestra Camila Magalhães Góes para serem co-organizadoras do livro. Por motivos diversos, o

projeto não pôde ser concluído, antes do seu encantamento Permeia nossa lembrança os últimos encontros, para dialogar sobre a vontade de produção do livro, ocorridos em sua residência, em pleno verão de Salvador, saboreando picolés de frutas e o projeto, a um só tempo!

Assim, ao perdê-la, abruptamente no ano de 2020, resolvemos retomar o projeto, agora dando-lhe o caráter de uma "femenagem" à Tuca que foi uma professora formadora de muitos professores e pesquisadores na área da educação baiana; uma pesquisadora pioneira no campo de ensino de História na Bahia, responsável pela formação de muitos e muitos professores de História da Educação Básica. Ela mesma foi professora de História na Educação Básica e tinha pelas etapas - Ensino Fundamental e Médio - um profundo apreço, carinho e admiração. A essas etapas se manteve vinculada por meio das disciplinas de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura de História, acompanhado por ela ao longo de muitos anos.

Neste contexto, nas páginas a seguir, apresentamos narrativas de ex-orientandos (alguns dos quais se tornaram amigos), de amigos próximos da FACED, com quem ela trabalhou de forma respeitosa e colaborativa, ao longo de toda a sua carreira acadêmica, ex-alunos de Graduação, ex-alunos das disciplinas de Pós-Graduação, colegas com quem desenvolveu pesquisas. Todos trazendo *escrevivências* que nasceram com Tuca, que dela tiveram influências, ou mesmo que foram proseadas com ela e/ ou para ela. É o nosso reconhecimento às contribuições dessa professora humana, risonha e comprometida com a educação pública e dizer nosso muito obrigada pela existência dela em nossas vidas pessoais e acadêmicas.

Ainda neste contexto, nem todos os capítulos são fruto de pesquisas acadêmicas, com percursos metodológicos engessados, esteios paradigmáticos únicos, ou ainda submetidos a comitês de ética que ainda não atendem às especificidades da área da Educação. Aliás, Tuca era uma das críticas mais ferrenhas das caixinhas, dos engessamentos, das amarras. Dizia que pesquisa precisava ser leve, suave, sem perder o rigor, precisava ser aberta ao diálogo com diversos autores e paradigmas,

sem que necessariamente se necessitasse deixar esses explícitos, ou fazer um debate amplo sobre metodologia em educação. Aliás, quando se aposentou, uma de suas falas usuais para uma das autoras deste texto foi: - *Tatiana, sabe um dos motivos pelos quais eu não irei sentir saudade da Pós - Graduação? Porque eu não precisarei ler mais capítulos metodológicos, pois são muito chatos.* Por isso, nenhum autor, em respeito à Tuca e a seus desejos para o livro que gestava antes de sua despedida deste mundo físico, como o conhecemos, construiu seções específicas de metodologia, apesar de seus textos possuírem o rigor necessário à elaboração de reflexões e mergulhos na educação.

Mas, quem foi Tuca, enquanto esteve no convívio pleno de sua existência conosco? Para tal apresentação, convidamos sua irmã, Maria Elizabete Tourinho (Bete Tourinho), representando e partilhando um pouco do sentimento de toda a sua família. Ao ser solicitada a abrir o coração e escrever um pouco sobre a pessoa faceira, que adorava extensas prosas pelo telefone, ao mesmo tempo que não suportava perder tempo em diálogos sem sentido nos corredores da universidade, Bete nos presenteou com estas palavras:

"Quando morre um velho indígena, perde-se uma biblioteca."

Seria essa a primeira falta na ausência de minha irmã, ou melhor, na falta que ela nos faz. Ela, a depositária da memória da família. Quando eu confundia a data de morte do nosso pai (entre 21, 22 ou 23 de agosto) e hoje indago ao nosso irmão Pedro se ele lembra, tenho certeza de que Tuca saberia responder.

E, ao pensar como eram os nomes das irmãs de minha avó paterna, Francisca Amélia, dita Chiquita, pois eram tantos os nomes, tão inventivos, concebo que Tuca os recitava com gosto.

Ainda me pego querendo indagar à Tuca se, quando a gente entrava pelo portãozinho de nossa casa na Rua Rockefeller, não havia um jardimzinho. Ou mesmo querendo prosear sobre as histórias de Sinhá Lô, ou ainda querendo ver com ela a foto inicial do nosso edifício, de origem uma casa de fins do século XIX e início do século XX.

- Mas, Tuca o que dizia mesmo a tia dindinha Marinha, de minha avó Vininha, ao tio Teotônio quando ele dirigia o carro? E o nome do seu amigo historiador que sabia tudo de nossa rua Teresópolis em Alagoinhas?

Enfim, são tantos e tantos registros, tantos tesouros que se foram, não só por ser ela a mais velha como por ser uma velha historiadora. Desde muito cedo, já havia definido sua escolha. E, sempre que tínhamos de contar-lhe um caso (na nossa família somos contadores de casos), era preciso que nos lembrássemos de todos os detalhes, senão ela nos apanhava nos encaixes da narrativa. Confesso que era irritante.

Nós, irmãos, contadores de casos. Éramos três irmãos, somos dois agora, com diferença de 5 (cinco) anos entre cada um, o que significou infâncias isoladas em interesses e atividades.

Assim, Tuca nasceu primeira filha, primeira neta e primeira sobrinha do lado materno. Era graúda, malcriada, engraçada, de cabelos cacheados, olhos azuis e todo esse conjunto fazia o seu encanto.

Mimada por demais. Havia uma piada na família paterna que mencionava meu pai a implorar aos visitantes:

- Silêncio, Maria Antonieta está dormindo!

Dos três irmãos, poderia dizer que Tuca tinha a palavra, eu, quem sabe, trazia o sentimento e Pedro, a liberdade de transgredir. Durante muito tempo, mesmo que eu tenha sido boa aluna e leitora fluente, Tuca falava por nós duas. Quando resolvi registrar diferenças, separar identidades, sentia que ela se mobilizava nesses momentos como um rompimento da nossa cumplicidade.

Temperamento forte, tempestuoso, explosivo, logo a tempestade cedia lugar ao raio de sol. Era igualmente alegre, inquieta, ansiosa. Sobre Tuca, minha mãe costumava responder, quando, de repente, eu chegava à sua procura e indagava:

- Cadê Tuca?

- Passou por aqui como o raio da Silibrina! respondia a mãe.

O nosso raio era muito crítico em relação à educação que havia recebido, à escola da infância, às exigências relativas aos estudos, aos direcionamentos maternos. Minha mãe recebia as palavras com certa tranquilidade e assim lhe respondia:

- Fiz o que pude, da melhor forma que sabia.

Ao longo de sua juventude, entre muitas crises, Tuca vivia a vida, viagens, estudo e trabalho. Encontros de amigos na noite, papos de fino humor e, de repente, explosões de lágrimas, conflitos. Assim era ela.

Gostava de gastar tempo em conversas com amigos. Tudo era muito: comida, bebida, confidências. Entretanto, sempre em petit comitê, como ela dizia. Em grandes grupos sociais, perdia-se, quem sabe perdia o foco, ao ser o centro das atenções. Mas amava amizades fortuitas, sobretudo com taxistas que respondiam encantados e perdidos com suas indagações.

Passou um tempo em Paris, aprendendo a viver sozinha. Dessa época, data a amizade com Bira (Ubiratan de Castro) que durou uma vida inteira; parceiros de grupos de estudos, pesquisas e elaborações textuais, conversas acadêmicas e papos de bar, altas farras, altas noites. Assim eram eles. Ela o admirou por toda a vida, seu brilho, seu fino humor, competência, valores profissionais e existenciais. Seu espelho.

Tuca classificava as pessoas em PB e PR (papo bom e papo ruim). Voltou com essa ideia dos tempos em Portugal, quando fez amigos portugueses, imbatíveis no papo, segundo ela.

Profissionalmente, iniciou na Escola Estadual Anísio Teixeira, Ladeira do Paiva, na Caixa D'água, quando a escola também iniciava suas atividades. Época de idealismos, de posicionamentos políticos em relação ao sistema educacional. Revolução na relação com o ensino e com os alunos.

Era uma professora nata. Apesar de explosiva com a família, dedicava extremo interesse ao ensino e aos alunos, que a tratavam familiarmente de Tuca. Nesse período, elegia dar aulas à 5ª série, marcando sempre a vivacidade, disponibilidade, inteligência investigativa e imaginativa dessa faixa etária, o que se perdia com os anos.

Após passagens pela Universidade Católica e pela Secretaria de Educação, ingressou na Faced como professora de Metodologia do Ensino de História, onde permaneceu até sua aposentadoria compulsória aos 70 (setenta) anos.

Penso que a aposentadoria, acrescida da reclusão pandêmica, apressou sua partida. A cada dia, recolheu-se mais à casa, à leitura, à família. Influenciou, decisivamente, a vida dos sobrinhos, que, frequentemente, relembram suas palavras, seu olhar, sua risada, seu modo peculiar de ver o mundo. São muitas as anedotas familiares e expressões espirituosas que passamos a usar. Ou mesmo citações com as quais, lembramos, atualmente, a sua presença.

Já no hospital, ela dizia, enfática, de uma das atendentes:

- É uma moça completamente sem noção!

Com esses dizeres sorriamos, em meio às preocupações.

Fez amizades no hospital e contava casos engraçados de sua relação espirituosa e espiritual com um dos enfermeiros, a quem agradeço sem o haver conhecido.

Tivemos conversas marcantes nos últimos dias, presenciais e por telefone. Por fim, as conversas cessaram, pois ela não queria me mostrar que já não articulava com fluência. Quando isso ocorreu, sofremos muito visto que as despedidas são sempre dolorosas, impossíveis.

O tempo todo senti que ela tentava me preservar ao não mencionar a morte, buscava demonstrar-se sempre-viva. Mas, o seu corpo, o seu transporte de energia vital já não podia dar conta de sua existencialidade.

Desta feita, se foi, encantou-se.

E lá se foi a nossa biblioteca, nossa barca levando saberes, sabores, afetos e amores. Deixou-nos sua casa, sua energia plástica. Tudo cuidado e organizado ao seu modo de ser: as fotos, os quadros, os livros - metade dos quais já havia sido doado - as suas publicações. Em meio a tudo isso, nos presenteou com um tesouro: uma grande caixa lindamente forrada de tecidos na qual contém narrativas dos sonhos que sonhava e ilustrações feitas por computação, numa perspectiva da terapia a que há anos se entregava, com abordagem em Yung e James Hillman.

Assim, guardamos Tuca com a gente e o brilho de sua passagem por nossas vidas.

Ela dizia sempre que nunca tivera sido jovem, nunca havia gostado de ser jovem e seguiu acompanhada por algum santo velho. No entanto,

havia uma Oxum menina que gostava de ser mimada, apreciada, cuidada. E, a cada ano, estreava com o signo de Libra, justo no dia 23 de setembro, o que a fazia sempre justa, acolhedora, sedutora, desafiadora.

Foi a libriana mais libriana que já conheci.

Tuca, queremos continuar proseando contigo, numa conversa feiticeira², daquelas que tínhamos ao telefone, quando passávamos mais de hora numa conversa sobre a universidade, sobre a educação, sobre política, sobre os rumos partidários do país, quando você dizia:

- Fiz bem em me aposentar. Não sei como estaria enfrentando toda esta situação em que o Brasil se encontra.

Temos certeza de que você sempre estará conosco, seus amigos, ex-orientandos e ex-amigos. Seus ensinamentos por meio de sua humildade acadêmica, sem vaidades, repleta de humanidade, foram semeados e dão e ainda darão muitas árvores frondosas, fortes como o Baobá, floridas como o Ypê.

² Conversa Feiticeira, segundo Tuca, era aquela que lhe enredava sem você perceber.

Carta a Tuca: memórias e atualizações

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Considerações iniciais

Como introduzir esta carta? Quando falamos de carta normalmente nos lembramos de um papel escrito à mão ou, no máximo, datilografado, tendo em vista as tecnologias de suporte à comunicação por meio da escrita epistolar. Ah, a troca de correspondências por meio de cartas... (suspiros nostálgicos de uma escrevedora de cartas "quase profissional" na adolescência); hábito contingencialmente pulverizado com tantos apelos a uma comunicação mais rápida pelo telefone, depois pelos meios digitais e, mais recentemente, pelas, genericamente denominadas, redes sociais.

Mas o gênero epistolar ainda é uma das permanências – com as devidas atualizações de suporte, de forma, de sentidos e significações – junto a muitas emergências que compõem o cenário do mundo em que vivemos hoje. Tanto assim que escolhi escrever este texto em forma de carta, Tuca, em homenagem a um dos primeiros escritos seus a que tive acesso: a "Carta ao Professor: para que serve o ensino da história?" publicada, inicialmente, na Revista de educação CEAP em 2002 e depois incorporada à sua tese de doutorado defendida em 2004: "O Ensino de História: inventos e contratempos".

Com aquela leitura, emergiu para mim a sua sintonia com as/os professores de História de cuja formação você participava. Havia ali tamanha cumplicidade e tantas lições em um generoso compartilhamento que eu senti inveja de sua coragem de escrever com singeleza, mas também com muita profundidade e com grande potencial formativo. Ali estava representada a frase de Constantin Brâncusi³ que você viria a

³ Constantin Brâncusi foi um escultor romeno nascido em 1876. Tendo abandonado a escola nos primeiros anos, trabalhou como carpinteiro e pedreiro e em 1904 estabeleceu-se em Paris onde aprimorou a arte da escultura. Sua obra sofreu influência da arte africana e oriental e também de Rodin.

citar por muitas vezes e que passou a ser adotada pelo nosso grupo de pesquisa, o FEP⁴: “simplicidade é a complexidade resolvida”. Pois é, assim como as esculturas de Brâncusi, você sabia ser simples, carregando toda a complexidade em que estava enredada.

A carta, como um gênero epistolar, poderia prever uma efemeridade, mas esta carta aos professores foi publicada; deixou de ser do seu arquivo pessoal e passou ao domínio público. Havia ali uma intenção de registro. Diferentemente das cartas que normalmente eram conservadas como prova de afeto, uma lembrança bem guardada, você quis socializar o que estava pensando, falar com professores, trazer suas memórias docentes para leitores distantes, desconhecidos, com a intenção formativa de seu ofício, tão dignamente cumprido.

A presente carta, portanto, se inspira na que você escreveu e sobre a qual tanto conversamos, com a intenção de manter nossa interlocução, só que agora de um modo diferente: eu escrevo, rememoro nossos “saberes e práticas educativas no cotidiano escolar”, atualizo e imagino o que você me responderia para provocar outras atualizações. Afinal, sempre tivemos muitas ideias em comum, muita afinidade e conversávamos com frequência desde que nos conhecemos como pesquisadoras do Nepec⁵ e, muito mais intensamente, durante e depois do curso de doutorado no qual ingressamos e concluímos juntas. Alguns temas foram mais recorrentes em nossas duradouras prosas ao telefone, durante as aulas, assim como em nossos encontros na Faced, ou em nossas casas, e serão abordados, como a complexidade e a multirreferencialidade, na verdade apenas mencionados, mas não menos significativos; exploro com mais intensidade a compreensão, tema com o qual trabalhamos em nossos estudos a partir da hermenêutica diltheyana e heideggeriana e depois passou a ser tema de um componente curricular na Pós-Graduação, assim

⁴ Tuca participou do grupo de Pesquisa Formação em Exercício de Professores (FEP) desde a sua criação em 2006 e deixou sua marca de simplicidade complexa, digamos assim. Com a citação dessa frase tão simbólica trago a homenagem de todo o grupo à Tuca.

⁵ O NEPEC foi criado em 1990 por um grupo de professoras, graduandos e pós-graduandos da Faculdade de Educação FAGED-UFBA como um núcleo de estudos em Currículo coordenado pela Profa. Teresinha Frões Burnham. Recebeu várias denominações sem mudar a sigla de acordo com a configuração dos grupos de pesquisa agregados. Sua expansão gerou a Linha de Pesquisa Currículo e (In)formação.

como gerou várias publicações. Com a interrupção de nossa interlocução, retomada agora com este texto, trago algumas atualizações que venho fazendo dos referenciais com os quais trabalhamos, atravessados que foram por outras referências e pela contingência de um acontecimento distópico de ordem mundial em forma de uma pandemia⁶ que me põe, assim como, imagino, todas as pessoas que habitam o nosso planeta, a repensar a própria existência. É, Tuca, ainda nos encontramos em meio à pandemia que você chegou a viver e também, quiçá, chegou a morrer causada por ela, mesmo que indiretamente.

Em termos da composição desta carta, faço uma bricolagem de textos que escrevemos juntas ou separadamente, entremeando lembranças de nossas conversas, de nossas aulas, em um movimento multirreferencial como sempre compusemos nossas produções. Por fim, apresento minhas elucubrações atuais, fazendo novas traduções acerca do que discutíamos sobre a compreensão, desta vez, trazendo referências de Benjamin (2008), Derrida (2017) e Larrosa (2001) para tensionar as ideias de compreensão por nós desenvolvidas ao longo de quase vinte anos.

Começando pela singularidade do exercício docente

Nossa afinidade pelas discussões sobre currículo, formação, experiência, o cotidiano das salas de aula foi movida, como não poderia deixar de ser, pelo nosso exercício docente. A propósito, Tuca, trago aqui uma das atualizações que não chegamos a discutir, ou seja, um sentido ampliado para esse exercício. Fiquei pensando no quanto falávamos sobre os nossos fazeres e pensares sem fazer oposição entre essas duas dimensões – o fazer e o pensar – e, sim, considerando as diferenças entre os modos como se apresentam nas práticas humanas de uma maneira geral e, em nosso caso, na prática docente, o nosso exercício docente; mas nunca chegamos a discutir conceitualmente esse exercício.

⁶ Com o primeiro caso identificado em 2019 na China, a doença viral batizada de Covid-19 se alastrou de forma devastadora para todo o planeta, sendo considerada como uma pandemia pela OMS em março de 2020.

Em sua carta a professores de História, tomada como ponto de partida para este texto, as mensagens têm um cunho formativo, deixando emergir como fio condutor o exercício de professores no ensino de História. Certamente, nessa mirada, não estava abstraída a dimensão, digamos, da profissionalização, sinalizada por Nóvoa desde 1992 como aquele processo que permite a trabalhadores da educação melhorarem seu estatuto, elevarem rendimentos, aumentar sua autonomia. Afinal, nossa lida docente se dá em meio a regulamentações, normativas, resoluções, prescrições e acabamos nos envolvendo, também, pela responsabilidade conferida a nossa função, na gestão dessas prescrições. Mas levamos em consideração outros aspectos que ampliam essa condição. Manuela Esteves (2015), juntamente a muitas outras vozes no campo da formação de professores, vem nos falar sobre a profissionalidade como as especificidades do trabalho docente que diferem de outras ocupações sociais e que implicam saberes profissionais especializados colocados em ação, conforme princípios éticos e deontológicos. Ou seja, aproxima mais do exercício do qual tratamos, amplia, de certa forma, a gramática corrente para a qual estar em exercício é estar em atividade, na sala de aula e o exercício é tomado como um critério de avaliação de desempenho.

Discutimos muito esse aspecto recentemente no âmbito do FEP, Tuca, já sem sua interlocução. A tese de doutorado de Neurisângela Miranda (2021) trouxe referências bem significativas sobre o exercício docente a partir de uma nova gramática inventada por Jacques Derrida em sua Gramatologia (Derrida, 2017), associada à Filosofia da Diferença de Giles Deleuze (1988). O exercício docente é considerado como uma atividade aprendente que se repete e produz diferenças; "uma atividade aprendente, formadora da professoralidade e produtora de diferentes paisagens professorais" (Miranda, 2021, p. 76).

O exercício fica assim atrelado à constituição de processos de subjetivação como vimos também em Pereira, para quem "[...] a professoralidade não é uma identidade que um sujeito constrói ou assume ou incorpora, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si". Tais formulações se aproximam das nossas discussões

sobre formação, ressaltando as experiências do tornar-se professor e não necessariamente uma identidade docente. "Vir a ser professor é vir a ser algo que não vinha sendo, é diferir de si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um mesmo padrão ou modelo". A professoralidade não seria, assim, "[...] uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito, E, como diferença, não pode ser um estado estável a que chegaria o sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente" (Pereira, 2016, p. 35).

Esse estado de professoralidade tem a ver também com o estilo de ser professor de História como você tão bem escreveu inspirada em Gay (1990), observando que:

[...] quaisquer que sejam as singularidades do professor, seja ele mais introvertido ou extrovertido, tenha ele mais dons para um tipo de aula do que para outro, uma atenção com o estilo pode se expressar, desde o momento do planejamento, no conteúdo escolhido, na seleção dos recursos didáticos, nas atividades desenvolvidas, nas intenções traçadas [...] (Tourinho, 2016, p. 396).

Fazendo um paralelo entre o exercício do historiador e o do professor de História, considera que em seu exercício "[...] pode ir também organizando e relacionando informações, interligando 'instantâneos', montando seqüências e elos casuais"; pode, assim, criar, inventar seu trabalho "[...] não apenas no momento de planejamento, mas na dinâmica da sala de aula, quando muitas vezes os inesperados acontecem" e conclui:

É, particularmente nesta dinâmica, que o professor revela o seu estilo que é também construído, além das suas escolhas historiográficas e pedagógicas, a partir de suas singularidades, de sua visão do mundo e das experiências formativas acontecidas na sua trajetória de formação (Tourinho, 2016, p. 403).

Creio que concordará com minha consideração de que foi essa concepção de exercício muito atrelada à experiência, ao cotidiano das salas de aula, que nos aproximou em nossas elucubrações ontológicas e epistemológicas acerca da formação tendo como tema mais recorrente os estudos sobre a compreensão.

A compreensão em estudo

Lembro-me bem de quando começamos a discutir a compreensão de um modo bem intuitivo. Nosso exercício docente, que abarcava a articulação entre as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão por atuar na formação de professores, levava-nos a um compromisso maior, já que nos cabia disponibilizar referências passíveis de compor formatividades para outros exercícios da docência. Os espaços escolares eram, portanto, para onde se voltava nossa atenção.

Nossos estudos confluíam para questionamentos acerca da hierarquização de saberes, tendo como centralidade o conhecimento científico como única explicação do mundo (Tourinho; Sá, Fagundes, 2000); da desconsideração das ações cotidianas como conhecimento efetivo a ser reconhecido e estimulado nos processos formativos, com o respaldo de uma visão do mundo em sua complexidade e multirreferencialidade⁷. Como caminho metodológico, nossa afinidade recaía sobre processos compreensivos e não, explicativos do mundo, operados por meio de interpretações mais do que por análises.

O encontro com referenciais filosóficos da fenomenologia e da hermenêutica em articulação com a antropologia abriu possibilidades para a entrada da Pedagogia e da História, nossos campos referenciais de origem, que se afetaram por essas referências e ganharam mais plasticidade. De alguma forma, já asumimos, Tuca, ter sido dessa forma que o fluxo dos nossos processos formativos se cruzaram e tomaram um novo sentido em um *pensarfazer* conjunto. Nosso texto, *A Compreensão e a Epistemologia do Educar*, escrito como um "trabalho escolar" durante o doutorado e, posteriormente, publicado, (Tourinho; Sá, 2002) foi o marco inicial desse exercício compartilhado e reverberou em muitas produções escritas a quatro mãos, participações em congressos e reuniões científicas, além da abertura de uma disciplina no programa de Pós-Graduação em Educação.

⁷ Reproduzo aqui, com adaptações, uma nota de rodapé que se encontra em sua tese, Tuca: Complexidade não apenas por abranger diversos elementos, mas também por implicar em opacidades e incertezas. Multirreferencialidade por implicar em várias referências irreduzíveis entre si. (Tourinho, 2004).

Sabemos que a palavra hermenêutica assenta suas raízes no verbo grego *hermeneuein*, traduzido, usualmente, como interpretar, e no substantivo *hermeneia*, que vem a ser interpretação, porém encantou-nos a ideia da associação do termo hermenêutica a Hermes, deus alado na mitologia grega a quem foi atribuída a descoberta da linguagem e da escrita, que se constituem ferramentas utilizadas pela compreensão humana para chegar ao significado das coisas e para o transmitir aos outros. A função de Hermes seria basicamente de transmutação, ou seja, de transformação do que ultrapassa a compreensão humana em algo compreensível (Palmer, 1986).

Era para nós a maneira como, supostamente, Hermes cumpria essa tarefa de espalhar saberes, tendo como característica principal seu espírito irrequieto e trapaceiro, o que o faz ser associado também a Exu⁸, deus de matriz africana com características semelhantes. Creio que nossa afinidade por essa associação se deva ao fato de encontrar elementos que borravam a estrita separação entre o sagrado e o profano, reforçando nossas críticas à absolutização de qualquer ideia ou tese.

No campo da hermenêutica, encontramos um "arcabouço filosófico fecundo" para nossos estudos sobre a compreensão nas formulações de Wilhelm Dilthey, evidenciando seu dilema entre a interioridade e a cientificidade e de Martin Heidegger, dando relevo à compreensão como fundamento do *Dasein*. Como eu apreciei o seu modo de apresentar a hermenêutica diltheyana em sua complexidade, Tuca. A começar pela pergunta inicial que se conectava com nossas indagações sobre os modos de fazer ciência: "[...] o que podemos considerar de científico em um pensador que traz para as chamadas ciências do espírito a vida, percebida a partir de uma interioridade, como elemento fundante para a compreensão da história?" você trata de relatar o caminhar teórico e metodológico desse filósofo que compôs uma obra volumosa na tentativa de conferir cientificidade às ciências do espírito tendo como centralidade "um elemento novo que é a vida" (Tourinho; Sá, 2002, p. 18-19).

⁸ Ouvi essa associação do professor de Antropologia da UFBA Ordep Serra, em uma de suas memoráveis aulas sobre Hermenêutica e Antropologia em 1999.

A compreensão para Dilthey seria um processo de articulação entre signos exteriores e a interioridade, a partir da própria vida, com o adendo de que "chegamos ao conhecimento de nós próprios não através da introspecção, mas, sim, através da história". A compreensão se manifestaria, assim, "na conexão entre vida e história, fio condutor dessa rede que se tece na hermenêutica a partir da inclusão da consciência histórica". (Tourinho; Sá, p. 23). Muito importante também, Tuca, foi sua observação de que "o dilema entre a interioridade e a cientificidade, que atormentou Dilthey na construção de sua obra, consubstancia-se no dilema entre o explicar e o compreender", atribuindo o explicar às Ciências Naturais e o compreender às Ciências Humanas, mas tentando conferir à hermenêutica um status de teoria do conhecimento (Tourinho; Sá, 2002, p. 24).

No referido texto, coube a mim trabalhar com as formulações de Heidegger que, diferentemente de Dilthey, não pretendeu edificar uma teoria "científica", e, sim, conferir uma dimensão ontológica à sua obra. Hermenêutica, para Heidegger, seria a explicação fenomenológica da própria existência humana, enquanto compreensão e interpretação seriam modos fundantes dessa existência, cabendo à hermenêutica apresentar uma ontologia da compreensão. Ao buscar recuperar a intenção interrogante da filosofia, Heidegger (1998) estuda exaustivamente as possibilidades do ser-no-mundo, enfocando o ser como pre-sença como é traduzido o termo *Dasein*. Diria mais uma vez, Tuca, que foi a possibilidade aberta pelas formulações de Heidegger sobre o ser, não como substantivo, mas como verbo, o sendo no mundo, a itinerância, a errância no processo de compreensão/interpretação do mundo que me levou aos estudos da hermenêutica.

Segundo Palmer (1997), a hermenêutica do *Dasein* transforma-se em hermenêutica especialmente na medida em que apresenta uma ontologia da compreensão. A compreensão, então, não é separável de nossa disposição e não podemos imaginá-la sem o mundo ou sem a significação, demarcando com isso seu caráter ontológico. Para Heidegger (1998), "o ser humano é ontologicamente aberto e a atitude fenomenológica é retomar o caminho que nos conduza a ver nosso existir simples-

mente como ele se mostra". Dessa forma, para ele, compreender deixa de ser um modo de conhecer para tornar-se um modo de ser - o ser que existe como modo de compreender (Tourinho; Sá, 2002, p. 31).

Na compreensão, a pre-sença projeta seu ser para possibilidades. Esse ser para possibilidades, constitutivo da compreensão, é um poder-ser que repercute sobre a presença, as possibilidades como aberturas. O projetar da compreensão possui a possibilidade própria de se elaborar em formas. Chamamos de interpretação essa elaboração[...] (Heidegger, 1998, p. 204). Esse aspecto da teorização heideggeriana se baseia em sua crítica à entificação do ser e a necessidade sempre presente na metafísica ocidental de submeter um ente a outro. Para Heidegger, o que importa é pensar o ente naquilo que ele é, pensar o ser do ente, respeitar a diferença ontológica. A compreensão, portanto, se dá na diferença, na abertura do ser.

Para nossas formulações conjuntas essa dimensão da compreensão foi muito bem - vinda, assim com aquela enunciada por Dilthey, em quem Heidegger também se inspirou para tratar a cotidianidade, concorda, Tuca? Creio ser apropriado, a essa altura deste texto, trazer nossas discussões que falam mais diretamente do exercício docente.

A compreensão em sala de aula

Como foi dito no início deste capítulo, marcamos nossas primeiras produções conjuntas discutindo a compreensão a partir de referências da hermenêutica e, não podemos esquecer, não é, Tuca? ampliadas com as teorizações da Epistemologia do Educar formuladas por Dante Galeffi (2001) para discutir possibilidades de:

estabelecer uma conexão entre os vários cenários, entre as várias salas de aula que temos visitado e vivido no decorrer de nosso trabalho como pesquisadoras, estudantes e/ou professoras em qualquer nível de ensino (Tourinho; Sá, 2002, p. 31).

Com essas referências, ficou mais viável "estabelecer uma conexão entre os vários cenários, entre as várias salas de aula que temos visitado e

de ideias que estavam no plano da virtualidade enquanto produzíamos juntas e que, face a atravessamentos de outras referências às quais tive acesso, se ampliaram, tomaram outras configurações, se constituíram experiências aqui relatadas.

Começo retomando Palmer (1987), para quem, ao verbo *hermeneuein* (interpretar), seriam atribuídas historicamente três orientações significativas: 'dizer', 'explicar' e 'traduzir'. Cabe aqui desenvolver minimamente essas três dimensões da interpretação com as anunciadas atualizações, em meio à nostalgia por não poder ter as mesmas conversas que tínhamos com frequência.

Pois bem, o dizer (dizer, ou exprimir, ou afirmar) pode estar associado à ideia da palavra (até no sentido bíblico), mas pensando em educação, formação, exercício docente, esse dizer pode estar inscrito na ideia do ensino, da fala de quem ensina, de quem transmite um saber já dado. Mas também esse dizer pode ser desierarquizado e aberto para outras falas como descrevemos, por exemplo, em nossas produções e em nossas aulas sobre compreensão. O dizer da hermenêutica pode abrir a interpretação para outras interpretações. Para Palmer o simples dizer, no sentido de afirmar ou proclamar, é um ato importante de interpretação e a interpretação oral não é uma mera repetição, mas uma tarefa filosófica inerente à compreensão. Seguindo essa ideia de Palmer, Hermann (2002) associa o interpretar no sentido de dizer à maneira como uma coisa se exprime, algo como performance ou estilo. Para a autora há uma diferença entre o ouvir que conduz a um diálogo e o olhar objetivador exigido pelo fazer científico.

No sentido do explicar, a hermenêutica conta com Hermes para conduzir e facilitar as interpretações. Nos estudos de hermenêutica, interpretar adquire o sentido do explicar quando enfatiza o aspecto discursivo da compreensão, dando mais ênfase à dimensão explicativa do que à dimensão expressiva. As palavras teriam a função de racionalizar e clarificar o que é dito, conferindo uma dimensão sistematizadora e mais aprofundada à interpretação, guiada pela relação com o objeto. Tal sentido do explicar parece ter sido o mais caro aos círculos acadêmicos,

vivido no decorrer de nosso trabalho como pesquisadoras, estudantes e/ou professoras em qualquer nível de ensino". Um dos pontos que levaram à escolha de tais referenciais foi a possibilidade de desierarquização de saberes, a ponto de indagarmos se seria possível levar como referência teórica o que foi discutido e construído em um curso de Pós-Graduação para nossas salas de Graduação e Educação Básica. "Seria uma fantasia ultrapassar, não apenas como proposta teórica, mas no dia a dia da sala de aula, uma hierarquia que sempre tem se sobreposto às propostas mais criativas e inovadoras?" Ou "Seria absurdo considerar as referências trazidas pelos alunos tão relevantes como as referências das ciências traduzidas nos conteúdos curriculares?" Perguntas sem respostas precisas, mas desejadas: "É nesse campo onde as relações acontecem não numa unidade pensada previamente, mas num fluxo desierarquizado de construção de sentido no qual pensar e ser são o mesmo, que se torna possível a *compreensão*" vista como abertura de possibilidades e em contraposição a uma visão mais cognitivista que permeou nossos processos formativos segundo a qual a compreensão seria uma capacidade intelectual, um patamar – dos mais elementares – do processo de aprendizagem (Tourinho; Sá, 2002, p. 17 e 18).

Argumentávamos, em contraposição, que a visão da compreensão como abertura de possibilidades requereria ao exercício docente privilegiar cada instante das relações que se estabelecem em sala de aula, pois em um instante a diferença pode ser experimentada. E agora creio poder dizer por nós duas, Tuca, que o professor/ a professora ao se colocar na abertura do ser, abre-se para a compreensão de mundo e, no lugar de buscar atingir uma forma imposta em sua exterioridade, torna-se o que é, o que resulta das atualizações realizadas, das experiências que o constituem, da ampliação da compreensão de mundo; não se torna um outro, configurado a partir de um modelo identitário previamente definido.

Considerações finais

Para finalizar, atualizações possíveis sobre compreensão. Tuca, por fim trago algumas elucubrações que se configuram como atualizações

chegando a se constituir em instância paradigmática do modo de produzir conhecimentos. A explicação passou a ser perseguida tanto como metodologia quanto como resultado de um modo de conhecer. Explicar o mundo teria um peso maior do que compreender o mundo. Mas essa orientação hermenêutica também pode ser relativizada. A propósito, nós o fizemos, concorda, Tuca? No texto sobre compreensão aqui focado procuramos distinguir a explicação como verdade definitiva, como teoria ou lei científica, da explicação ordinária usada na atividade docente. Defendíamos que em nosso exercício docente precisamos explicar certas coisas para cada pessoa encontrar os nexos compreensivos para suas atualizações, suas aprendizagens (Tourinho; Sá, 2002).

A interpretação como tradução expressa, na literatura hermenêutica corrente, as tensões entre texto e intérprete. A compreensão dependeria da aproximação de diferentes mundos. Novamente Hermes é lembrado na figura do tradutor, a quem cabe a tradução de um "mundo" para o outro (Palmer, 1987; Hermann, 2002). Essa dimensão da interpretação como tradução torna-se relevante na presente discussão uma vez que a ação de traduzir vem adquirindo cada vez mais relevo nas pesquisas em ciências humanas e educação na contemporaneidade, partindo de questionamentos como o de Benjamin (2008)⁹ a respeito da fixidez dos papéis do texto original e da sua interpretação, ou, dito de modo corrente, do escritor e do receptor, enfatizando a traduzibilidade possível a um texto, o qual animou muitos estudos, a exemplo do já também clássico derridiano Torres de Babel (Derrida, 2006), ao qual retornarei mais adiante.

Recentemente, provocada pelas discussões em nosso grupo de pesquisa e com a leitura de outros referenciais, venho questionando os modos de praticar a hermenêutica e o trato com os sujeitos. Fico pensando, Tuca, que Hermes sabia usar muito bem o poder que lhe era conferido e isso tem muito a ver com a aludida fixidez imputada à hermenêutica e os modos de interpretação. Perguntaria então a Hermes se caberia somente a ele traduzir e entregar a tradução para efetuar a compreensão.

⁹ São muitas as traduções sobre o famoso texto escrito por Walter Benjamin intitulado A tarefa do tradutor. Apesar de ter tido acesso a várias delas, optei pela tradução de Susana Kampff publicada junto a outras três traduções em obra organizada por Lucia Castello Branco (2008).

Algumas discussões atuais, já atravessadas e afetadas por referências aqui apresentadas acentuam a emergência da dimensão da interpretação como tradução, não necessariamente no sentido da técnica linguística de um leitor diante de um texto com o compromisso de representar fielmente a obra, mas a tradução advinda de diferentes modos de compreensão/interpretação do mundo, em que novas referências permitem outras significações, contínuas atualizações, e, nas tramas discursivas, negociações de significados e sentidos.

A ideia trazida por Hermann de um Hermes volátil e ambíguo e a negação do princípio de identidade acentua o não controle do texto em tradução. Se estamos no "caldeirão" da linguagem, o texto também é fluido e embora os princípios da hermenêutica original, mais afeita a questões linguísticas, apoiem-se tecnicamente em um comunicador e um receptor, esses papéis também não poderiam ser tensionados?

Vamos trazer algumas atualizações quanto às discussões contemporâneas sobre a tradução. Derrida (2006) retoma o aludido texto de Benjamin sobre a tarefa do tradutor, observando que, além de tratar do problema da tradução, o mais significativo nesse escrito é o fato do sujeito da tradução ser nomeado como "sujeito endividado, obrigado por um dever, já em situação de herdeiro, inscrito como sobrevivente dentro de uma genealogia, como sobrevivente ou agente de sobrevivida. A sobrevivida das obras, não dos autores". Veja, Tuca, que é conferida, nessas formulações de Derrida, uma nova dimensão à obra, uma sobrevivida que não é determinada apenas pela técnica da tradução propriamente dita, mas também pelos seus efeitos, digamos assim.

Ironizando diversas interpretações possíveis, Derrida discute a abertura e mesmo a necessidade de tradução de um texto original a partir também de impossibilidades de uma tradução literal, dada a "babelização" da linguagem em suas múltiplas manifestações. Essa interpretação da babel não só como uma confusão inoportuna, mas como uma abertura de possibilidades é retomada por Larrosa (2001) para questionar conotações de hermenêutica que trazem em seu bojo a necessidade constante de uma mediação. Em contrapartida, evoca a

interpretação trazida por Derrida e a abertura possibilitada para múltiplas traduções.

Será, Tuca, que podemos, mais uma vez, retomar nossas formulações sobre a compreensão e considerar que, no exercício docente, fazemos permanentemente nossas traduções, cientes de que há, no caldo das diversas interpretações possíveis, certa intraduzibilidade, como sugere Derrida? Mas se traduções são possíveis, estaria esvaziada a função de Hermes? E que novas configurações caberiam à compreensão? Fica aqui a questão, amiga. Não responderemos juntas desta vez. Será que responderei um dia? Fica meu abraço saudoso.

Referências

ALMEIDA, Doris Bittencourt; JACQUES, Alice Rigoni. Entre a mão que escreve e o os olhos que leem: laços familiares e de amizade em escritas epistolares (1903 – 1912/RS). **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 09, p. 912-929, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5601>. Acesso em: 10 de março de 2021.

BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor. *In*: CASTELO BRANCO, Lúcia (Org). **A tarefa do tradutor de Walter Benjamin**: quatro traduções para o português. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Trad. de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2017 (col. Estudos).

DERRIDA, J. **Torres de Babel**. Tradução Júnia Barreto. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

DILTHEY, Wilhelm. Origens da hermenêutica. *In*: MAGALHÃES, Rui (org.). **Textos de Hermenêutica**. Porto/Portugal: Rés-Editora, 1986.

ESTEVES, M. Professores: profissionalidade(s) a desenvolver. *IN*: MORGADO, J. C.; MENDES, G. M. L.; MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A (Orgs). **Currículo**,

Internacionalização, Cosmopolitismo. Desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros. Volume I. Santo Tirso: De Facto Editores, 2015.

GAY, Peter. **O estilo na história.** São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

GALEFFI, Dante Augusto. **O Ser-sendo da Filosofia:** uma compreensão poemático-pedagógica para o fazer-aprender filosofia. Salvador: EDUFBA, 2001.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo.** Tradução de Márcia de Sá Cavalcanti. Parte I. Petrópolis: Vozes, 1998.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (O que você precisa saber sobre).

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação.** Tradução por Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Pensadores & Educação, 2).

LARROSA, Jorge. Educar em Babel. Notas sobre la pluralidade y la traducción. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 2, no 4, jul/dez 2001.

MIRANDA, Neurisângela M.S. **Quando ousei narrar(me):** intraduzções otobiográficas de uma professoralidade. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa/Portugal: Dom Quixote, 1992.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica.** Lisboa: Ed. 70, 1997.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade:** um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: EdUFSM, 2016.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. **Hermenêutica e Antropologia no Horizonte da Pesquisa Contemporânea.** **Noêsis.** Salvador: NEPEC/PPGE/FACED, n. 3, 2002.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. Carta ao professor: para que serve o ensino de história? **Revista de Educação CEAP**. Salvador: Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, a.10, n.37, 2002.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. **O ensino de história: inventos e contratempos**. 2004. Tese (Doutorado em Educação). FAGED, UFBA, Salvador.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. Estilo e Ensino de História-experiências formativas. In: GALEFFI, D; TOURINHO, M. A. de C.; SÁ, M. R. G. B. de. (Org.). **Educação e Difusão do Conhecimento: caminhos da formação**. Ied. Salvador: EDUNEB, v. 1, 2016.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; FAGUNDES, Norma Carapiá. As crises do conhecimento científico e a Práxis Pedagógica. **Revista do grupo de Currículo, Comunicação e Cultura**. Salvador: NEPC/PPGE/FAGED. vol. I N. I. 2000. p. 9 - 18.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. A compreensão e a Epistemologia do Educar. **Ágere. Revista de Educação e Cultura**. Linha de Pesquisa Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA. Vol. 6. n. 6. Salvador: Quarteto, 2002.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. A compreensão: conexões entre o filosofar e o educar. *Filosofar e Educar: perspectivas polilógicas e transdisciplinares*. **Revista de Educação e Cultura**. Edição especial n. 7.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Compreensão e práxis pedagógica: possibilidades em sala de aula In:TENÓRIO, R.; LORDÊLO, J.A.. **Educação Básica: contribuições da Pós-graduação e da pesquisa**.01 ed.Salvador-Bahia: EDUFBA, 2009.

Leitora, leitura, livros e afetos

Lícia Maria Freire Beltrão

Considerações iniciais

Escrevi muito pouco para Tuca. Invariavelmente, no seu aniversário. Pontualmente, à época em que assumimos a chefia do Departamento de Educação II da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, unidade onde exercemos a docência, entre a década de 90 do século passado e a segunda década do ano 2000: ela, no campo da História, eu, no da Língua Portuguesa. Não escrevi com Tuca. Sequer as atas de reunião do nosso Departamento. O nosso modo de conexão, portanto, não se pautou nas letras silenciosas, nos fios, longos ou curtos da palavra escrita, mas nas ruidosas que compunham conversas: da fiada à afiada, da entrecortada e pausada, havia espaço para um tudo. Das nossas experiências pedagógicas podíamos chegar ao gosto pelo samba e sua cadência, sem perder o tom. Assim, assunto e motivação transitavam, com liberdade e sem parcimônia, entre nós. Ao telefone, conversávamos com frequência variada. Pessoalmente, em encontros que quisemos marcados e em outros acidentais tipicamente.

A educação repressiva a que fomos assujeitadas, ela, no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, eu, no Santíssimo Sacramento, tornou-se assunto recorrente, quando, em certa ocasião, fios desfiados da sua vida escolar e outros da minha vida pessoal se cruzaram e juntos teceram nomes: Bernadette; Maria, ambas Soledade, porque irmãs. Professoras no seu curso primário e ginásial; minhas tias por afinidade, tias avós de minha filha por parentesco, fortalecimento do nosso vínculo.

Em relação à primeira, enaltecia competência e amorosidade; aprendizados de toda ordem sobre mapa - do mundi ao regional - motivavam os elogios à segunda. Todos eles, reconhecia, constituíram sua formação docente e lhe emprestaram um gosto especial por ele, o mapa,

gênero textual invariável em suas práticas. De igual modo, reconhecia que, a despeito disso, nenhum tinha sido suficientemente significativo para apagar lembranças do rigor disciplinar com que as aulas de Geografia eram conduzidas, afetando seu modo de ser juvenil, trazendo-lhe tensões. Vez ou outra, somavam-se a essas lembranças aquelas do nosso cotidiano escolar em que arbitrariedade, autoritarismo, impropriedade em excesso se fizeram notados, exigindo de nós comentários matizados de muita indignação. Conversar, talvez, fosse a nossa catarse! Vontade de expulsão de males que nos atormentaram, vontade de limpeza, de purificação, do fortalecimento da decisão de não repetir o que deplorávamos.

Ainda que a recorrência a esse assunto tenha sido fato, ele não chegou a concorrer com o da nossa predileção: a leitura! A de livros, os literários ou não; a de filmes, os de longa e de curta duração; a de jornais, os impressos e digitais; a de revistas, do almanaque à HQ, a da arte plástica e cênica, sem deixarmos passar ao largo a leitura de coisas da vida, a vivida e a sonhada.

Cada conversa tinha sua maneira peculiar de acontecer. Intensidade e prazer, no entanto, não nos faltavam. Parecendo haver um pacto entre nós, conversávamos de leitura, não sobre a leitura. Assim, questões teóricas desse campo se mantinham distantes, sempre discretas e respeitadas, decerto por sabermos que, no âmbito da discursividade, tinham, de antemão, pelo menos, um endereço reservado: a sala de aula e leitores escolhidos: estudantes e professores, mediadores atuantes.

No ano de 2010, fazendo prevalecer compreensões em torno da interdisciplinaridade, recebi seu convite, primeiro convite, como professora de Metodologia do Ensino de História, junto ao de Maria Inez Carvalho, professora de Metodologia do Ensino de Geografia, para ministrar aulas de leitura de diferentes linguagens, visando à ampliação dos gestos leitores de seus alunos bem como de repertórios específicos desses campos do estudo.

Orientada pelo que expõe Chartier (1999) em *As aventuras do livro: do leitor ao navegador*, convoquei o grupo para nos aventurarmos pelo mundo da linguagem, selecionando gestos leitores que se faziam neces-

sários para destecermos e tecermos textos de linhagens diferenciadas. Da tela ao papel, da fotografia à letra, do som à cor fomos desafiados e nos desafiando a ler, desler e a teorizar sobre o ler.

Nessa ocasião, lendo com Tuca e falando com e para Tuca sobre a leitura, chegamos à outra dimensão das nossas conversas. Constatamos o quanto de teoria estava latente em muitas e o quanto de teoria derivava delas, em abundância. Ou, dizendo de outro modo, o quanto a teoria do campo da leitura funcionava nas e se aplicava às nossas conversas.

Hoje, quando revisitar o passado foi um bem precioso, compreendo aqueles estudos qualificados como avançados e próprios de uma determinada temporalidade. Valorizo o que progressivamente conquistamos com pesquisas mais contemporâneas e redimensiono alguns dos gestos leitores que constituíram nossas conversas, enlaçando-os com fios teóricos que circulam no presente, para lhes emprestar renovados sentidos, como se estivesse prolongando nosso convívio, nossas conversas. Aquelas que fizemos acontecer em encontros marcados, principalmente, louvando a singular leitora que foi para mim.

Acreditando já ter sido entendida a razão por que, sendo pesquisadora da escrita, a escolar, em especial, me dediquei a escrever sobre a leitura, prossigo, sublinhando que, sendo a leitura, o gesto inaugural de todo o humano, essencialmente político, próprio de uma sociedade que escolheu a escrita para cimentar a sua cidadania, vocacionado, por sua natureza, a um tratamento, invariavelmente plural, dinâmico, ao mesmo tempo vulnerável às nossas idiossincrasias, haveremos de ter, permanentemente, uma atitude investigativa em torno dele, um parágrafo a mais para escrever sobre ele e, nesta circunstância, uma sorte:

A de que um Querubim disponível possa levar à Tuca as boas novas que aqui se revelarem, sem deixar de lhe segredar o zelo que continuo mantendo por nossas conversas, trançadas com fios de especial afeto, ora transfiguradas na escrita de três motes, tendo a leitura como seu fio condutor.

Em *Considerações iniciais* (ou *De conversa em conversa*), primeiro mote, ora lido, trato da leitura como o objeto que nos aproximava e nos

enlaçava, sempre; em *A leitora, uma tradução possível*, segundo mote, componho, evocando a memória, uma das suas histórias leitoras; em *A curadora* de livros, terceiro mote, faço breve exposição sobre curadoria, a identifico como professora curadora, curadora de livros e destaco benefícios compartilhados e recebidos. Em *Considerações finais*, arquiteto o desfecho da escrita, mantendo o tom de homenagem intencionado e de afeto querido.

A leitora, uma tradução possível

Muito embora não se possa ainda conceber a leitura, no nosso país, como uma prática social sólida, pesquisas e estudos acadêmicos, no seu âmbito, têm avançado na perspectiva do leitor, no sentido universal, agente dos artefatos culturais que abrangem esse campo.

Anônimo ou nomeado, a sua importância no encontro com o escritor, mediado pelo texto, vem se firmando. Sem sua cumplicidade, texto e escritor não se constituem. Liberto da noção de leitor passivo e da noção de leitura como mera decodificação de sinais, tem-se expectativa crescente de que, diante do texto, aja! E agindo, vá conquistando direitos que são seus: o de mostrar-se atento às diferentes astúcias engendradas pelo escritor, das quais não se excluem silêncios e interrupções, o de rastrear marcas que se explicitam nos longos ou breves espaços em que se materializam os enunciados, o de desfilar fio por fio os que tecem ideias, o de usar lupas que o auxiliem a atravessar opacidades que são próprias das linguagens. Aventurar-se, entregar-se ao texto, na busca dos possíveis sentidos, sem ilusão de esgotá-los, eis um direito seu que, uma vez conquistado, não prescreve!

Sobre ele, o leitor, Lajolo e Zilberman (2009, p. 14), ao escreverem sobre a formação da leitura no Brasil, em livro que tem título homônimo, apresentam um debate específico no qual reconhecem a impossibilidade de escrever, em ampla acepção, a sua biografia. Mostram-nos, como possibilidade, narrar sua história, tomando como marco a expansão e desenvolvimento da imprensa, graças à ampliação do mercado do livro,

à difusão da escola, à alfabetização em massa das populações urbanas, à valorização da família e da privacidade doméstica e à emergência da ideia de lazer.

No caso de Ana Maria Machado (2006, p. 21), ao abordar o assunto, em outra perspectiva, já que seu interesse é responder argumentativamente como e por que ler o escritor Jorge Amado hoje, conversa, de maneira informal e em situações diferenciadas com leitores do escritor baiano, indagando qual livro é o da preferência de cada um. Disso resulta o recebimento de informações surpreendentes e, entre outras, registra que todo leitor consultado - das mais variadas idades, regiões, classes sociais - tinha na ponta da língua um título para mencionar. Cada um tinha o seu Amado, que era citado automaticamente: múltiplos e variados. Isso a fez concluir que estava diante da sobrevivência de um fenômeno que julgara extinto: leitor muito diverso a debater sua variedade de leituras, voltada para um mesmo escritor, de maneira ampla e natural, com a empolgação afetiva de quem se envolveu com o livro.

Essas considerações, que me fizeram melhor pensar a complexidade de se falar do leitor, de um leitor, mantendo-se delicadeza, respeito e fidelidade, me desafiaram a pensar na escrita deste mote, no estabelecimento de critérios para materializar meu propósito: apresentar uma tradução possível da leitora Tuca.

Das considerações de Lajolo e Zilberman (2009), fiquei com o modo, com a forma, não compondo sua biografia, mas sua história, uma das suas histórias, me corrijo. Das de Ana Maria (2006), fiquei com a concepção de leitor múltiplo, aquele que se revela na variedade de leituras, não exclusivamente com a ideia de multiplicidade vinculada a um só escritor, mas à diversidade de gêneros que compõe um acervo de leitura. A essas escolhas juntei três episódios de nossas conversas intencionalmente colhidos na minha memória carnal e compus a narrativa.

Orientada por Maingueneau (1997), me permiti arquitetar, ficcionalmente, a voz de Tuca, principal personagem, minha interlocutora, compondo uma espécie de teatralização, não uma similitude absoluta. Na composição da sua voz, cuidei de protegê-la de qualquer matiz

caricatural, dedicando-me, por isso, à seleção das palavras, da estrutura sintática, da modulação dos dizeres, tomando como referência a nossa relação pessoal. Quanto a mim, não alimentei a conversa como fazia comumente, falando da leitura. Optei por tomar o lugar da interlocutora que ouve e assume apreciar, no seu silêncio voluntário, o que está contido em cada turno de fala concedido, fazendo considerações sobre a leitura, sobre a leitora, para constituir, assim, a tradução almejada, nem que seja uma pitada.

Eis o que resultou:

- A missa do galo de Machado eu sei que você já leu. E A missa do galo: variações sobre o mesmo tema? Eu li e gostei muito!

Afirmção e pergunta estão insinuando o quanto de interessante há na constituição dessa minha amiga leitora. Apesar do tanto de amor que não esconde ter por Machado, o Bruxo do Cosme Velho, não é que, sem protestar, permitiu a Antonio Callado, Osman Lins, Lygia Fagundes Telles, Nélida Piñon, Julieta de Godoy Ladeira e a Autran Dourado, escritores tão modernos, mexerem, no ano de 1977, na vida e no destino de Nogueira, Conceição e Meneses, criados no ano de 1899, ou seja, 78 anos depois, e gostou disso?! Que atitude boa! Não é que ela foi beneficiada na ampliação de sua experiência leitora, ao negar a essencialização? Considerar a literatura, numa perspectiva dinâmica, valorizando a produção das diferentes temporalidades, dos diferentes estilos e sotaques traz uma vantagem a quem lê... Já estou imaginando o que ela vai comentar, quando, na aula programada para seus alunos e os de Maria Inez, eu falar da intertextualidade, conforme Kristeva, dos tipos, segundo Laurent Jenny, de sua importância na nossa constituição leitora e usar, como ilustração, o conto A missa do galo, o do Bruxo e o dos modernos!

- Para abordar sobre planejamento eu prefiro O Jarro. O efeito é muito bom.

Olha ela transitando, mais uma vez, do livro pra tela... Dois suportes com que convive muito bem, desfrutando da festa de linguagens que pode ser promovida por cada um deles. No caso de O Jarro, o texto fílmico a que se refere, a linguagem cinematográfica, como toda, é tecida, de modo híbrido, por múltiplas linguagens - a imagética (predominantemente em movimento), a sonora, a verbal e a cromática. Que festa, hein? Quem

lê, às vezes, nem percebe que as múltiplas linguagens, ou múltiplas semioses ocupam um mesmo espaço, sem atritos, cumprindo a função que lhes cabe. Minha amiga sabe que ler filmes exige o acionamento de mais de um sentido, concentração refinada, já que sua exibição se faz de modo contínuo, sem recuo, sem retrocesso, e exige capacidades leitoras específicas. E sabe muita coisa mais! O que sigo pensando agora é na sua capacidade de ler, rebelando-se da ideia de que esse filme poderia ser acolhido, exclusivamente, como objeto de entretenimento... Ao deslocá-lo para outra instância discursiva, diferente daquela para a qual foi programado me faz inferir que sua leitura envolveu doses de rebeldia, abandono do já-dito e dona de sua própria vontade foi capaz de propor uma leitura não prevista, dizeres de Lajolo que repito. Isso, é lógico, requereu um conjunto de repertórios: o que lhe permitiu ajustar o projeto do diretor ao seu projeto pessoal; o específico do planejamento que envolve o arcabouço teórico- metodológico político-pedagógico que lhe dá sustentação; a construção das analogias que envolvem o mundo real, o mundo encenado e, talvez, um "contramundo", sem desconsiderar o contexto sociocultural iraniano, condições de produção do filme e o contexto sociocultural no qual promove seu estudo.

É, amiga, você dá conta, mas... haja fôlego; haja leitura!

- Eu ficava torcendo pra chegar logo nas histórias de Reco-Reco, Bolão e Azeitona. Com você também era assim?

Olha a trinca imbatível outra vez chegando direto do Túnel do Tempo para ficar entre nós! Como nos identificamos no querer bem a Reco-Reco, Bolão e Azeitona! A trinca de personagens criada por Luiz Sá, caricaturista cearense, responsável também pela produção de desenhos humorísticos para jornais cinematográficos, já esperava por minha amiga, quando começou a habitar o mundo dos Almanagues! Criada nos anos de 1930, tinha lugar cativo no Almanaque D'O Tico-Tico, espaço enunciador de diversão, entretenimento, informação e muita arte pra ela, pra mim também! Com os pés no presente e olhar para trás, comentamos, algumas vezes, certas maldades praticadas pelos personagens, como também as punições exageradas que sofriam. Tudo porque, concordávamos, os quadrinhos tinham um papel pedagógico, amparado pelos referenciais da época; antipedagógico para nós. De tudo, o que curtíamos mesmo era o toque de humor de cada personagem. Era um tal de kkkk! Ops! Não é que me pego, outra vez, derivando... pensando no nosso privilégio! Mas é o privilégio da minha amiga que quero

considerar: deixa lá que é muito especial se ter, desde a mais tenra idade, acesso a um Almanaque e gozar, através dele, da companhia de três "pessoinhas" que só lhe traziam alegria... Especial, também, é ela ter iniciado seu acesso ao mundo textual, lendo a linguagem dos quadrinhos que tem características próprias e de forma tão peculiar conta as histórias, diferente do cinema, do teatro da literatura. A um só tempo, ali estavam: imagens, imagens sequenciadas, imagens coloridas e a escrita inserida em balões. É bem verdade que os balões das histórias da trinca não eram muito diversos. Os de fala de personagens eram os comuns, sem qualquer artifício. Contudo, valorizo isso, afinal, estou me referindo a uma HQ dos anos de 1940... Desde então, minha amiga começou sua experiência com texto multimodal. Desde então, ela começou a lida com múltiplas semioses. Desde então, criou vínculos com habitantes de um mundo paralelo que colaboraram para ampliação de seus horizontes e experiências. Desde então, minha amiga tem seu potencial leitor ativado!

Assumindo o risco de deslizar e topar com a redundância, retomo o enredo para ensaiar o desfecho, sublinhando ainda um ponto sobre leitura e leitora. Para isso recorro a *Notas para a definição de um leitor ideal* de Manguel (2020), escrita em que desenvolve, entre outras, reflexões sobre o aprendizado da leitura. Ao se dedicar a analisar a aprendizagem da leitura por Pinóquio, o menino de madeira do italiano Collodi, levanta uma questão que importa: para ele o menino aprendeu a ler, mas não a compreender o mundo.

Essa relação díspar entre aprender a ler e compreender o mundo mobiliza, a meu ver, um caloroso debate, se considerarmos, por exemplo, sistemas adversários do humano que alimentam sua alienação em benefício próprio e promovem a leitura como ato mecânico, vazia de propósito, desprovida de sentido, sem relação viva com as obras de linguagem que se acumulam com o tempo e instâncias discursivas de sua produção.

Fazendo uma analogia da questão levantada com as experiências de leitura da minha amiga, penso que, como todos que estão à mercê das políticas de leitura que se apresentam nas diferentes épocas, algumas mais consistentes, outras explicitamente adversárias do leitor, ela correu riscos; muitos riscos. Como Pinóquio, ela poderia somente ter aprendido a ler. Diferentemente, ela não somente aprendeu a ler como ainda aprendeu

a compreender seus dois mundos: o vivido e o sonhado. Em caso de a história narrada não ter sido uma mostra suficiente para abonar essa constatação, sugiro que valha o interesse pela bibliografia que construiu e nos deixou de herança, o que a faz continuar vivendo entre nós.

A curadora de livros

Deslocar Tuca do seu consagrado lugar de professora pesquisadora do campo da História para o lugar de curadora de livros me ocorreu na medida em que fui me apropriando da concepção expandida do termo, dos estudos e opiniões que se vêm difundindo nas duas últimas décadas deste século. Para chegar a essa parte do enredo, optei por percorrer, inicialmente, algumas linhas que darão melhor sentido ao percurso da narrativa.

Puxando um fio da memória, considero que foi visitando museus e galerias que aprendi o significado da palavra curador: pessoa responsável pela manutenção das obras de arte e pela seleção das que compõem uma exposição; também aprendi o da palavra curadoria: o fazer do curador. Foi visitando-os com frequência que criei intimidade com os termos e passei a usá-los com a propriedade devida, sempre circunscritos a aqueles espaços culturais.

Em 2013, topei com o inusitado projeto: *Palavras Passageiras*, iniciativa cultural, apoiada pela Secretaria Municipal de Urbanismo e Transporte (Semut) de Salvador, que objetivava estimular usuários de ônibus da empresa Rio Vermelho que fazia as linhas - Aeroporto/Praça da Sé, Pero Vaz/Lapa, Vila Rui Barbosa/Eng. Velho de Brotas, São Joaquim/Marback, Mata Escura/Pituba e Mussurunga/Lapa - a ler poemas. O fato de o projeto envolver um curador, o poeta baiano João Filho, responsável pela constituição do acervo que constava de 15 poemas de escritores baianos aos quais se somavam alguns de Pessoa e seus heterônimos, prendeu minha atenção, não pelo poeta, merecedor de meus aplausos, sempre, mas pelo lugar assumido no projeto.

Curiosa, me dispus ao diálogo com quem estivesse produzindo sobre o tema na perspectiva da expansão. Passeando entre periódicos,

encontrei *A era da curadoria*, assinado por Barbosa (2013), que me alertou sobre a importância da atividade curatorial, na contemporaneidade, em razão do excesso, da diversidade e da complexidade gerados pelo sistema de bens simbólicos. Desse fui a outros: dos que me fizeram ver a concepção de curador ampliada abarcando diferentes campos: gastronomia, mercado erótico, vinhos, cervejas, incluindo o livro e as atividades literárias, como feira, encontro, bienal, clubes, ao que concebe o professor, como curador, aquele que seleciona o que é relevante saber, as fontes onde o saber pode ser encontrado, o que promove e orienta o necessário acesso a elas, sem compromissos com questões da ordem comercial, acrescento. Como acrescento: professor curador é aquele que, atento, cuida da sua leitura e da leitura de outros: da leitura de estudantes, da leitura de colegas, da leitura da comunidade escolar, considerando todos que concorrem para seu funcionamento - do porteiro à secretária; da merendeira ao almoxarife. Ocupa-se com a composição e atualização de acervos múltiplos e diversos, alertando os leitores para as zonas de conexão. Ocupa-se, ainda, com a promoção e circulação dos acervos entre leitores e com a formação de outros curadores.

Muito embora essas abordagens tenham me sugerido mais leituras e que fossem desfrutadas com tempo e vagar, passei a concentrar mais atenção à concepção do professor, como curador, pois é fato o já referido. Com olhos voltados para o volume de artefatos da cultura livresca e midiática que vem sendo acumulado, somos responsáveis pela composição dos repertórios que favoreçam o alargamento das aprendizagens dos estudantes; somos, de igual modo, responsáveis pela constituição do acervo adequado aos estudos e pelas orientações do seu acesso. E Tuca o foi. Não pelo viés dos que reduzem o ler a atos mecânicos de decifração, mas pelo que tem a leitura como atribuição de sentidos, o que requereu dela uso de lentes apuradas e retinas sensibilizadas para que caminhasse da visão sincrética do já-dito ao exame cuidadoso e criterioso do dito e dos seus fundamentos, na perspectiva do a ser dito e do movimento plural do aprender, compreensão que constitui no diálogo com Orlandi (1993); Silva (1998) e Larrosa (1999).

Para ilustrar esse modo de ler, com o qual lhe confiro o lugar de professora curadora, o exemplo mais exemplar do qual posso lançar mão é sua tese de doutorado, *O ensino de História: inventos e contratempos*, defendida no ano de 2004, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, uma narrativa sobre a busca de caminhos teórico-metodológicos para a construção de um processo de ensino e aprendizagem que possibilitasse a cada envolvido com o ensino da História, compreender-se como ser histórico e nesse mesmo movimento(ou não) compreender a história. (Tourinho, 2004) Nela se pode encontrar, no conjunto das experiências pedagógicas dos estudantes estagiários, sob sua orientação e envolvidos na pesquisa desenvolvida, um considerável acervo de textos de gêneros diferenciados, fruto, não discuto, de sua curadoria.

Na leitura mais contida do capítulo *Carta ao professor: para que serve o ensino da história?* encontrei mais: um acervo de livros, identificado por títulos e autores que oferece, com ética e elegância, como sugestão de leituras ao professor de História, seu colega, seu interlocutor escolhido, com vistas a reflexões. São eles: *Apologia da História, ou o Ofício do Historiador* de Marc Bloch (2001); *O queijo e os vermes* de Carlo Ginzburg (1986); *Ensaio de Ego-História*, de Pierre Nora (1989); *Uma vida para a História: conversações com Marc Heurgon* de Jacques Le Goff (1998); *As muitas faces da História: nove entrevistas* de Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke (2000); *Memória e sociedade: lembranças de velhos* de Ecléa Bosi (1983).

Esse gesto, que aplaudi com admiração e respeito, não foi encarado com surpresa, já que se tornara frequente nas nossas conversas, até nas entrecortadas!

Dos títulos que me sugeriu ler e que não foram poucos, escolhi apresentar dois que me são especialmente caros: *Rua do Ouvidor 110: uma história da Livraria José Olympio* da jornalista Lucila Soares (2006) e *Enigmas da modernidade-mundo* do sociólogo Octávio Ianni (2000). O primeiro, em decorrência de meus comentários sobre os títulos que lia tematizando o objeto livro, sem que houvesse no meu acervo pelo menos um cujo cenário fosse uma livraria. O segundo, pela necessidade

de conhecer escritas de acadêmicos marcadamente originais e que pudessem afetar a textualização da pesquisa sobre escrita, objeto da minha tese de doutorado.

Do primeiro, mantenho a concepção idealizada de livraria: mais do que uma loja de livro; espaço de encontros, de troca de ideias, de circulação de leitores: da estudante à procura do livro escolar ao bibliófilo em busca de uma raridade, ainda que lamente, hoje, a escassez de livrarias em todo o território nacional.

Do segundo, mantenho vivas as ideias sobre transculturação, sobre as metamorfoses do novo mundo, sobre mitos e mitologias, entre outros, o espírito livre e aberto para compreender o novo e, sobremodo, o estilo de escrita: manejo fácil e ousado da palavra; gosto pela metáfora, pela antítese, pelo jogo intertextual, pela maneira particular de dizer do prosaico ao mais tenso assunto, estilo que, vez ou outra, ensaio parafrasear e que em Beltrão (2006, p. 58) me refiro assim: "A arquitetura dos jogos semânticos e os antitéticos expressos em *Primeiras escritas* devo ao tanto que me deixei afetar pelo estilo do sociólogo Octávio Ianni (2000), um estilo inscrito em *Enigmas da modernidade – mundo*."

De Tuca, mantenho o melhor do meu reconhecimento de que foi, de fato e de direito, uma curadora. Para os estudantes, para os colegas e para mim. Professora curadora; curadora de livros, especial!

Considerações finais

Dessas apresentações feitas somadas ao reconhecimento da professora curadora; curadora de livros, puxo um curto fio com que vou arquitetando o encerramento desta escrita povoada de palavras escolhidas para compor uma singela homenagem à Tuca.

A essa altura, desconfio que, privilegiada pela sorte, o Querubim que desejei me atender e, se movimentando com leveza e fluidez, cumprindo sua sina, levou até ela as boas novas reveladas nesta escrita e lhe segredou o zelo que continuo mantendo por nossas conversas trançadas com fios de especial afeto.

Referências

- BARBOSA, Cinara. A era da curadoria. Museologia & Interdisciplinaridade. **Revista do Programa de Pós- Graduação em Ciências da Informação**. Universidade de Brasília. Vol II, no04, maio/junho de 2013.
- BELTRÃO, Lícia Maria Freire. **A escrita do outro**: anúncios de uma alegria possível. (2006) . Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, 2006.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou o Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 2001.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- IANNI, Octávio. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- JENNY, Laurent. **Intertextualidades**. Tradução Clara Crabbé Rocha. Coimbra: Almedina, 1979.
- KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. Tradução Lúcia Helena Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 2009.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LE GOFF, Jacques. **Uma vida para a História**: conversações com Marc Heurgon. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.
- MACHADO, Ana Maria. **Romântico, sedutor, anarquista**: como e por que ler Jorge Amado hoje. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução Freda Indursky. Campinas, SP: Pontes, 1997.

MANGUEL, Alberto. **Notas para a definição de um leitor ideal**. Tradução de Rubia Goldoni e Sérgio Molina. São Paulo: Edições Sesc SP, 2020.

NORA, Pierre (apres.) . **Ensaio de Ego-História**. Lisboa: Ed. 70, 1989.

ORLANDI, Eni. **Discurso & leitura**. São Paulo: Cortez, 1993.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. **As muitas faces da História**: nove entrevistas. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura**: ensaios. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SOARES, Lucila. **Rua do Ouvidor 110**: uma história da Livraria José Olympio. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2006.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. **O ensino de história**: inventos e contratempos. (2004). Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, 2004.

Conversas insones com Tuca: história e cinema

*Rosane Meire Vieira de Jesus
Augusto Flávio*

Considerações iniciais

Intentamos rever o artigo "História e cinema na escola", publicado no periódico Rumores, em 2011, por mim, Rosane, e por Maria Antonieta Tourinho (Tuca), minha então orientadora no Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Essa revisão dá-se em forma de conversas insones com a escrita de Tuca e com meu orientando no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Augusto Flávio, que, hoje, é doutorando do mesmo Programa na UFBA.

Este capítulo é inspirado nas conversas insones de Maria Inez Carvalho¹⁰, pelas quais, ao conversar com o texto, o fluxo dos pensamentos que, apesar de insistir em fixar sentidos, traz a fluidez das ideias ainda frágeis ou fracas. As conversas insones não tentam descobrir as proposições verdadeiras do texto em interpretação, pois as significações do texto estão contingencialmente encenadas na escritura deste capítulo. Segundo Carvalho (2019, n.p), "as definições formulantes do pensamento desperto serão singulares e provisórias assim como tudo no campo das finitudes". Longe da totalização esperada pela escritura da teoria ou da prática, que tentam captar a ideia de transparência do registro epistêmico e captar o sentido de uma vez por todas da História, essa conversa insone, de forma audaciosa, pois rápida, expõe significantes que, contingencialmente, fixam discursividades sobre ensino de história e cinema, no contexto do texto escrito por Tuca e eu, Rosane (2011).

¹⁰ Essa discussão sobre pensamentos insones está no artigo "Conversas insones: pensamentos sobre currículo", escrito para uma palestra do programa de Pós-graduação em Educação e diversidade, em setembro de 2019.

O artigo de dez anos relata, comenta e teoriza uma experiência que se concretizou no componente curricular do Curso de Licenciatura em História da UFBA, Estágio Curricular Supervisionado. Os estagiários realizaram uma oficina sobre cinema e história, e a discussão teórica do artigo centra-se na compreensão de que, conhecendo mais sobre a forma fílmica, a/o docente proporciona à/ao estudante um maior espaço de experiência do seu olhar sobre o mundo, na perspectiva da formação estética do/a espectador/a.

Num contra movimento ao período da publicação do artigo "História e cinema na escola" (HCE), uma década depois, o tempo de hoje é de pesar pelo fim dos espaços de experiências com Tuca e de início de estudos não essencialistas e fundacionais com minhas/eus orientandas/os no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade. Logo, a experiência fílmica na escola, operada conceitualmente como algo alcançável, tentando desvelar o "acontecido"; agora, voltamos à interpretação "do que pode vir a acontecer". Portanto, as conversas insones põem em diálogo discursividades de temporalidades distintas, que se conectam pela diferença epistemológica, numa articulação discursiva contingente e precária, pois, para além de seus limites, há uma incomensurabilidade de diferenças não articuladas.

As conversas são disparadas pela compreensão do campo de estudos da Educação e Cinema, a fim de cartografar de onde partem as discursividades do capítulo. Em seguida, assumimos o conceito *formasfluxos*, construído por Augusto Flávio (2020), na sua dissertação e sob a égide de Deleuze e Guattari (2012), ao tratar de micropolítica e segmentaridade. As *formasfluxos* da experiência fílmica se conectam performativamente em um cotidiano escolar. Cotidiano esse que nos interessa divagar, sem perspectivadores de fechamento discursivo sobre a escola.

Para tanto, denominamos o primeiro momento de *conversa novela* e, o segundo, *conversa conto*, realizando uma analogia *deleuzoguattariana* de que à novela cabem as questões: "O que se passou? Que pode ter acontecido?". E para o conto cabe suscitar, o "que acontecerá?" (Deleuze; Guattari, 2012, p. 69). As retenções e protensões do presente não

impedem que assumamos as *formasfluxos* que animam esse presente na compreensão contemporânea do passado e do futuro. Que pode ter acontecido no campo da Educação e Cinema para que essa discursividade se hegemonize no artigo HCE? Que dobras ou envoltórios se organizaram nesse campo? Mas também solicita responder que atitudes e posições podemos desenvolver a partir das discursividades postas.

Conversa novela

A partir de análise das produções da área de Educação e Cinema, realizada numa pesquisa anterior, percebemos uma ingênua pretensão de explicar como utilizar pedagogicamente o filme na sala de aula, com o olhar totalizante à procura de "fórmulas prontas" para aplicação (Jesus, 2007). Entretanto, o controle absoluto da prática pedagógica com o uso do recurso didático não se sustenta diante da amplitude das emergências que se precipitam no cotidiano da escola e/ou da universidade.

A experiência filmica na escola e/ou da universidade não determina como professores e estudantes relacionam-se entre si e com o conhecimento. Ela é, no entanto, instituída pelo processo educativo e, concomitantemente, instituinte desse processo. Analogamente, a Educação também é instituída pelo social-histórico e instituinte do mesmo (Castoriadis, 1986).

Noutra pesquisa realizada anteriormente por Jesus (2012), compreende-se que a experiência filmica é instituída por uma exacerbada racionalidade empírico-analítica que permanece na escola contemporânea. As/os professoras/es estão vinculadas/os, intensamente, ao pensamento pedagógico moderno, cujas bases político-epistemológicas são a supremacia da razão absoluta, a tecnização pedagógica e a submissão dos fenômenos sociais à objetividade das leis científicas. Logo, o filme torna-se mais um recurso didático de apoio a práticas pedagógicas centradas na palavra escrita, mais precisamente à função referencial da palavra escrita, apropriada para representar o real, conceituando-o e estruturando-o num sistema de categorias explicativas e totalizantes. A ambiguidade e a polissemia presentes na obra filmica são armadilhas que amedrontam

professoras/es em busca da linearidade do pensamento racionalizante. As/os estudantes são objetivadas/os, "seja por relação de poder, seja por imposições técnicas que condicionam o caminho da aprendizagem" (Hermann, 2002, p. 83) e reduz-se o espaço da experiência para supervalorizar um método para se chegar ao conhecimento pronto, definitivo e dito como único legítimo. Percebe-se um desejo de controle total das circunstâncias a partir de promessas tecnológicas, permitindo uma ação racional intervencionista na formação.

Na tentativa de controlar as armadilhas da linguagem filmica, há um processo de pedagogização do filme na sala de aula. Como um pré-texto, ou seja, um texto deslocado da aula, o filme não interage, direta ou indiretamente, com o cotidiano escolar, pois é dissociado de sua característica principal que é a forma artística, subvalorizada em prol da busca por algum procedimento ou estratégia para utilizá-lo com absoluta eficiência.

Didaticamente, podem-se desenhar dois caminhos utilizados nessa dimensão da pedagogização do filme, que se podem interpretar na pesquisa realizada por Jesus (2012). No primeiro caminho, o filme é acolhido pela comunidade escolar, prioritariamente, como uma obra midiática, capaz de oferecer acesso ao distante geo-histórico. Assim, justifica-se o privilégio que certos filmes recebem ao serem nomeados como tipicamente educativos, como os documentários do modo expositivo, documentários do modo observacional e ficção histórica com reconstituição naturalizante. O uso pedagógico do filme torna-se, dessa maneira, uma prática esvaziada, utilitária e instrumental para prender a atenção dos alunos, já que a obra artística aproxima as/os alunas/os do que está fora da escola. É a fetichização do caráter "evidencial" da imagem fotoquímica e, segundo Vattimo (1989, p. 12), os redimensionamentos do tempo e do espaço social pelos *mass media* "poderiam com efeito parecer uma espécie de realização concreta do Espírito Absoluto de Hegel, isto é, de uma perfeita autoconsciência de toda a humanidade, a coincidência entre aquilo que acontece, a história e a consciência do homem", como uma sociedade transparente (Jesus, 2011).

Em outro caminho, mas ainda no fluxo geral do pensamento moderno, existe a supervalorização da dimensão de *constructo* artístico do filme, negando qualquer possibilidade de acesso ao conhecimento objetivo pela arte, já que é fruto da espiritualidade da/o artista. Num horizonte extremamente subjetivo, a obra fílmica se resume à transposição dos sentimentos, costumes, ideais, crenças e aspirações de um/a artista, impossibilitando as/os professoras/es de lidarem com as armadilhas da linguagem fílmica.

O filme aqui é uma obra de arte, desconectada da possibilidade pedagógica objetiva, devido à subjetivação excessiva como obstáculo para se pensar questões compartilhadas coletivamente, ligadas aos temas curriculares. O filme torna-se superlativo em relação às disciplinas já bem estabelecidas. Essa perspectiva compartimenta os saberes disponibilizados do filme, ditos subjetivos, inferiorizando-os em relação aos saberes objetivos. Um bom exemplo desse caso é a classificação do cineclube nas escolas como atividades extracurriculares.

Essa incessante procura pelo controle da delimitação e hierarquização dos elementos pedagógicos (sujeito x objeto, professor/a x aluno/a, ensino x aprendizagem) frustra as/os professoras/es, formadas/os e em formação, muitas vezes, pelas e para as permanências no fluxo espaço-tempo, ou melhor, para a manutenção das condições que atuam na construção e consolidação das discursividades hegemônicas. O desânimo, geralmente, é reflexo das incompletudes que abortam os projetos modernos do ser entificado e das "grandes" narrativas para estabelecer e verificar os fundamentos últimos.

Para além do instituído pelo processo educativo que tem marcado o uso pedagógico do filme de forma racionalista, o artigo HCE foca no caráter instituinte. Ou melhor, como as experiências fílmicas podem gerar novas demandas das/os envolvidas/os no processo de formação de professoras/es, a fim de explicitar as fendas no tecido institucional da educação. Que vetores instituintes do jogo institucional do currículo de formação de professoras/es e dos currículos escolares que as/os formam em exercício são colocados em movimento pela forma fílmica

como dispositivo experiencial na compreensão/construção de mundo? No entanto, é importante atentar que essas práticas não tendem ao programático, mas à autodissolução. Só existem em seu momento de emergência instituinte, enquanto um acontecimento.

Nesse sentido, a experiência com a arte opera, no artigo HCE, na perspectiva de experiência hermenêutica, na dimensão histórica e na constituição linguística (Gadamer, 2005). O modo de ser da própria obra é conhecimento e sua experiência que a torna partilhável, comunicável. Segundo Silva Junior (2005, p. 63-64), o encontro com a obra não é um encantamento momentâneo. "Bem mais que isso, constitui uma experiência que nos permite a aprendizagem da autocompreensão, desde que abandonemos o caráter descontínuo e pontual da vivência em prol da unidade de compreensão da própria existência".

Logo, a experiência filmica denota uma experiência ontológica da arte com a interpretação da fundação da obra, enquanto fundante de uma tradição, de uma nova região de possibilidades, de seus próprios sujeitos. Assim, a essência da arte é o pôr-se-em-obra da verdade do ser. Verdade, para Heidegger (2007), é um acontecimento de encobrimento e não-encobrimento do ente. A desocultação do ente é o acontecimento que se constitui em um combate entre a desocultação e reserva e é uma experiência de jogo. A arte está associada à experiência lúdica, simbólica e festiva. Lúdica na perspectiva de ser uma ação que lança o ser no esteio da linguagem e da tradição. Simbólica, pois tem um caráter declarativo que atualiza esse esteio. E festiva na medida em que põe entre parênteses a temporalidade que atravessa o ser.

Partindo desses pressupostos, no artigo HCE, a experiência da arte revela a verdade como uma experiência hermenêutica e desvela os elementos fundadores do compreender – a disposição à abertura, o remeter-se à alteridade e ao âmbito da linguagem (Gadamer, 2005). Logo, a experiência filmica pode fazer emergir as lógicas fantasmáticas que constituem e contestam continuamente as discursividades recorrentes nos cenários da escola/currículo, promovendo dobras de si, mesmo que parciais e contingentes. A partir do esteio hermenêutico fenomenológico, a experiência

com arte, especificamente, com o filme potencializa o caráter histórico e linguístico do estar no mundo e a provisoriidade se instala nos processos de significação. O que o artigo HCE não expõe é como o filme, enquanto dispositivo experiencial, desloca as/os professoras/es e estudantes no sentido de fragilizar os territórios subjetivos hegemônicos da formação.

Conversa conto

Acionando uma das agências discursivas do artigo HCE, a teoria da formatividade de Luigi Pareyson (1993; 1997), fazemos uma analogia entre a formação de uma obra de arte a partir da relação congenial entre forma formada e forma formante com as condições discursivas necessárias e contingentes para se formar o que se é. Toda/o artista não participa do processo artístico de forma orientada ao ponto de ser guiada/o por uma ideia já definida da obra, como também não vive uma aventura desprovida/o de qualquer amarra formal ou temática. O processo de produção pressupõe tentativas impulsionadas para o êxito na formação de uma obra, o que Pareyson (1997) nomeia de lei teleológica do êxito. Essa lei não é geral, mas uma legalidade particular inventada no próprio percurso de se formar a obra: se forma porque já é formado e é formado por estar se formando, logo, ao formar, inventa o modo que se forma. É contemporaneidade da invenção com a operação dessa lei.

A ideia de formatividade distancia-se do conceito humanista de formação como imagem, cópia ou modelo, vinculada ao aperfeiçoamento de aptidões e faculdades para a elevação à universalidade. De modo diverso ao caráter teleológico da formação, o conceito de formatividade faz parte de um processo de negatividade e de abertura, ou seja, os preconceitos, que fazem parte da nossa pré-estrutura de compreensão encarnada em tradições/normas, na presença do outro, são postos em risco e a política de sentido ilumina-se, atualizando, diretamente, o mundo e a situação existencial/linguística e, desse modo, revelando as potencialidades concretas do ser. A formatividade não é vista por causas e efeitos diretos; o seu caráter é experiencial e linguístico, ocorre na experiência e para a experiência, não exterior à estrutura discursiva.

Pareyson (1997) confere uma dimensão ontológica à formação da obra de arte e recorre a essa relação forma formante e forma formada para explicitar a fundação ontológica da formação em geral, não necessariamente, da arte, pois qualquer operosidade humana é, essencialmente, formatividade, que está na ordem do acontecimento, da formação se formando. Diante das possibilidades não pensadas, arrisca-se o modo de ser do *ser-aí* ao acessar as coisas do mundo, um acesso sempre precário e provisório. Logo, a formação passa pela formatividade de ser o que se é. A imprevisibilidade e a disciplina participam do processo formativo em uma composição solicitada pela/o formanda/o que, com sua *pre-sença*, adivinha na errância a formação se formando. Esse presságio ou adivinhação não é uma previsão do que foi formado, que só se tem consciência no final provisório do processo, porém se dá diante de um campo de possibilidades que é acessado, durante o processo, com certas expectativas – é a forma formante.

A forma formante é um posicionamento instável, mas existente que age na formação e se transmuta no transcorrer. Esse binômio da realização do que está planejado e da invenção a partir das contingências é o tornar-se o que é nietzscheano, longe da postulação de causas do eu pontual cartesiano, ou do eu transcendental kantiano ou do espírito absoluto hegeliano. E a forma formada é o que, precariamente, se estratifica como possibilidade, através da construção de discursos que articulam sentidos e lógicas em determinadas circunstâncias.

Dessa relação forma formante e forma formada, podemos deslizar para o "rastro ontológico" em Derrida (1973, p. 22): "pois se refere a marcas deixadas por uma ação ou pela passagem de um ser ou objeto". Ao menos duas noções podem advir: 1) o rastro pode ser a demarcação de um território por um ente; 2) o rastro é força, tração. Em ambos os casos, o ente é percebido não por uma substancialidade, mas pela sua ação: se há lugar ou espaço, é que uma narrativa os demarcou (Certeau, 2014); se há um território, é porque um ritmo o pode ter delimitado (DELEUZE; Guattari, 2012); se as coisas se movimentam aí, são corpos incidindo sobre corpos outros.

Atomiza-se, nessa perspectiva, portanto, o ente em si e assumem-se os princípios de complementariedade e de incerteza da teoria quântica. Ou seja, sempre existe uma interação não determinável entre o observador e o que é observável e, diante dessa imprevisibilidade, o conhecimento mais preciso possível sobre um sistema não permite prever sua evolução no tempo (Freire Jr.; Pessoa Jr.; Bromberg, 2011). Logo, o que se tem acesso são os rastros das narrativas filmicas, das narrativas de professores/as e das narrativas de estudantes, movimentados pelas experiências filmicas.

Como, das experiências filmicas, podem emergir as condições discursivas que atravessam as narrativas de professores/as e estudantes, ou seja, as formas formantes e as formas formadas (os rastros ontológicos) de se tornar o que se é? Não no sentido de um tornar-se de uma vez por todas e com uma normatividade definitiva, mas um diferir de si mesmo, imerso sempre nas contingências da coletividade e da individualidade. Aqui, acionamos o conceito de *formasfluxos* a fim de ratificar a ideia dos rastros derridianos e de linhas de fuga, molar e molecular, com seus quanta, de Deleuze e Guattari (2012).

Para Deleuze e Guattari (2012), a linha de segmentaridade molar é apresentada como uma performatividade de poder do instituído. Por outro lado, há outro poder performativo do instituinte, animando outras formas de aparecimento pela subversão e transgressão – a linha de segmentaridade molecular, a qual melhor assume a ideia de fluxo de quanta, complexificando as relações da forma formante e forma formada na afetação dos movimentos de reconhecimento e aparecimento das performatividades.

A forma pareyseana pode ser compreendida vinculada a essas segmentaridades emaranhadas e, ao mesmo tempo, distintas, precárias, contingentes e cambiantes. A inclusão da palavra fluxo, criando o neologismo *formasfluxos*, ou ambivalentemente *fluxosformas* – evidencia uma performance hidráulica pluridirecional, ante um modelo mecanicista unidirecional próprio às formas-conteúdo, que mediam finalidades alienadas à formatividade, à extrinsecação física e entificação espiritual de

uma obra. Atentamos ao caráter não determinista de forma, que a impossibilita de concluir o trabalho de modelar, de formatar. A incapacidade de alcançar a totalidade, que desequilibra as tentativas de capturar, de fixar sentidos e significados, produzindo conceitualmente as condições da ideia de fluxo.

Num âmbito da micropolítica, as *formasfluxos* têm uma força produtiva, ora submetem, ora produzem resistência. Isso implica reconhecer que se tratam de movimentos de performatividades tomadas pela ordem/desordem para ser algo que não vinha sendo. Assim, as *formasfluxos* não podem ser pensadas como uma conservação; mas um constante movimento de vir a ser, um devir. As subjetividades aderem a normalizações hegemônicas contingencialmente. O estabelecido é a ambição, evitando acontecimentos que perturbem uma ordem dada, embora seja impossível a manutenção da mesmidade. O cotidiano impõe a ação criativa e inovadora: "A imitação é a propagação de um fluxo; a oposição é a binarização, a colocação dos fluxos em binaridade; a invenção é uma conjugação ou uma conexão de fluxos diversos" (Deleuze; Guattari, 2012, p. 107).

Ao imiscuir as *formasfluxos* em uma conceituação micropolítica, o que se quer é alocá-las no jogo entre a forma formante e forma formada, não para implodi-lo, mas para aí disputar com uma tradicional relação biunívoca de forma-conteúdo, a qual Luigi Pareyson (1997) dedicou particular atenção, ao consignar que,

se a forma é uma matéria formada, o conteúdo não é outra coisa senão o modo de formar aquela matéria: o que não significa degradar o conteúdo espiritual em mero valor formal, volatilizando-o e rarefazendo-o na abstração de uma forma pura, mas antes carregar as inflexões formais de graves sentidos, estendendo o dever e a capacidade de exprimir e de significar a todos os aspectos da obra, dos assuntos ao tema, das ideias as valores formais, todos igualmente resultantes dos gestos operativos do estilo (Pareyson, 1997, p. 58).

No mesmo percurso em que alega a inseparabilidade de forma e conteúdo, o esteta italiano, porém, afirma que tal relação apenas se equilibra, quando considerado que perspectiva de abertura à obra se

dê pela forma, ou seja, na intersecção da formação do conteúdo com a formação da matéria, pois de outro modo, se o binômio forma-conteúdo é acessado unilateralmente pelo lado do conteúdo, este arroga para si tamanha importância que relega a forma a segundo plano, atribuindo-lhe uma posição hierarquicamente inferiorizada, ou ironicamente, decorativa.

Mas na medida em que o conceito de *formasfluxos* ingressa nesse jogo, e o faz apenas na subsunção desse equilíbrio, por precário que seja, se posiciona superposto ao dilema forma-conteúdo, para acompanhar as segmentações maleáveis e moleculares dos seus movimentos, entre a molarização e a fuga, de quando fazem fugir na composição ou experiência singularizante de e com uma obra, ou quando retornam em linhas endurecidas na analítica de um formalismo geométrico puro, encerrado em tecnicismos, e/ou de uma mediação pedagógica controlada, que tortura a obra em busca de confissões previamente programadas, pré-textuais, e assim se dá, posto que "a segmentaridade maleável está presa entre as outras duas linhas, pronta para tombar para um lado ou para outro – essa é sua ambiguidade" (Deleuze; Guattari, 2012, p. 86).

Ao se localizarem no plano imanente, as *formasfluxos* propõem à experiência com a arte um deslizamento de problemas tragicamente transcendentais, para indagações dramáticas mais ordinárias e circunstantes, escapulida que busca evitar a lida com questões de essência implícitas na pergunta de característica platônica "que é...?", ou o de origem, quando se busca remontar a raízes ao procurar "que quer dizer?" tal ou qual obra, seus significados ou significantes, mas, outrossim, prospectar como se chegou a ela, onde se situa, com o que funciona, quais conexões cria e quais fluxos de intensidades e multiplicidades a atravessam, suas convergências e divergências, dissensos e difrações, seus perceptos e percepções, afectos e afecções (Deleuze, 2006; Deleuze; Guattari, 2010; 2011).

Em sua compleição de uma micropolítica da estética, as *formasfluxos* assumem que "antes do ser, há política" – e aqui a obra de arte também é compreendida enquanto um ser de sensações –, de sorte que

"a prática não vem após a instalação dos termos e de suas relações, mas participa ativamente do traçado das linhas" (Deleuze; Guattari, 2012, p. 85), assim, em seu plano de sobreposição, os *fluxosformas* estão esvaziados de sujeitos, relacionamentos e estruturas, ocupam-se apenas dos "lineamentos", que tanto podem atravessar experiências em grupo quanto individuais, e eis então uma distinção ontológica com a forma-conteúdo, esta ainda dependente de um Eu que se relaciona com uma identidade humana, de um sujeito que reivindique a extração de significados mesmo que espirituais da obra.

Diversamente, quando se recorre a uma travessia pela arte com uma performance cartográfica do pensamento e se estabelece uma aliança com o conceito Micropolítica (Deleuze; Guattari, 2012), se deve partir de uma premissa de que os acontecimentos dispersos nessa trajetória são tomados por *hecceidades*, ou seja, individualizações sem sujeito, ao mesmo tempo em que se passa a assumir alternativamente, que as multiplicidades constituem um ultrapassamento das distinções "entre a consciência e o inconsciente, entre a natureza e a história, o corpo e a alma. As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade", e de outro modo, ao pensá-las como linhas de expressividade e intensidade sobrepostas às *formasfluxos* se supõe que "as subjetivações, as totalizações, as unificações são, [...] processos que produzem e aparecem nas multiplicidades" (Deleuze; Guattari, 2011, p. 10).

No plano da experiência, pois, que é o mesmo plano de imanência (Deleuze; Guattari, 2010), as multiplicidades se adensam em agenciamentos, estes que são arranjos de escolhas individuadas de *fluxosformas*, que podem ser particularizados enquanto obras de arte: um tal livro ou uma tal produção fílmica. Mas deslizar a esse plano de experiências estabelece, antes, o convite a uma relação empírica outra, transcendental, porque pré-individual e pré-conceitual, isto é, um posicionamento pedagógico diante da obra audiovisual orientado por uma fruição e recepção em cotidianos escolares que a acolha na condição de um bloco de virtualidades, ou pacotes de potências de atualização, uma aposta desencanada de pressuposições políticas programadas, distanciada de um professor ci-

clópico, que decifra todos os enigmas sob o agênciam/mento de um único olhar, que se põe a serviço das métricas de Estado para sobrecodificar milimetricamente cada desvio de percurso.

Por definição, a relação filmica nesse contexto deixa de ser uma experiência, mas um exercício de proficiência para encontrar um rosto que submeta e enquadre todos os corpos (Deleuze; Guattari, 2012), seja no nivelamento por hábitos da colonialidade do homem branco, hétero, euro-estadunidense: é a forma acessada pelo conteúdo como meio para a eruditização; mas mesmo na política identitária, em que a forma acessada pelo conteúdo tem por finalidade determinar produzir rostos à sua imagem e semelhança – duas moedas de ligas distintas, mas com uma mesma face.

Há ainda, associado ao jogo forma-conteúdo, o professor da ludicidade inconsequente e, assim, não que seja desprovido de consequência, mas uma consequência imprudente, a de alugar a obra filmica em espaços e programações educativas, na alcunha de uma diversão pueril, frívola e banal: *como estamos adiantados nos assuntos da Unidade para as provas, antes da revisão final, trouxe um filme para uma aula diferente* – texto trivial em alguns cotidianos escolares. E seria indispensável, ao se pensar com as *formasfluxos*, especialmente em uma ambiência de contaminações e pregnâncias das formas como a contemporânea, uma política de frustrar um tipo de professor blasé, aquele com um olhar *que não só já viu quase tudo, mas acha tudo tão déjà vu mesmo antes de ver*¹¹.

A perspectiva de agênciam/mentos com as *formasfluxos* é mais sobre um professor profético, uma espécie de visão ampla que pode sugerir a partir da experiência artística, futuros, "mas sempre sob a forma do devir de algo que já aconteceu em uma matéria molecular, partículas inencontráveis" (Deleuze; Guattari, 2012, p. 81) e, certamente, é preciso diferir o professor profético do professor messiânico: este é pautado por uma consciência onisciente e onipresente linear e universalista de que É e, por isso, sabe determinar o que será, e impor sua "justiça geométrica"; mas aquele outro vem anunciar visões turvas e emabaralhadas de um

¹¹ Referência à "Água Perrier" – Adriana Calcanhotto, Senhas (1992).

futuro que está entremeado a um passado segmentado, lacunar e com tal ambiguidade, "são capazes de detectar as microinfrações mais leves, que outros não veem; mas constatam também os terríveis danos" que os Messias podem causar (Deleuze; Guattari, 2012, p. 82).

Com essa topologia ordinária de olhares, nos consumos que são dados a obras de arte, mormente obras filmicas, em cotidianos escolares, a prática de professar profético com as *formasfluxos* se perfaz com um tipo de uso que hesita entre o ciclópico, o lúdico inconsequente, o blasé e o messiânico, embora permaneça sob regulações institucionais e controles sociais, flerta com "uma obscura simpatia pela atividade subterrânea" (Deleuze; Guattari, 2012, p. 83), em movimentos táticos e microbianos, que disputam com as estratégias e macropolíticas em currículos escolares, ao encontro de linhas de fuga (Certeau, 2014). Com certa errância, a performance que se desterritorializa da forma-conteúdo para os *fluxosformas* é somática com a intensidade do que se pode enunciar por experiência simbiótica, que é sobre as potenciais alianças e acoplamentos das obras filmicas com os nossos corpos (Deleuze; Guattari, 2010) e como dispomos dos fluxos incontidos e que não se contém na forma artística, performativamente. Em suma, quais são os arranjos, ou blocos de arranjos que podem ser divisados em uma obra, e como os arranjamos com a nossa experiência? É uma política de agência/mentos, estes que por definição são um tipo de "co-funcionamento, é a 'simpatia', a simbiose (DELEUZE, 1998, p. 65).

Em outros termos ainda, embora adjacentes aos anteriores, trata-se de tomar as experiências filmicas como *formasfluxos* que podem potencializar o deslocamento no sentido derridiano (Derrida, 2014) e se realizar contra o presente, contra o Eu constituído: "Para chegar a ser o que se é, há que combater o que já se é" (Bondia, 2002, p. 61). Em Rimbaud (2017, s.p.), "Eu é um outro", é um estado de risco que se coloca o *ser-aí* em constante produção de um ser Outro. Esse entre-lugar, que nos interessa no texto, materializa-se nas experiências de docência que foram narradas pelos estagiários do artigo HCE. Segundo Joan Scott (1999), experiência não é algo natural ou mesmo essencial; ao contrário, "a experiência é um evento linguístico (não acontece fora de significados estabelecidos),

mas não está confinada a uma ordem fixa de significados" (Scott, 1999, p. 16). Tudo que se adensa em torno da experiência é também construído discursivamente. Quando se trata de formação, não se refere a acúmulo de referências sobre o conhecimento histórico ou estético dos filmes, àquilo que alguém deva ser, na sua totalidade; refere-se à discursividade, às condições discursivas necessárias e contingentes, mas não suficientes per si, para se tornar o que se é.

Considerações finais

Essa concepção de *formasfluxos* da experiência filmica opera nos estudos curriculistas pós-estruturais que agregam o conceito de cultura e diferença ao currículo, construindo a ideia de que o currículo é um espaço híbrido de fluxos de sentido, portanto, de enunciação e negociação, como também lugar de formação docente quando tomado como espaço no qual a experiência do fazer reabilita a teorização sobre currículo.

O/A professor/a, na sua singularidade, heceidade, forja o currículo e é forjador/a desse mesmo currículo, sempre um produto provisório. A constituição do/a professor/a passa a ser um exercício resultante das *formasfluxos* advindos de crenças e desejos pedagógicos, estéticos, políticos, cotidianos na escola e fora dela, atravessados pelas contingências.

Com o intuito de concluir, "Cinema na escola! Cinema com a história!" pode vir a acontecer como um potente caldo plasmático de experiências – atravessadas por narrativas do filme, de professoras/es e de estudantes – fecundador de uma rede de sentidos e significações descentradas e, ao mesmo tempo, interligada em relações frágeis e não causais.

Referências

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução: Efraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DELEUZE, Gilles; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. O método de dramatização. *In*: DELEUZE, Gilles. **Ilha deserta e outros textos: textos e entrevistas (1953-1974)**. São Paulo: Iluminuras, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix; **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** 2. Vol. 1. Trad. de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** 2. Vol. 3. Trad. de Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. Trad. Mirian Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a diferença**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

FLÁVIO, Augusto. **Música, espiritualidades e simbioses: trifurcações improvisativas para a composição de uma partitura curricular em ecossistemas cotidianos**. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2020.

FREIRE JR., Olival; PESSOA JR., Osvaldo; BROMBERG, Joan Lisa (Orgs.). **Teoria quântica: estudos históricos e implicações culturais**. Campinas Grande: EDUEPB, 2011.

DELEUZE; GUATTARI, 2012, GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução: Flávio Paulo Meurer. 7 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

HEIDEGGER, Martin. A origem da obra de arte. *In*: MOOSBURGER, Laura de Borba. **"A origem da obra de arte" de Martin Heidegger**. tradução, co-

mentário e notas. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Setor de Ciência Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

JESUS, Rosane Meire Vieira de. **Aprendizagem frame a frame**: os fascínios e as armadilhas do uso do documentário na práxis pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

JESUS, Rosane Meire Vieira de. Experiência fílmica e (a/re)apresentação de mundos possíveis. **Desenredos**, v. 2, 2011.

JESUS, Rosane Meire Vieira de. **Comunicação da experiência fílmica e experiência pedagógica da comunicação**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

JESUS, Rosane Meire Vieira de; TOURINHO, Maria Antonieta. História e cinema na escola. **Revista Rumores**, São Paulo, ed. 10, ano 5, jul.- dez. 2011, p. 154-165.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Ecce homo**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

PAREYSON, Luigi. **Estética**: teoria da formatividade. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1993.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RIMBAUD, Arthur. **A carta do vidente**. Disponível em: [www.zonadapalavra/wordpress.com](http://www.zonadapalavra.wordpress.com). Acesso em: jan. 2017.

SCOTT, J. Experiência. In: SILVA, Alcione Leite da; RAMOS, Tânia Regina Oliveira; LAGO, Mara Coelho de Souza (Orgs.). **Falas de Gênero**. Santa Catarina: Editora Mulheres, 1999, p. 21-55.

SILVA JUNIOR, Almir Ferreira da. **Estética e hermenêutica**: a arte como declaração de verdade em Gadamer. Tese (Doutorado em Filosofia) –

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

VATTIMO, Gianni. **Pós-moderno**: uma sociedade transparente? Lisboa: Edições 70, 1989.

Formação e Iniciação Científica no Ensino Médio

Fabiane Lima Santos

Considerações iniciais

A história do professor de História no Brasil se confunde, em parte, com a própria História da Educação brasileira. Nesse sentido, cabe mencionar a Pedagogia Tradicional, que muito marcou a formação dos sujeitos – professores e alunos no século passado – e que ainda se faz presente na formação das pessoas neste século. Essa pedagogia se classifica, segundo Libâneo (1985), na medida em que a escola assume o papel de preparar o indivíduo, moral e intelectualmente, para assumir seu lugar na sociedade.

A escola tradicional estabelece posição a favor da manutenção da ordem vigente, no entanto, em seu discurso, a ideia é de que a oportunidade da obtenção do conhecimento é a mesma para todos, desde que se esforcem para tanto. Assim, os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos capazes; caso não consigam, devem procurar o ensino profissionalizante. Na perspectiva da escola tradicional, o professor é entendido como centro do processo de ensino-aprendizagem, capaz de reproduzir conhecimento na “tábula rasa” que é o aluno. Dessa escola, frutificaram-se as aulas expositivas, os métodos de memorização e o ensino enciclopédico.

O pensamento e a prática pedagógica tradicional, mesmo hegemônica, durante grande parte da história da educação brasileira, não conseguiu evitar que ideias de cunho libertário ou não autoritário circundassem e – por que não dizer? – regessem inúmeras teorias que caracterizaram formas de ensino-aprendizagem mais democráticas, socialmente mais justas e responsáveis. A sala de aula é pensada como um ambiente de constante construção do conhecimento, no qual professor e aluno possuem saberes relevantes nessa construção, ou seja, ambos en-

sinam, aprendem e apreendem dentro do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, toda essa efervescência teórica se vê impossibilitada no âmbito prático, seja pela ausência de políticas públicas, seja pelo distanciamento entre o que se pensa no campo teórico e o que se vivencia na prática.

Sabemos que ser professor no Brasil, sobretudo, ser professor do ensino básico não é tarefa das mais fáceis. Até meados do século XX, o professor de ensino básico ainda possuía, ao menos, algum prestígio no imaginário popular, ainda perceptível no respeito e admiração conferidos à classe por parte dos mais velhos. Com o surgimento do professor universitário, o ensino básico sofreu grande abalo, já que, ao almejar um curso superior, o indivíduo conquistaria o título de professor universitário, abandonando, assim, o conhecido "ensino primário", fragilizando ainda mais um nível de ensino demasiado carente de políticas públicas.

O ensino de História, no Brasil, por sua vez, passou por muitas modificações, desde sua inclusão como disciplina autônoma¹², em 1837, e a introdução do estudo de História do Brasil, em 1855. Inicialmente, a História contada em sala de aula refletiu as necessidades e interesses das elites brasileiras durante grande parte de nossa história. Entretanto, em momentos pós-Independência e constituição do Estado Nacional, e mesmo com o advento da abolição da escravatura e a implantação da República, sentiu-se a necessidade de contar uma nova História. De ideologia nacionalista, essa nova História seria capaz de fomentar a criação de uma identidade nacional e dirimir as diferenças conhecidas desde o período colonial, além de tornar unísono o discurso de um território tão vasto e adverso.

Ainda assim, durante esse período, foram poucas as mudanças no que se refere à concepção de História e, por conseguinte, também foram poucas as mudanças de teor metodológico em sala de aula. Os conteúdos apontavam para uma história dos grandes fatos, pautada numa série de eventos sob a perspectiva da civilização ocidental, impondo-se como protagonista na história da humanidade. Acompanhando essa lógica de

¹² Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p.19.

dominação intelectual, a sala de aula também projeta o chamado “discurso competente”¹³, estabelecendo uma relação entre saber e poder. Quanto maior a qualificação, mais apto o indivíduo torna-se, em detrimento do outro.

Nesse sentido, a universidade e o professor universitário estabelecem uma relação de superioridade em relação ao professor de ensino básico, o qual, por sua vez, detém o saber em relação ao aluno, desprovido de quaisquer conhecimentos. Sendo assim, o formato da sala de aula e a maneira de ensinar se caracterizam ainda hoje, mesmo com tentativas de repensar a escola e compreender seus sujeitos de maneira mais democrática, por essa concepção tradicional de educação, na qual o professor reproduz o conhecimento gestado por outrem – a universidade – e o aluno apreende o conteúdo, sem qualquer questionamento.

O ensino de História e as possibilidades surpreendentes

Nas últimas décadas, o ensino de História e a educação de modo geral vêm sofrendo uma série de críticas no que concerne ao seu conteúdo e forma. A ideia de escola tradicional, carregada de autoritarismos, passa a ser concebida como uma estratégia de dominação, na qual a quantidade de conhecimento determina como deve ser estratificada nossa sociedade. Em consonância a essas críticas, o ensino de história e a sala de aula também vêm sendo repensados. As histórias dos heróis vêm, aos poucos, dando lugar à história dos homens e das mulheres comuns. As histórias das grandes guerras e da cultura erudita têm dado lugar aos modos de viver, à cultura e aos costumes populares. E assim, temos tentado contar a história vinda de baixo.

Na realidade escolar, mesmo com diversas contribuições no campo teórico, o professor não tem conseguido fazer valer essa nova concepção de ensino. Sejam pelas más condições de trabalho, seja por aspectos relacionados à deficiente formação desse profissional, seja pela ausência de políticas públicas e medidas de incentivo para democratizarmos o

¹³ Ver Cabrini, 2008, p. 32.

ensino ou até mesmo por uma concepção tradicional de educação ainda presente em muitos destes profissionais, o fato é que, na realidade, nossa escola ainda tem muito de tradicional.

Para além dessas questões estruturais, hoje, o ensino de História, tal qual a sociedade atual, tem enfrentado uma nova quebra de paradigmas. Infelizmente, a era da pós-verdade chegou à sala de aula de forma avassaladora. Por um lado, o trabalho do professor precisa ser reelaborado de modo a democratizar o processo de ensino-aprendizagem, construir novas formas e ferramentas e caminhar para uma *práxis* mais horizontal, na qual o estudante venha a ser protagonista de sua própria história (e sim, temos caminhado positivamente nesse sentido). Mas, por outro lado, a febre das mídias, a necessidade imediata de existir, de ver e de ser visto; a quantidade de informações veiculadas por rede sociais, por vezes de origem duvidosa, somadas a uma onda de comportamentos neoconservadores, que têm descreditado o conhecimento científico em todas as suas instâncias, faz-nos refletir sobre dois aspectos importantíssimos, mas não inéditos: (i) a urgência da necessidade de nos aproximarmos do ensino básico e (ii) o fato de a academia e o ensino de História precisarem ainda ser mais atrativos e significativos.

A primeira demanda mencionada acima é condição *sine qua non* à construção do conhecimento plural e que pode nos possibilitar vivências revolucionárias em sala de aula. A produção científica e as recentes discussões no âmbito das Ciências Humanas ainda atuam de forma periférica e superficial no ensino básico. Para notar isso, basta acompanhar, no tocante ao ensino de história, a persistente compreensão da história linear, a insistência no olhar político-econômico sobre fenômenos do passado e o destaque ainda presente na perspectiva eurocêntrica dos fatos históricos. Essa percepção nos leva a compreender, muitas vezes, o quão ainda é pouco atrativo e vazio de significado os conteúdos abordados em sala de aula.

Sobre o segundo aspecto, cabe dizer que a história "revelada" no cotidiano escolar apresenta-se de modo que os conteúdos parecem cristalizados e, de certa forma, distantes da realidade objetiva dos estudantes, conforme análise de Cabrini (2008). Entender o porquê das

coisas, o que está por trás da abordagem das temáticas discutidas, como o pesquisador chega a conclusões sobre processos históricos ou como dialoga com as fontes são ricas reflexões, que por vezes, passam despercebidas em nossa *práxis*. Em meio à apresentação de trabalhos, listas de exercícios, provas e provações constantes, o estudante do ensino médio traça sua jornada, muitas vezes, sem lhe ser possibilitado um curso que contemple sua formação de maneira mais completa e significativa; além do conjunto de informações memorizadas ou apreendidas, cujos objetivos estão direcionados, na maioria das vezes, às avaliações quantitativas e o desejado acesso ao ensino superior.

Ao docente cabe a reflexão cotidiana de sua prática em sala de aula, o que lhe permite uma maior consciência de seu papel político, de caráter formador, e não apenas reprodutor de conteúdos apreendidos outrora. Não quero com isso propagar a ideia de que o professor é o grande protagonista das transformações sociais, mas, sim, considerar que há uma escolha a ser feita e que esta escolha está diretamente vinculada à visão de mundo do docente, à sua consciência de classe, o que entende como suas responsabilidades e aos valores que pretende estabelecer. Ao omitir-se desta escolha, o professor não se abstém, apenas reproduz, consciente ou inconscientemente, uma prática educativa carregada de ideologias. A educadora argentina Nidelcoff (1978) pontua essa prática pedagógica sugerindo três tipos de posturas no exercício da docência:

Existem mestres para quem está tudo muito bem do jeito que está e para quem os valores e características da sociedade atual não devem mudar, não devem mesmo ser difundidos [...] outros, que são a maioria, definem-se a si mesmos como "professores" e nada mais. Afirmam que a "escola é escola e política é política" [...] A terceira categoria pode ser definida como "professor-povo". Ele não acredita que sua missão seja difundir os valores do opressor; ao contrário, acredita que o sentido de seu trabalho é ajudar o povo a se descobrir, a se expressar, a se liberta. (Nidelcoff, 1978, p. 19).

Assim como Nidelcoff (1978), entendo que a prática pedagógica traz implícita uma concepção de sociedade e das relações humanas. Dessa forma, quando a concepção (a ideologia) não é bem definida ou não

é democraticamente pensada, a escola atua a partir das ações isoladas de professores, coordenadores, alunado, direção e demais funcionários.

Por outro lado, apesar de exigirmos do docente uma reflexão acerca de sua praxe, há um problema de cunho muito mais amplo e que deve ser considerado. O professor está inserido num contexto contraditório, em que o fator econômico tem atuado de forma quase que determinante em relação ao seu trabalho. De acordo com Pura Lúcia O. Martins (2002), esse indivíduo vende a sua força de trabalho, mas não vende sua capacidade produtiva (Martins, 2002), de modo que, assim como qualquer outro operário, o professor realiza as atividades cuja divisão do trabalho destitui qualquer possibilidade de atuação autônoma e reflexiva.

Na prática, podemos perceber que o docente atua, muitas vezes como mero executor de tarefas, obrigado a cumprir integralmente um planejamento construído por alguém que desconhece a dinâmica da sala de aula e a estabelecer métodos que não condizem com suas concepções. A partir dessa constatação, percebe-se uma descaracterização do papel do professor, o que o torna, de certa maneira, apenas um reprodutor que, ao não trabalhar para transformar, ajuda àqueles que pretendem manter as relações de dominação.

Entretanto, mesmo com as adversidades acima constatadas, o ensino de História, "quando a gente o olha através de outros pontos de vista, deixa entrever possibilidades surpreendentes" (Tourinho, 2003, p. 298). Nossos professores criam e recriam em sala de aula. Se olharmos com mais afinco, perceberemos inúmeras inovações relacionadas à metodologia e à utilização de recursos, constatando o papel construtor deste profissional.

A Ciência aplicada no Ensino Médio

É perseguindo a ideia de que práticas inovadoras e significativas no ensino de História são possíveis, que surge a proposta de criar um projeto de Iniciação Científica no Ensino Médio. O projeto é um caminho perseguido por alguns professores, de diferentes áreas do conhecimento, com objetivo de possibilitar ao estudante sua inserção no universo da

pesquisa e o contato com a ciência empírica, possibilitando, além de uma formação em iniciação científica, o aprofundamento e enriquecimento dos conhecimentos na área de estudo de sua preferência.

O objetivo desse projeto é favorecer o "aprender a conhecer", a partir de experimentos e investigações sobre impactos no meio ambiente, processos produtivos e seres vivos; e o "aprender a fazer", a partir do desenvolvimento da capacidade de transformar o estudo, a pesquisa e o conhecimento em propostas e soluções criativas, inovadoras e sustentáveis para a sociedade e o meio ambiente.

A organização do projeto está fundamentada em linhas de pesquisa, de acordo com a área de atuação, objetivo e objeto de estudo, conforme segue descrito a seguir.

A iniciação científica júnior promove significativa revolução na relação que o estudante tem com o conhecimento, e a pesquisa aplicada é condição substancial para superarmos a educação bancária ainda vigente em muitos espaços de aprendizagem. O desenrolar da iniciação científica júnior se deu a partir da criação de um núcleo de pesquisa na escola SESI Djalma Pessoa, cujo intuito era aproximar o estudante do conhecimento científico de maneira prática, tornando-o construtor de sua própria pesquisa, a partir de afinidades pré-existentes. Assim como na Graduação, os estudantes passam por uma seleção que envolve prova escrita, com intuito de compreender o nível de familiaridade com a ciência, seus conceitos e métodos. Em seguida, os estudantes realizam uma produção textual que nos ajuda a compreender sua trajetória escolar, suas intenções na Iniciação Científica, suas afinidades temáticas e suas propostas de pesquisa. Esse processo se dá de maneira anônima, na tentativa de estabelecer uma seleção mais justa ao processo seletivo.

O interessante é que, ao final das etapas mencionadas, os aprovados não são, necessariamente, estudantes "nota dez", se pensarmos a concepção tradicional de educação. Características como curiosidade, senso crítico e inquietação são as mais comumente percebidas entre os estudantes que adentram ao projeto, e o desempenho acadêmico deles passa a ser acompanhado de perto pelos orientadores, sobretudo no

que tange ao desenvolvimento de competências e habilidades nas duas atividades – sala de aula e iniciação científica.

Findado o processo seletivo na linha de pesquisa de escolha dos estudantes, há uma formação teórico-metodológica realizada no primeiro semestre do projeto. Durante esse período, na linha de pesquisa História, Memória e Oralidade, a qual coordeno e oriento, os então orientandos têm acesso a leituras e formações iniciais que visam a familiarizá-los com os conceitos de história, de fonte histórica, de tempo histórico, dentre outros pressupostos teórico-metodológicos que o acompanharão durante os dois anos de projeto. Em seguida, os estudantes iniciam (a partir de suas inquietações, anseios e angústias) a construção de um projeto de pesquisa em que definem a temática a ser pesquisada, a justificativa, a fundamentação teórica, os objetivos a serem alcançados, as fontes e os métodos que serão utilizados, o cronograma e os referenciais teóricos. Comumente, são realizadas pesquisas de campo, aplicação de questionários, entrevistas e transcrições.

Esse rigor científico, mais do que obedecido pelos estudantes pesquisadores, é compreendido como o desenrolar de processos essenciais na construção de suas pesquisas, definido e realizado por eles, o que ratifica a ideia da importância de envolver o estudante na construção de novos conhecimentos de forma autoral e única. Nem é preciso dizer a grandiosidade desse trabalho e os inúmeros ganhos ao final de cada etapa, como se vê no seguinte depoimento:

Participar da CEHMO, com certeza, foi um divisor de águas em minha vida. Através dela, fui apresentada ao mundo do saber autônomo, onde a educação vai além dos muros escolares e o conhecimento não necessariamente se dá numa sala de aula. Hoje, a cada novo desafio, consigo perceber o quão a participação no grupo de Iniciação Científica Jr. foi determinante não só para a minha formação acadêmica, mas também, para a minha formação como ser no Mundo (Heloisa Cunha).

O depoimento acima é de Heloísa Cunha, estudante que fez parte do grupo de pesquisa entre os anos de 2015 e 2017 e que, atualmente, realiza graduação em História pela Universidade Federal da Bahia e durante o período que atuou na IC, realizou uma pesquisa intitulada "Subjetivida-

des em Sala: um olhar sobre a mulher professora na escola SESI Djalma Pessoa”, cujo objetivo era compreender quais fatores influenciavam na formação e na *práxis* de suas professoras no ensino médio, juntamente com outros dois estudantes, Ana Luiza Sena e Luís Felipe dos Santos, ambos estudante de Direito, atualmente. Nas palavras deles mesmos:

O objetivo desse trabalho, a partir da análise das fontes coletadas, é compreender a subjetividade em sala de aula, sob a perspectiva da mulher professora e as questões que permeiam sua vida e profissão. Para isso, é necessário analisar, através da história da educação, os contextos que influenciaram na construção dos diferentes perfis das professoras em exercício, identificar as variantes que podem influenciar o olhar da mulher professora e analisar como estas interferem no exercer da profissão em questão, além de compreender a mulher na história e posicioná-la na história da educação (Sena et al, 2018, p.1).¹⁴

Durante a construção da pesquisa supracitada, os estudantes envolvidos realizaram inúmeras leituras. Conheceram o trabalho de autores como Paulo Freire, Maurice Tardif, Mary Del Priore, dentre outros, que os ajudaram a compreender desde a história das mulheres no Brasil a questões relacionadas à prática pedagógica e aos saberes docentes. A pesquisa foi metodologicamente estruturada em etapas de aplicação de questionário e entrevistas, e os resultados obtidos geraram ampla discussão em eventos científicos. Por fim, houve a publicação na Revista Jovem Cientista, importante veículo de comunicação científica do ensino básico, organizado pela Universidade Federal da Bahia. E, mais importante, os estudantes pesquisadores concluíram, ao final da pesquisa, que os contextos de vida de suas professoras, como os recortes de classe, raça, gênero – que os estudantes pesquisadores chamam de subjetividades – são tão importantes quanto a formação inicial de suas professoras e que essas questões interferem diretamente nas concepções de mundo e de educação das docentes, o que, por conseguinte garante a pluralidade de práticas pedagógicas, como se vê na seguinte passagem:

As subjetividades influenciam diretamente na prática educacional. A validade desse trabalho está justamente

¹⁴ Trecho do artigo Subjetividades em Sala: um olhar sobre a mulher professora na escola SESI Djalma Pessoa, publicado na Revista Jovem Cientista pela Universidade Federal da Bahia em 2018.

em compreender a práxis como resultado de vivências e especificidades atreladas à formação contínua das professoras em questão. Tendo em vista que as subjetividades impactam diretamente na prática profissional, dá-se, então, a necessidade de evidenciá-las e analisá-las, para assim obter maior compreensão acerca das relações e práticas existentes nos espaços educacionais contemporâneos (Sena *et al*, 2018, p. 6).¹⁵

Até a consolidação e divulgação de suas pesquisas, os estudantes pesquisadores passam por um longo processo de formação teórica na tentativa de fazê-los compreender conceitos chave no caminho da pesquisa. Entretanto, somente após a *mão na massa*, conseguimos compreender mudanças de percepção conceituais e metodológicas, diretamente envolvidas na lida cotidiana da pesquisa científica. Nesse sentido, realizei alguns questionamentos pontuais aos estudantes no que se refere a mudanças de percepção entre o ensino de História compreendido em sala de aula e os ganhos substanciais na iniciação científica. As respostas serão identificadas a partir das iniciais dos estudantes pesquisadores, a fim de preservar a identidade deles.

Sobre a compreensão da importância da ciência, os estudantes pesquisadores perceberam significativa mudança de percepção após participarem da IC. Foi unânime o entendimento de que a ciência deve fazer parte do cotidiano e que a compreensão do fazer científico através da pesquisa aproxima-os do conhecimento de forma mais significativa, como se percebe no seguinte depoimento:

Antes eu tinha um olhar muito superficial sobre a Ciência. Imaginava que se restringiam às ciências da natureza e não considerava História parte dela. Mas, através da Iniciação, pude compreender que o fazer ciência é a comprovação, ou não, de fatos e suposições através de pesquisas que surgem das mais variadas perguntas. É falar sobre a realidade, ainda que ela não seja tão real, e é também observar sempre sob mais de uma percepção. A ciência não é algo que precisa estar distante de nós. Muito pelo contrário, estamos constantemente em contato com ela (A. C. 17 anos).

O conceito de história e a importância do ensino de História tam-

¹⁵ Trecho do artigo Subjetividades em Sala: um olhar sobre a mulher professora na escola SESI Djalmal Pessoa, publicado na Revista Jovem Cientista pela Universidade Federal da Bahia em 2018.

bém foram questões relevantes na discussão proposta. Em sua maioria, os estudantes criticaram a velha forma de ensinar história, não tanto pela metodologia, visto que eles reconhecem as diferentes estratégias e inovações de seus professores em sala de aula, mas pela concepção ainda "conteudista" presentes nas aulas, a partir da percepção de que a busca pelo conhecimento deve, primeiramente, fazer sentido na realidade objetiva dos alunos. Em virtude das inúmeras avaliações, exames e vestibulares, a iniciação científica passou a ser mais desafiadora. O depoimento a seguir é um exemplo disso:

Minha visão em questão a área histórica de conhecimento sempre foi bastante positiva e também entusiasmada, é uma matéria que em geral sempre me causou certo prazer e curiosidade de estudar, tanto pela questão antepassada da civilização atual, quanto a questão informativa. A iniciação científica em si foi algo que eu não esperava nem de longe em fazer, eu apenas vivia robotizado como a maioria dos estudantes de ensino médio, apenas pensando em vestibulares e faculdade, porém com a oportunidade de experimentar algo novo e sair da minha zona de conforto, eu senti que eu precisava participar de tal projeto (R.C, 16 anos).

Sobre o desenvolvimento de seus projetos, os estudantes pesquisadores anunciam com entusiasmo as ações desenvolvidas, desde a escolha da temática até os recortes definidos durante a pesquisa, o que evidencia a importância da construção de uma prática pedagógica que fomente a autonomia na construção do conhecimento protagonizado por eles:

Estou realizando uma pesquisa sobre a representatividade feminina em desenhos animados, mais especificamente nos desenhos Disney. Surge da indagação acerca de como a imagem da mulher é construída nesse meio, e a importância de se debater sobre isso, tendo em vista a mídia como um aparelho formador social. É um trabalho muito bacana, e para desenvolvê-lo estamos investindo na ludicidade através da criação de um jogo, onde poderemos analisar todas as questões levantadas na pesquisa e a jogabilidade do mesmo (B. M. 17 anos).

A despeito do trabalho supracitado de B. M., a história das mulheres é um domínio relativamente novo, considerando todo o percurso traçado pela escrita da história. Notadamente, é possível perceber a riqueza e a diversidade nas produções encontradas, que evidenciam a mobilização

pelo equilíbrio entre a necessidade de se estudar a participação das mulheres na construção da história e a produção acadêmica, promovendo uma reescrita da história, a partir da superação do velho paradigma de invisibilidade das mulheres como sujeitos históricos. No entanto, apesar do crescente volume de produções nas últimas décadas, ainda é vagaroso e pouco assertivo um ensino de História, na educação básica, que ressignifique a presença da mulher nos espaços, na política e no cotidiano. Ainda vemos, ensinamos e aprendemos – no contexto dos saberes escolares – um ensino de História das mulheres que as coloca como suplemento nos processos históricos, ou seja, um anexo, uma história a mais, que menos reinventa do que acrescenta e que estabelece uma visão genérica e universalizante do termo *mulher*. Há uma urgência, portanto, em propor uma história das mulheres nas escolas, mas ainda sabemos pouco como fazê-lo, considerando sua pluralidade, suas experiências individuais e coletivas, seus fazeres e sua historicidade. Nesse sentido, a estudante Y. F. é bastante assertiva, na medida em que evidencia a invisibilidade das mulheres na escrita da história em sua proposta de pesquisa:

Tenho desenvolvido um jogo sobre representatividade feminina nos desenhos Disney, o projeto surgiu quando percebemos que a mulher durante a história nos desenhos animados foi se transformando a partir dos valores sociais da época, entretanto, essa escrita é feita em maioria por homens, e sentimos que deveria ser necessário existir alguma forma de mulheres escreverem suas próprias histórias (Y. F. 17 anos).

Considerações finais

Apesar de desgastante, a pesquisa científica é vista com muito entusiasmo pelos orientandos da linha de pesquisa História, Memória e Oralidade. É partir das atividades realizadas no grupo de pesquisa, de suas leituras, da construção de projeto e do “colocar a mão na massa” que eles compreendem os meandros do trabalho científico, posicionam-se em relação as suas temáticas e ao mundo, de forma crítica e autônoma. Estar nos bastidores da construção do conhecimento científico já no ensino básico proporciona-lhes, além de participação de eventos, a publicação

de artigos e um currículo *Lattes* já enriquecido, ao final do ensino médio, como eles costumam brincar.

Portanto, o projeto é uma importante ponte para reconhecermos a ciência e o ensino de História a partir de suas pluralidades e a diversidade de perspectivas. Além disso, apesar de os contratempos de nossa práxis, sejam eles de ordem estrutural ou de conjunturas que descreditem a ciência e o ensino de História, proporcionar ao estudante o fazer científico é possibilitar e aproximar o seu pensar no mundo, o seu ser no mundo, para além de conceitos e teorias distantes de sua realidade objetiva. E insuflar o acesso à produção científica no ensino básico seja talvez o ato revolucionário mais efetivo na promoção de uma sociedade mais justa e democrática.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação popular com dignidade. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 4, n. 41, p. 5-18, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

CABRINI, Cabrini. **O ensino de História: Revisão urgente**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

ESCOLA SESI DJALMA PESSOA. **Projeto Político Pedagógico**. Salvador. 2017.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de ensino em História**. Campinas: Papirus, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **História da Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1996.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2008.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática Teórica, Didática Prática**: para além do confronto. São Paulo: Loyola, 2002.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História**: Entre Saberes e Práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma Escola para o Povo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira**. Campinas, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2006.

SENA, Ana Luiza; COSTA, Heloísa da Cunha; SANTOS, Luís Felipe de Jesus Brasil. **Subjetividades em Sala**: um olhar sobre a mulher professora na Escola SESI Djalma Pessoa. Salvador. 2018.

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

TOURINHO, Maria Antonieta Campos. **O ensino de história: inventos e contratempos**. 2004. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia.

Problemáticas do ensino de História e a pesquisa em educação

*Jorgeval Andrade Borges
Miguel Angel Garcia Bordas*

Considerações iniciais

O contexto de produção deste capítulo foi inicialmente tratado em um trabalho de doutoramento com orientação da professora Maria Antonieta de Campos Tourinho no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Portanto, existe um contexto acadêmico específico no qual as reflexões contidas nesse ensaio foram trabalhadas. A sua temática está contextualizada no âmbito de uma determinada perspectiva de educação, assim como de uma concepção sobre o ensino de História com o qual a mencionada orientadora contribuiu, sobremaneira, para seu resultado.

Uma vez localizado o contexto inicial de produção deste capítulo, cabe apresentar a circunstância de problematização na qual está inserido. Depois, se faz uma preleção a propósito da natureza da pesquisa em educação para, em seguida, expor as reflexões sobre o ensino de História, discussão mediada pela noção de disciplina escolar. Este capítulo é produto do empenho de dois autores. O primeiro foi orientando da professora Maria Antonieta no doutoramento. O segundo foi colega de trabalho da mencionada professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, na qual teve oportunidade, ao longo de algumas décadas, de acompanhar a trajetória profissional, promissora e frutífera, da referida pesquisadora.

Assim sendo, cabe tão somente colocar que as reflexões sobre educação, disciplina escolar e ensino de História aqui arroladas não são palavras conclusivas. Melhor, são vistas como dilemas os quais os autores pretendem compartilhar com o conjunto de colegas e pesquisadores que venham a se colocar no mesmo horizonte de insatisfação com a

educação vigente e o modelo atual do ensino de História, tão carente de novos conteúdos e ideias inovadoras as quais pudessem indicar elementos de rupturas com padrões de conhecimentos demasiadamente distantes de nossas realidades cotidianas e sociais.

Identidade e campo de pesquisa em educação

As transformações materiais e culturais do mundo na contemporaneidade refletiram na educação e isso tem embaraçado a definição desse fenômeno social, por isso ser importante colocar a questão do que se entende por educação no momento atual. Gatti (2007) e Saviani (2007) concebem não ser um ato simples definir o que seja educação, entretanto, para ambos, isso não se deve a transformações que acontecem no mundo recentemente, mas porque a própria natureza do tema é complexa. A despeito da diferença de posicionamento, os mencionados estudiosos concordam em um ponto: qualquer acepção sobre educação não pode ser considerada a única forma em conceituá-la. A busca em definir o fenômeno educacional deveria levar em conta a premissa de que é um ato social, por conseguinte, passível de ser compreendido por vários ângulos.

Definir é conceituar, ou seja, elaboração advinda de um exercício de abstração teórica. Para Mendonça (1985), conceituar é delimitar, no sentido de estabelecer limites de características e relações a um objeto, pois "o conceito é uma palavra que expressa uma abstração formada pela generalização" (Mendonça, 1985, p. 16). Ao pensar sobre o que seja a prática educacional, cabe ter em conta a sua atualidade, isto é, que a educação no tempo presente se caracteriza por uma enorme quantidade de finalidades, conteúdos, métodos e processos pedagógicos que são concretizados, principalmente, mas não somente, nas instituições escolares. Na tentativa de compreender os fenômenos educacionais contemporâneos, novos conceitos têm sido formulados, permitindo um pluralismo conceitual da educação contemporânea. Isso torna mais difícil ainda caracterizar os diferentes processos educativos existentes.

Nesse contexto, Saviani (2007) alerta para o fato de ser importante a preocupação em não centralizar nos aspectos secundários do processo educativo, atentando-se nas questões substantivas, voltando a atenção para os pontos essenciais que caracterizam a educação. Para esse autor, questão igualmente preocupante é quando a atenção está localizada unicamente para um aspecto do problema educativo como, por exemplo, as teorias da educação que se empenham em compreender esse fenômeno a partir exclusivamente de critérios como a estrutura socioeconômica, sem levar em consideração as demais condicionantes sociais. Tendo isso em vista, o mencionado estudioso concebe a educação como sendo "o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani, 2007, p. 33).

Pelo exposto, nenhuma definição de educação deveria ser considerada indiscutível, pois outras existem e são passíveis de debates. No entanto, uma definição, qualquer que seja, deveria levar em conta, pelo menos, alguns aspectos que o autor mencionado considera relevantes. Nesse sentido, quatro características do fenômeno educacional vistas por ele necessitam ser destacadas. A primeira seria tomar a educação do ponto de vista histórico, não somente por ser resultado de um processo, como também por estar em constantes mudanças. A segunda é entender que a educação envolve a questão da comunicação, pois se trata de uma modalidade de interação entre pessoas. A terceira é que a educação tem como finalidade a promoção do ser humano, no sentido da formação e desenvolvimento do indivíduo. A quarta é ter em vista o caráter mediador da educação para as relações sociais e humanas. Disso se destaca o caráter formativo do fenômeno educacional. O que implica admitir que os seres humanos são preparados para as relações sociais vigentes ou para mudá-las, se for o caso.

Se a definição de educação é uma problemática de difícil solução, o mesmo se deve inferir da tarefa de conceituar o campo da educação como área específica de pesquisa. Entendendo que, em educação, a pesquisa se reveste de algumas características próprias, a questão que se coloca para a discussão passa pela definição do que seja a educação

como campo de pesquisa. A dificuldade de falar sobre a pesquisa educacional acontece exatamente pelo problema em definir seu objeto, ou seja, um elemento comum a todas as especialidades que esse campo comporta. Tendo em conta a ideia de formação humana, talvez esse ponto em comum seja o que Gatti (2007) denomina de ato de educar. Gamboa (2007) corrobora essa ideia, ao elaborar que a pesquisa é de caráter educacional quando a educação se mostra como sendo o centro da pesquisa, isto é, quando o objeto da investigação seja a apreensão dos atos de se educar e ser educado (Gamboa, 2007).

Do raciocínio feito até agora, poderia ser concebido que a pesquisa em educação, a princípio, se diferencia não pelas metodologias, mas pelo objeto: a prática educativa, entendida como aquela voltada para a formação e desenvolvimento humano em todos seus âmbitos, formal e informal, pedagógico, administrativo, político etc. Isso leva a outra discussão no sentido de saber como realizar a pesquisa de campo nas ciências da educação. Na perspectiva de Gamboa (2007), essa problemática levou o campo da educação a tomar de empréstimo as metodologias de outras ciências e isso criou um problema de ordem teórica no sentido de que "as ciências da educação por falta de um estatuto epistemológico próprio sofrem diversas crises" (Gamboa, 2007, p. 117).

A educação, para se configurar como um campo de pesquisa com características próprias, teve que superar a concepção de campo "colonizado por ciências-mãe" (Gamboa, 2007) no sentido de que apenas reproduz esses métodos. Para tanto, teve de demonstrar que, uma vez aplicadas à educação, essas metodologias sofrem alterações, consistindo não somente em uma adaptação, mas num processo criativo que tem retorno, ou seja, as pesquisas em educação também contribuem para aperfeiçoamentos e ampliação dessas metodologias. Como abordado, o campo de pesquisa da educação deve ser construído tomando como objeto os atos do educar ou as práticas educativas, as quais, para a realização de pesquisa, necessitam de contribuições das teorias originárias de diversas produções científicas, especialmente da Sociologia, Psicologia, História e Antropologia.

Vale a pena ainda destacar a preocupação de Gatti (2007) sobre a questão dos conceitos aplicados à educação. Isso para elucidar, se o debate sobre os conceitos diz respeito também ao problema em saber se os estudos da educação são considerados como pertencentes especificamente ao campo da pedagogia ou genericamente ao que é denominado de ciências da educação. Por isso é importante resolver a questão das semelhanças e diferenças entre pesquisa específica da pedagogia e em ciências da educação de forma geral. Cabe ressaltar que a busca da definição de um termo apropriado para o campo de pesquisa da educação não é colocado aqui no intuito de buscar uma unicidade de denominação, mas no sentido de superar alguns reducionismos, como também para esclarecer algumas especificidades associadas a essa área do conhecimento e poder diferenciá-la das mencionadas áreas afins como a Sociologia, Antropologia, Psicologia e História.

Com as reflexões feitas anteriormente, a concepção que é apresentada, neste capítulo, é a das ciências da educação como sendo um campo de pesquisa no qual existe uma flexibilidade e extensão que permitem absorver conhecimentos de outras áreas, especialmente, nas questões referentes à metodologia da pesquisa. Nesse caso, mantendo a especificidade de seu objeto sugerido por Saviani (2007) como sendo os fenômenos relacionados à formação e desenvolvimento humano. Podendo ser denominados de atos de educar ou práticas educativas.

Do exposto até o momento, se pode inferir a interdisciplinaridade quando se trata das metodologias e marcos teóricos para o campo da educação. Isso conduz necessariamente à questão da pluralidade de abordagens. Assim sendo, o campo da educação se caracteriza, particularmente, por possuir um objeto específico: a formação humana. Esse objeto assegura a unidade, permitindo conservar uma especificidade e, ao mesmo tempo, abrindo espaço para a possibilidade de relacionar-se a uma multiplicidade de disciplinas. Por isso que a definição conceitual do campo de pesquisa em educação, buscando sua especificidade e o reconhecimento de suas relações com outros campos, é uma necessidade bastante atual para situá-la como campo do conhecimento. Isso é

importante porque a área de pesquisa em educação pode correr risco da dispersão e confusão com os demais campos das ciências humanas com os quais se confronta e relaciona.

Desse modo, a educação como campo do conhecimento se constitui através da interdisciplinaridade, consistindo em uma aproximação temática com as demais ciências humanas, mas com um objeto e elaboração conceitual próprio. Trata-se, fundamentalmente, em considerar o campo de estudos em educação como uma área específica, mesmo mantendo seu referencial metodológico diversificado. Vale insistir que a questão da identidade desse campo de estudos passa pela definição de seu objeto e pela relação que mantém com as demais ciências sociais. Portanto, o problema sobre a pesquisa em educação arrolado neste capítulo está relacionado à delimitação de seu campo de atuação e investigação, o qual conduz à problemática em refletir sobre as metodologias de pesquisa apropriadas para essa área de conhecimento. Neste sentido, o campo da educação tem se caracterizado por sua grande diversidade de metodologias e procedimentos de pesquisas sem, contudo, perder a unidade do seu objeto.

O campo de pesquisa das disciplinas escolares

Foi visto que existe uma vasta gama de estudos sobre a educação, em variadas áreas do conhecimento, dificultando a criação de uma identidade para a pesquisa em educação. Igualmente, apontou-se que o campo da educação é marcado por uma multiplicidade de possibilidades, demonstrando o que se pode chamar de uma disciplina cujo cerne é ser interdisciplinar. Por conseguinte, o campo da educação está configurado a partir da composição de diversidades construídas num processo de cooperação conflituosa com os demais campos de estudos. Uma vez estabelecida a problemática relativa à vastidão e especificidade do campo de estudo da educação que envolve a definição genérica de seu objeto e da abertura para variações metodológicas, cabe deter agora a atenção para as investigações que podem ser colocadas na área da educação.

Muitas áreas do conhecimento possuem estudos que podem ser tomados como pesquisa em educação e não somente as associadas à disciplina específica, como pedagogia. Visto no ângulo interno, esse campo de estudos abrange um conjunto de subáreas com características constitutivas e temas diferenciados como história da educação, gestão escolar, políticas educacionais, sociologia da educação, currículo, ensino etc. Todas essas subáreas têm em comum o fenômeno da formação humana. Nesse leque de enfoques, este capítulo se localiza em um dos aspectos da educação: a educação escolar. Nessa subárea se assenta uma série de situações escolares tais como problemas de legislação, currículo, métodos de ensino, formação de professores, gestão escolar etc. Uma subárea teria, por conseguinte, possíveis modalidades de especialização. Assim sendo, o campo geral de pesquisa em educação tem apresentado uma gama diferenciada de problemas específicos. No contexto no qual se insere o tema deste capítulo, a educação escolar, existem pesquisas que trazem como ponto de referência as disciplinas escolares tais como língua portuguesa, matemática, geografia, história, física e biologia. A disciplina escolar, portanto, se localiza como subárea dos estudos da educação escolar como área de investigação do campo de estudos da educação.

Segundo Fonseca (2006), as pesquisas que estudam as disciplinas escolares se dedicam, geralmente, aos temas da transmissão, apropriação e reprodução de conhecimentos selecionados e estruturados a partir dos conteúdos inclusos em uma proposta curricular. O foco, normalmente, é os estudantes e seu processo de aprendizagem. Para a referida autora, muitos estudos podem ser tomados como pesquisa em educação e uma variedade dessas pesquisas está dedicada à compreensão de aspectos específicos das situações de ensino e aprendizagem. Isso significa que as pesquisas sobre o ensino enfocam apenas um dos ângulos das situações educacionais, não considerando, muitas vezes, os múltiplos fatores existentes nas circunstâncias escolares. Na opinião da autora, as pesquisas realizadas nessa perspectiva deixam de considerar as relações entre os diferentes fatores pertinentes às questões relativas ao ensino: discente, docente, currículo, estratégias pedagógicas e contexto escolar.

Assim sendo, as relações de ensino envolvem vários aspectos, tais como os sujeitos estudantes e professores, os conteúdos, os contextos da estruturação escolar etc. Esses aspectos são complexos e refletem na situação concreta da escola. Para Fonseca (2006), o problema maior das pesquisas sobre o ensino é que elas são realizadas sem levarem em conta os sujeitos envolvidos e os fatores específicos presentes na situação escolar investigada. Nesse caso, tratando o educando ou o professor como uma abstração, um ser universal, impessoal e descontextualizado. Portanto, o problema da pesquisa de ensino não está nos recortes disciplinares, mas, em serem assumidos sem o contexto. Segundo a autora supracitada, essa limitação ocorre constantemente nas pesquisas sobre formação de professores, na qual é comum buscar um dos fatores intervinientes e tomá-lo como referência explicativa sem relacionar com os demais. Nesse caso, a pesquisa precisa considerar todos os ângulos da situação em suas relações, mesmo tendo que selecionar alguns dos fatores pela dificuldade ou impossibilidade em considerar todo o conjunto.

Ao pesquisar o ensino e as disciplinas escolares, se está imerso no universo escolar como um todo, inclusive, na formação de professores. Portanto, contexto escolar e formação docente estão integrados como elementos fundamentais para o estudo das práticas de ensino das disciplinas escolares. Nesse sentido, é relevante colocar o que se pensa sobre a escola e o professor no processo educacional. A problemática da escola está relacionada à questão de sua centralidade na formação humana e dos processos educativos contemporâneos. Para Saviani (2008), na sociedade atual, a escola ocupa lugar central no campo da educação. Segundo esse autor, a escola como forma sistemática de educação tende a absorver toda a função educativa, tornando-se fator estratégico para a obtenção do conhecimento científico e profissional. Por isso a defesa da escola pública como instrumento para o ingresso na cultura da escrita e do conhecimento científico é uma das demandas da sociedade contemporânea.

Nesse contexto, problemática importante seria expor a concepção de ensino na qual se situa uma determinada pesquisa sobre disciplina escolar. No entendimento de Saviani (2008), ensino significa produção

do saber no sentido em que professores e estudantes consigam desenvolver conteúdos e interferir no meio onde vivem. O ensino, visto dessa forma, não pode ser concebido como somente transmissão da pesquisa do docente para os discentes, mas um processo que se baseia em questionamentos cuja meta seria os estudantes assumirem a responsabilidade de se posicionar perante os desafios da vida. O ensino seria um ato de interação entre professores e estudantes. No entanto, a referida interação se processa em uma totalidade de significado que necessita de outras ações para que possa ter êxito.

Para Saviani (2008), é através da interação entre professores e estudantes que se processa a aquisição de conteúdos. O objetivo do ato de aprender é a possibilidade de analisar a realidade e o sentido de uma participação organizada na sociedade. Portanto, não existem conteúdos desvinculados de sentidos. Segundo o referido estudioso da educação, aprender é desenvolver capacidades em processar informações, organizando dados e sistematizando conceitos para interpretar a realidade na qual se vive e com isso criar possibilidades de intervenção social. A aprendizagem vista dessa forma possui dependência direta das ações dos docentes e discentes no sentido da disposição e estímulo para o ato de aprender. Por conseguinte, o docente precisaria escutar e observar o estudante na medida em que o saber escolar envolve o intelecto do estudante e não somente o dos professores.

Saviani (2008) coloca a questão da educação voltada para a cidadania. O mesmo em Fonseca (2003), para quem a educação necessita efetivar-se na prática cotidiana dos indivíduos. Para tanto, o trabalho pedagógico NECESSITA orientar por uma visão dos estudantes como sujeitos sociais, ou seja, cidadãos, e o ensino de História possui um papel importante nesse aspecto.

Qual história? Qual cidadania? Acrescento: Qual (is) história (s) ensinar e qual cidadania queremos no Brasil, no século XXI? Isso significa pensar: Qual sociedade sonhamos e construímos, cotidianamente, nos nossos espaços de vida? Buscar essas respostas requer de nós, que temos como ofício o ensino de história, um profundo olhar sobre os desafios do nosso tempo, as exigências teóricas e políticas (Fonseca, 2003, p. 89).

A citada autora faz uma reflexão, afirmando que parte de duas premissas para o ensino de História. A primeira é entender que a disciplina História possui amplo caráter no sentido de ser educativa, formativa, emancipadora e libertadora. Isso significa que o ensino de História tem um papel importante na formação da consciência dos estudantes que possibilite a construção de identidades, a elucidação das vivências, a intervenção social e *praxis* individual e coletiva. A segunda premissa é estar ciente de que o ato de ensinar História acontece em contextos políticos e culturais, portanto, está imerso na lógica das relações sociais que envolvem tanto a produção quanto a difusão do conhecimento.

O mais relevante a destacar nessa discussão é que o processo de ensino não deve ser associado com a ideia de assimilação de conteúdos transmitidos pelo docente. Trata-se de uma instrumentalização feita pelos estudantes e professores das experiências culturais e conhecimentos produzidos socialmente, de modo que a apropriação realizada pelos discentes está direta ou indiretamente relacionada àquela feita pelo docente. Esta seria a simbiose a ser vislumbrada quando se discute o ensino de História, ou seja, possibilitar ao estudante situações nas quais possa agir e se expressar através de suas elaborações.

Através de intervenções ou mediações, o docente deveria provocar situações nas quais os estudantes possam se colocar como sujeitos de sua própria aprendizagem. Portanto, o docente não nega nem exclui as definições dos discentes, ao contrário, ele as problematiza e pode conduzi-las a outras formas de generalização. Podendo considerar relações que não foram incluídas nas primeiras definições, provocando reelaborações nas argumentações desenvolvidas. Na opinião de Saviani (2008), o trabalho docente seria a atividade que permite a unidade do binômio ensino-aprendizagem, pois realiza a tarefa de mediação na relação cognitiva entre o estudante e as matérias de estudo. Percebe-se nesse autor a ideia de uma relação no processo de ensino que supõe uma interação entre os conteúdos sistematizados pelo docente e a experiência social e cultural do discente.

Freire (1996) discorre sobre o que entende pelo ato de ensinar de forma bastante incisiva. Para tanto, discute vários postulados importantes

que podem ser resumidos na ideia de que ensinar é também aprender e, por isso, não pode ser resumido à tarefa de transmissão de conhecimento. O referido estudioso enumera características que, segundo ele, marcam a prática do ensino. Dessas características, merece destaque a necessidade de pesquisa que implica adquirir rigorosidade metódica, ou seja, o professor é detentor de um conhecimento e de um método que, no entanto, deve vir acompanhado de criticidade e respeito aos conhecimentos dos educandos. Esse conhecimento deve ter o sentido de aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, pois ensinar requer o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. Por conseguinte, o processo de ensino só pode acontecer se houver o respeito a autonomia do ser do educando e isso somente é possível se o ato de ensinar vier com a convicção de que a mudança é possível. Por conseguinte, ensinar é para Freire (1996) um conjunto de posturas nas quais se colocam questões de formação docente à medida que implica segurança e competência profissional até a exigência do comprometimento do professor baseado no entendimento de que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

O campo de pesquisa do ensino de História

Para Bittencourt (2011), a definição de disciplina escolar é fundamental para se compreender a construção do ensino de História. Em acordo com essa ponderação, foram desenvolvidas, no ponto anterior, reflexões sobre essa temática. Segundo a mencionada pesquisadora, o ensino de História envolve três processos correlatos: inserção no currículo escolar, construção de procedimentos metodológicos e seleção dos conteúdos. Nesse sentido, as práticas que envolvem o ensino de História têm se atentado para sua inserção no cotidiano do estudante, assim como em suas relações com o imaginário, conduzindo à problemática sobre as instâncias de difusão de saberes, tal como os meios de comunicação de massa. Não obstante, a principal questão colocada como polêmica pela referida pesquisadora diz respeito ao fato de que as disciplinas escolares vêm sendo consideradas pelos seus processos de constituição, nos quais

conhecimentos da produção científica são transformados em conhecimentos escolares.

A preocupação de Bittencourt (2011) é que as disciplinas escolares estão sendo vistas como conjuntos simplificados de conhecimentos científicos adaptados, por meio de uma série de mecanismos denominados de transposição didática, para a educação básica. Em outros termos, as disciplinas escolares seriam um processo de vulgarização de conhecimentos mais elaborados. No entanto, a autora aponta para outra concepção que defende a ideia de que as disciplinas escolares, ao se constituírem, estariam adquirindo outro estatuto distinto do conjunto de saberes que lhes teriam dado origem. Nessa perspectiva, as disciplinas escolares são consideradas criações espontâneas e originais do sistema escolar, portanto, nada a ver com transposição do conhecimento científico.

Para a autora referenciada, isso implica conceber as disciplinas escolares como elementos autônomos no interior do que se denomina de cultura escolar. Nessa perspectiva, o estudo da disciplina escolar leva a uma série de questões, tais como determinar as devidas relações que mantém com a disciplina acadêmica. Nesse sentido, seria importante atentar-se para a problemática da participação dos professores na constituição das disciplinas escolares. Igualmente é relevante ter em conta, como menciona Bittencourt (2011), que a história, assim como as demais disciplinas escolares, faz parte de um sistema educacional que mantém especificidades na produção de saberes os quais se denominam de conhecimento escolar.

A discussão posta nesse momento é a questão da autonomia do trabalho docente. Tendo em vista o ensino de História, a aludida estudiosa coloca que uma das maiores dificuldades dos professores dessa disciplina é selecionar os conteúdos históricos apropriados para as diferentes situações escolares. A autonomia do trabalho docente inclui, entre outros aspectos, a escolha dos conteúdos históricos para os diferentes momentos em sala de aula. Nesse particular, o principal dilema diz respeito ao fato de os docentes terem que fazer a opção por manter os denominados conteúdos tradicionais ou selecionar conteúdos significativos, entendidos

como aqueles que se vinculam a um critério de seleção baseado na situação dos estudantes em suas condições sociais e culturais (Bittencourt, 2011).

Essa questão está no âmago da problemática da educação na atualidade, ou seja, como se fazer uma discussão sobre a inclusão dos conteúdos relativos à história se está posta a possibilidade de continuar dando conteúdos no padrão dito tradicional? Para a autora mencionada, isso implica dirigir os conteúdos para um público escolar proveniente de diferentes condições sociais e culturais e adequá-lo a situações de trabalho com métodos e recursos didáticos diversos. Como então relativizar essa questão? A autora chega à conclusão de que o principal para os professores seria articular os conteúdos tradicionais com os elementos característicos de novos conteúdos. No mesmo sentido, ela reconhece que as propostas atuais de ensino exigem um trabalho intenso dos docentes, implicando uma concepção diferenciada da construção da disciplina escolar, que deve ser edificada juntamente com os estudantes no sentido de pesquisar, estudar, organizar e sistematizar materiais didáticos apropriados para as diversas condições escolares e dos novos conteúdos e situações emergentes.

A introdução de novos conteúdos traz desafios para os docentes no que diz respeito à construção e renovação das disciplinas escolares. No caso da disciplina História, uma questão se torna premente quando se fala em novos conteúdos: o problema da seleção desses conteúdos. Importa salientar que para a historiadora aludida, essa questão dos conteúdos para a disciplina História possui uma relação com o conhecimento historiográfico adquirido pelos professores, isto é, com as opções que os mesmos têm no que diz respeito às tendências historiográficas. Ela argumenta que o critério básico para a seleção dos conteúdos por parte dos docentes tem sido a concepção de história que possuem. Por isso que conhecer e acompanhar as principais tendências historiográficas não é apenas uma questão de caráter teórico, mas trata-se também de uma necessidade prática, porque é com base em uma concepção de história que os docentes asseguram um critério consistente para as escolhas

dos conteúdos. Disso se infere que as tendências historiográficas e suas relações com a produção escolar são vitais para o ensino de História (Bittencourt, 2011).

Nessa discussão sobre a relação entre historiografia e ensino de História, Bittencourt (2011) localiza uma questão importante: o conhecimento histórico e a formulação dos conceitos. Na análise e interpretação dos acontecimentos históricos, os historiadores precisam lidar com conceitos. Por isso que uma das tarefas fundamentais do historiador é selecionar os conceitos fundamentais na organização e sistematização dos dados empíricos. Para Barros (2004), a história como campo de conhecimento enfrenta dois problemas clássicos: a questão das fontes e a elaboração de conceitos adequados a cada momento histórico. Segundo Bittencourt (2011), o ensino de História enfrenta esse mesmo problema, pois a dificuldade dos professores diante dos conceitos a serem trabalhados e explicitados é uma constante em seu trabalho. Isso significa que além do problema da seleção dos conteúdos, acrescenta-se o da seleção dos conceitos para o ensino de História. Nesse aspecto, cabe fazer uma ressalva posta por Bittencourt (2011) quando alerta para o fato relativo ao uso dos conceitos. Segundo a autora, os conceitos se apresentam de uma forma para o docente e de forma diferenciada para o pesquisador. No ensino de História, existe a necessidade de domínio dos conceitos históricos, mas isso acontece simultaneamente aos desafios de saber como introduzi-los na aprendizagem escolar. Em suma, as questões de seleção de conteúdos e o uso dos conceitos são acompanhados do problema da Didática. Isso faz um diferencial porque implica dupla tarefa no sentido de que os professores precisam apreender conteúdos e conceitos e, ao mesmo tempo, saber como selecionar e trabalhar com eles no processo de ensino. Conhecimento e Didática fazem uma unidade no ofício do ensino de História.

A problemática é saber como trabalhar conceitos específicos para a história. Isso se coloca porque historiadores empregam conceitos específicos especialmente produzidos para a compreensão de determinado período ou fenômeno histórico. Nesse sentido, os conceitos históricos são contextualizados no espaço e tempo, mesmos os mais generalizados. A

esse respeito, Bittencourt (2011) entende que existem duas modalidades clássicas de se trabalharem os conceitos em história, à medida que existem os conceitos específicos para determinados fenômenos históricos e aqueles que podem ser utilizados de forma generalizada. No entanto, mesmo os conceitos mais amplos necessitam ser delimitados no tempo e espaço. Essa discussão é relevante porque a História, como disciplina escolar, utiliza conceitos históricos específicos e gerais de tal modo que estes designam conteúdos programáticos, assim como têm se constituído títulos de capítulos de livros didáticos. Por isso é importante estar atento à problemática do uso dos conceitos no ensino de História, por eles apresentarem influência na seleção dos conteúdos e nas formas de abordagens.

Questão relevante sobre o uso dos conceitos no ensino de História colocada pela autora mencionada é o fato de que os docentes também podem se apropriar de conceitos provenientes de outras fontes que não sejam propriamente da historiografia. Segundo Bittencourt (2011), junto com conceitos particulares e gerais criados pelos historiadores, existe uma série de conceitos empregados no ensino de História que são adquiridos em situações não historiográficas, tais como aqueles utilizados pelos diferentes meios de comunicação. Em tais casos, os conceitos precisam ser explicitados e analisados criticamente para que sejam utilizados corretamente, pois correm o risco duplo de anacronismos e estereótipos.

É interessante aqui se deter um pouco mais na questão do uso dos conceitos tendo em conta a exemplificação colocada pela autora. Trata-se do exemplo específico do conceito de escravidão utilizado no ensino de História. A acenada autora alerta para o fato de que esse acontecimento histórico, ao ser analisado em sala de aula, tendo em vista o período moderno e a escravidão colonial na América, deve ser colocado como fenômeno diferente da escravidão entre os gregos e romanos na Antiguidade. Assim sendo, é preciso situar o contexto no qual a escravidão acontece. Mais importante ainda é a ressalva que a autora faz quando afirma que no ensino de História, ao trabalhar com temas como o da escravidão, é comum se referir que era prática costumeira de povos africanos e, por-

tanto, os africanos escravizados no Brasil estavam já habituados a esse sistema de trabalho. Para ela isso é um grande risco no ensino de História à medida que a historiografia atual tem demonstrado que o sentido da escravidão entre populações africanas possuía outro caráter e não fazia parte da lógica de acumulação que proporcionou o tráfico humano transatlântico (Bittencourt, 2011).

Portanto, os riscos da utilização dos conceitos no ensino de História são eminentes. Por isso, empregá-los de forma atemporal, não contextualizados no espaço e socialmente determinados, provoca equívocos que conduzem às formulações dos estereótipos. Nesse aspecto, é um desafio para os professores ter um domínio conceitual e metodológico para os usos adequados dos conceitos no ensino da história. O tratamento que o ensino de História faz com o conceito de Estado é um tema colocado por Bittencourt (2011) que possui importância especial. Nesse particular, ela alega que é comum no ensino de História criar analogias entre o Estado dos tempos moderno e contemporâneo com os Estados da Antiguidade. Entendendo que a analogia como método no ensino de História pode ser aplicada com êxito, avalia que é necessário levar em conta as diferenças baseadas no contexto econômico e político de cada época. Caso contrário corre-se o risco de igualar fenômenos totalmente díspares entre si.

Entre os conceitos históricos gerais considerados pela autora como sendo fundamentais para o ensino de História está a noção de tempo. Todo objeto do conhecimento histórico é delimitado, antes de qualquer outra condição, em determinado tempo. A isso se denomina de historicidade dos fenômenos sociais. Por isso, no ensino de História, é necessário esclarecer a noção de tempo histórico e sua importância para o estudo das diferentes sociedades humanas. A história ensinada nas escolas não pode prescindir de um aprofundamento das noções de tempo histórico e isso exige também uma metodologia adequada a ser utilizada no processo de aprendizagem de tais noções (Bittencourt, 2011). O tempo que o ensino de História trabalha é normalmente demarcado e expresso em cronologias e periodizações. Os docentes de História sempre tiveram que resolver o

problema de situar o fato em determinado tempo, em eras ou períodos ou com datação em séculos ou anos. Os historiadores ocidentais do período moderno passaram a organizar o tempo cronológico de acordo com a periodização cristã e fizeram recortes criando os séculos e períodos: Pré-história, Antiguidade, Idade Média, Época Moderna e Época Contemporânea. Essa matriz cronológica cristã e a conseqüente nomenclatura de suas periodizações não correspondem ao processo histórico de outros povos, sendo esse igualmente um dos dilemas teóricos colocado para o ensino de História quando for trabalhar com realidades não europeias.

A autora acrescenta que, além dessas periodizações, os docentes utilizam igualmente conceitos ou expressões de denominar determinadas épocas. No caso europeu, pode-se citar a expressão "séculos das luzes" para se referir ao século XVIII. O problema para o ensino de história é a pretensão em sugerir que períodos demarcados por problemas específicos possam ser considerados suficientes para abranger toda a história da humanidade. O alerta vai no sentido de que essas periodizações, notadamente europeias, que pretensamente são válidas para uma história tomada como universal, excluem povos de outras regiões do mundo. Nesse particular, o ensino de história deveria articular nomenclatura própria para designar fenômenos ou temporalidades históricas específicas. Isso é o que faz a africanista Hernandez (2005) quando cunha a terminologia Época da Roedura como expressão didática para o ensino do comércio entre África, Europa e América na época do comércio transatlântico.

Outra noção importante para o ensino de história colocada por Bittencourt (2002) é que os professores deveriam também se preocupar com a contextualização do espaço onde os fenômenos históricos acontecem. Como não se pode conceber a história separada do lugar onde o fato ocorreu, no ensino de História o uso de mapas é basilar para situar as sociedades nos diferentes espaços. A autora considera que a utilização de mapas históricos não somente facilita a localização das sociedades em determinados espaços, mas também permite a demonstração das mudanças e deslocamentos na sua ocupação. No entanto, alerta que aqui também existem seus riscos. Os professores têm que superar a concep-

ção do determinismo absoluto do meio sobre os seres humanos e buscar analisar as sociedades a partir da noção de interferência recíproca entre espaço e sociedade. Entende-se que a compreensão do espaço em sua complexidade torna-se fundamental para o conhecimento histórico. Isso significa que a noção de espaço para o ensino das sociedades não se limita apenas a localizar onde elas existem ou existiram através das representações cartográficas. Nesse sentido, é um importante recurso para o ensino da história a utilização dos mapas, mas precisa estar associada a apreensões conceituais históricas específicas.

Compreende-se que o ensino de história necessita da noção de tempo e espaço apropriada para cada processo histórico, assim como de conceitos adequados a conteúdos específicos. Para tanto, os docentes necessitariam superar alguns obstáculos para efetivar essa aprendizagem. Uma dessas dificuldades é a localização ou identificação dos acontecimentos na linha do tempo cuja base é europeia, precisamente, a identificação dos séculos e do período antes e depois de Cristo e as datações decorrentes dessa divisão temporal.

A respeito da necessidade de inovações no ensino de história, Bitencourt (2002) compreende que se podem estabelecer novos critérios para esse ensino quando se criam novos temas, especialmente quando se pretende questionar o domínio da lógica eurocêntrica. Desse modo, problemas gerais do ensino de história são direcionados para a situação específica da inserção dos conteúdos de cada experiência histórica específica. Portanto, o ensino de história implica, na atualidade, a noção de que os docentes devem trabalhar com uma história mais ampla da humanidade, permitindo possibilidade de pensar em novas periodizações e marcos de desenvolvimento social.

Considerações finais

A contextualização teórica discutida neste capítulo se iniciou com o debate sobre definição de educação para depois expor uma concepção de escola. Na sequência, se preocupou com a definição de disciplina escolar para, no seio dela, localizar questões específicas do ensino de

História. No conjunto de questões teóricas foram discutidos igualmente dilemas para definir o campo de estudo da educação e a flexibilidade metodológica que o caracteriza, permitindo possibilidades de combinações em termos de metodologias. Este foi o percurso que se traçou neste capítulo cuja pretensão fora apresentar elementos que possam identificar a importância da pesquisa sobre o ensino de História. Ao se pensar sobre educação, escola e disciplina escolar, o foco foi a funcionalidade da interação entre docentes e estudantes. No debate específico do ensino de História, foram elencadas questões gerais de ordem pedagógica e de uso dos conceitos históricos que se refletem, de forma singular, no ensino da história não europeia.

Desse conjunto de questões a ideia central extraída é que a área de estudo do ensino de História deve ser subentendida como uma dimensão do campo de estudos da educação e por isso há que ter em conta a totalidade do fenômeno educacional na qual está inserida. O risco de não levar em conta essa dimensão de totalidade pode conduzir os estudos sobre ensino de História a uma perspectiva técnica no sentido de se discutir e investigar tão somente procedimentos metodológicos de cunho pedagógico. Carece, portanto, vislumbrar as investigações sobre o ensino de História em uma perspectiva sociológica na qual se possam destacar suas finalidades de cunho político ideológico.

Sabe-se que as problemáticas ligadas às pesquisas sobre o ensino de História são diversas, contudo, caberia pensar em elementos centralizadores tais como formação de professores, por exemplo. Isso se coloca na perspectiva de que o ensino de história teria que ser balizado a partir da ideia de "sentido" compreendida como aquilo que, de fato, se pretende alcançar com os conteúdos selecionados. Nesse caso, a problemática central seria questionar se o atual ensino de história reitera ou leva a um repensar do eixo eurocêntrico no qual foram construídas as disciplinas escolares das ciências humanas no Brasil. Nesse caso, caberia ainda indagar sobre a disponibilidade e empenho que realmente se poderia ver entre os docentes brasileiros quando se trata de delinear novos conteúdos não europeus ao ensino de História tão marcadamente eurocentrado, mesmo em tempos de "mudanças" nos quais vivemos no tempo presente.

Referências

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

MENDONÇA, Nadir Domingues. **O uso dos conceitos: uma questão de interdisciplinaridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

Saberes históricos escolares no Ensino Fundamental

Tatiana Polliana Pinto de Lima

Considerações iniciais

A busca pela compreensão dos saberes escolares tem sido o centro dos debates e pesquisas em educação, a partir de várias perspectivas: formação e profissionalização docente, currículo e didática, ou mesmo os estudos voltados para a percepção do fracasso escolar (Monteiro, 2007).

Nesse sentido, se faz necessário debater sobre saberes docentes, em um momento em que se precisa romper com o ideal de racionalidade técnica que hierarquiza o conhecimento e transforma o professor em mero reproduzidor do saber constituído. Essa percepção parte de um pensamento em que o docente, ao possuir o conhecimento técnico, conseguiria solucionar os problemas do cotidiano escolar e superar todos os obstáculos.

Nesse modelo, o saber é hierarquizado, desdobrando-se em três níveis a partir de um processo lógico de derivação entre eles: de uma ciência básica ou disciplina deriva uma ciência aplicada ou engenharia, da qual derivam conhecimentos procedimentais e um conjunto de competências e atitudes que utilizam o conhecimento básico e aplicado que lhe está subjacente (Schein, 1980 citado por Gómez, 1995, p. 96-97 *apud* Monteiro, 2007, p. 19).

O saber científico seria, portanto, o saber hierarquicamente considerado como aquele de referência; o que nortearia a ação docente em seu cotidiano escolar. O professor seria visto como aquele que adquiriria os conhecimentos científicos específicos, produzidos em cada área de saber, selecionados por pesquisadores e, sempre que necessário, ativados e colocados em prática. Nesse prisma, a atuação docente se limitaria a escolher os melhores instrumentos para as diversas situações nas quais o professor se encontrasse (Lima, 2019).

Tardif (2011) nos faz refletir sobre essa percepção, quando nos chama para dialogar com as ideias existentes sobre saberes sociais e educação.

Se chamamos de 'saberes sociais' o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade e de 'educação' o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes, então é evidente que os grupos de educadores, os corpos docentes que realizam efetivamente esses processos educativos no âmbito do sistema de formação em vigor, são chamados, de uma maneira ou de outra, a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem (Tardif, 2011, p. 31).

Nesse contexto, os professores sabem algo, produzem algo. Mas o que sabem? O que produzem? Em um primeiro momento, pode-se afirmar que o saber docente se compõe de diversos saberes, oriundos de várias fontes. O ponto nevrálgico é que, na contemporaneidade, esses saberes, assim como a profissão do ser professor, estão desvalorizados.

Nacarato, Varani e Carvalho (1998) se referem em seus escritos às imensas expectativas que a sociedade depositou sobre os ombros do professor: domínio dos conteúdos específicos; estratégias ligadas às ações docentes; animação de sala de aula; ser psicólogo; ser pedagogo eficaz; cuidador do equilíbrio emocional das crianças, da higiene pessoal, da educação ambiental, sexual e de gênero. Exigências que geram no professor um quadro de tensão constante, pelas múltiplas, complexas e difusas responsabilidades que lhe são atribuídas, mas que ele não se sente em condições de atender, pela ausência de formação ou pela formação insuficiente.

Os docentes contam os dias para a aposentadoria e externam que todos esses problemas são muito perceptíveis, quando se olha para o número de professores afastados por doenças, como depressão, crises de ansiedade, insônia, stress crônico.

O brasileiro desvaloriza o professor. É o que se poderia deduzir de um dito que se tornou popular nas últimas décadas no Brasil. 'Quem sabe faz, quem não sabe ensina'. É sinistro. Essa destruição da imagem do professor custará muito caro, dizia já em 1989, o

jornalista Leonardo Trevisan. [...] Só quem não quer ver não percebe o sentimento de cansaço, de esgotamento de expectativas de quem encara com dignidade o seu desempenho profissional (Gadotti, 2003, p. 12-13).

Na Educação Básica, há uma hierarquia entre os segmentos que a compõem, o que contribui para uma maior desvalorização e o desmerecimento do trabalho docente, especialmente das professoras da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em uma escala de importância, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são os segmentos menos reconhecidos, por parte dos pais e da sociedade.

Paradoxalmente, nesse quadro de desvalorização, há, ainda, um discurso de reconhecimento da importância do professor na sociedade, em função do papel que exerce, visto que os docentes possuem uma função estratégica na sociedade onde estão inseridos, composta de inúmeras relações complexas. Essa posição está interligada aos saberes que a sociedade produz e mobiliza, com diversas finalidades.

A partir das reflexões postas e por meio de escritas descortinadas a partir de questionário aplicado a 10 (dez) professoras dos Anos Iniciais em 5 (cinco) escolas de 3 (três) municípios (Santo Antônio de Jesus, Cachoeira e Cruz das Almas), construo um diálogo buscando compreender qual História está sendo construída no interior das salas de aula das escolas do Recôncavo da Bahia. Para alcançar esse objetivo macro, almejo discutir neste primeiro momento, primordialmente, os saberes históricos escolares, considerando a complexidade e a multiplicidade das escolas do Recôncavo da Bahia, no sentido do pensar os saberes que as professoras mobilizam, refletindo sobre o ensino de História.

Não posso deixar de sinalizar que, neste segmento da Educação Básica, alguns conceitos da História precisam ser trabalhados pelas professoras, de forma gradativa, considerando sua complexidade: tempo; sujeito histórico; fatos históricos. Paralelamente, exige-se das professoras domínio da História, percebida como campo de pesquisa e reduto dos acadêmicos da ciência de referência, e dos saberes históricos escolares, produzidos nos diversos espaços escolares, que agregam um conjunto de representações sociais sobre a sociedade e a história dos sujeitos que estão inseridos nestes contextos.

Isso posto, exponho que a questão primordial que pautou este estudo foi: quais os saberes que as professoras mobilizam para planejar de forma prazerosa uma disciplina que possui uma carga horária reduzida, em média duas vezes por semana, podendo ser ministrada de forma planejada, somente uma vez por semana, a depender do município?

Para Monteiro (2008), há uma ausência de debates sobre esse nível da Educação Básica, nos cursos de Graduação e de Pós-Graduação em História. Acresço que o há também, de forma mais efetiva, nos cursos de Graduação em Pedagogia e nos momentos formativos das professoras dos Anos Iniciais, parcamente proporcionados pelas diversas Secretarias Municipais de Educação. Situação que aumenta o fosso que separa os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio dos primeiros anos do Ensino Fundamental. As várias mudanças pelas quais a sociedade e a produção de conhecimento têm passado exigem do professor dos Anos Iniciais "[...] um domínio conceitual no ensino de História, e das outras disciplinas, em que prevaleça a capacidade crítica, a reflexão e a compreensão da dinâmica histórica ao nível da possibilidade do pensamento na infância" (Monteiro, 2008, p. 59).

Para a autora, uma corrente impera sobre o ensino de História nos Anos Iniciais: a de que as crianças não têm capacidade de abstração suficiente para apreender conceitos da história: escravidão; capitalismo; tempo; sujeito histórico. Entretanto, há outra corrente teórica, segundo a qual as crianças, a partir dos 6 anos de idade, constroem uma compreensão histórica desde que os conceitos e conteúdos sejam apresentados em uma linguagem clara e acessível.

No que se refere à importância da pesquisa, destaco a contribuição que a iniciativa poderá trazer para a produção do conhecimento histórico, para o debate sobre a produção dos saberes históricos escolares e para se pensar a formação da Pedagogia no Brasil, pois as professoras dos Anos Iniciais não são professoras especialistas, não foram formadas para lecionar somente História. São professoras multidisciplinares e, nesse contexto, são também docentes de História.

Saberes Docentes e Saberes Históricos

A partir do contexto explicitado, é possível ponderar que esses mesmos saberes acompanham o desenvolvimento dos recursos disponibilizados para a educação, principalmente no que diz respeito à formação dos professores, o que indubitavelmente influencia nos diversos processos de *ensinagem-aprendizagem*¹⁶, sejam eles individuais ou coletivos, constituintes de toda a base cultural e científica da sociedade moderna e contemporânea.

Apesar de haver uma renovação constante da produção de conhecimentos, na sociedade tecnológica e informacional contemporânea, o professor não é visto como um sujeito produtor de saberes, no interior da escola e na sociedade em que está inserido. O conhecimento da humanidade, atualmente, tem se duplicado, em curto espaço de tempo, e, neste contexto, o que no tempo presente é considerado como verdade poderá não o ser no futuro. A verdade desmancha-se no ar, torna-se fluida, mutável. Não cabe mais o pensamento de que o professor é meramente um reproduzidor de informações e de cultura.

O "concreto", contudo, é bem diferente. Os professores, de modo geral, dos Anos Iniciais percebem a si mesmos e são percebidos como os que reproduzem os saberes, os quais são produzidos, por sua vez, pelos pesquisadores em educação. Na opinião de Tardif (2011).

Os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si. Ora, é exatamente tal fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das instituições universitárias, que caminham em direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e de ensino. Nos outros níveis do sistema escolar, essa separação já foi concretizada há muito tempo, uma vez que o saber dos professores que aí atuam parece residir unicamente na competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros grupos (Tardif, 2011, p. 35).

¹⁶ Termo criado a partir da união das duas palavras, *aprendizagem* e *ensino*, considerando as percepções de Nilda Alves. Considero aqui que não há um ensino sem que antes ocorra a *aprendizagem docente*. Por isso, a escolha do termo *aprendizagem-ensinagem* e não o processo de ensino e *aprendizagem*, ao referir-me aos docentes.

Todo saber é histórico é temporal, está relacionado ao processo de aquisição e formação de quem o detém. Nesse caso específico, os saberes dos docentes. Tardif (2011) enfatiza o complexo e demorado processo de aprendizagem dos saberes, a depender de seu desenvolvimento, formalização e sistematização, exigindo, por consequência, uma formalização e a sistematização adequadas no processo de ensino, para que o processo de aprendizagem ocorra, concebendo-se a formação dos docentes como algo essencial à produção e atualização dos saberes.

Para Tardif (2011), os docentes não têm sido responsáveis pela seleção e definição dos saberes que transmitem. Os professores, no contexto da pesquisa, não têm controle, direta ou indiretamente, sobre as escolhas do que será ensinado no âmbito escolar, fazendo que com que desenvolvam um sentimento de exterioridade na relação dos saberes disciplinares e curriculares com sua prática.

Ao longo da pesquisa, ao serem questionadas sobre a que história os conteúdos selecionados estão mais relacionados, 100% das docentes assinalaram que, para elas, a História ainda está relacionada às datas comemorativas. Ainda assim, em um cenário em que as datas cívicas e comemorativas do calendário escolar possuem grande influência na escolha dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, as mesmas professoras afirmam que procuram trabalhar a História Local, a regional e a história de vida do aluno.

Há de se convir que as escolhas variam de ano a ano. Quem ministra aulas no primeiro ciclo (1º a 3º anos), além das datas comemorativas, procura apresentar uma história interligada com o cotidiano do estudante e das "histórias" do município, girando em torno de uma história política e econômica da cidade. No segundo ciclo (4º e 5º anos), os conteúdos se concentram nas datas cívicas, na História Política do Estado, auxiliado por um livro didático sobre História da Bahia, adotado por alguns municípios.

Frente a isso, percebo que há poucas resistências por parte das professoras dos Anos Iniciais no Recôncavo da Bahia quanto ao currículo prescrito pelos Referenciais Curriculares que os municípios trazem, e o livro didático é o material didático ainda mais utilizado nas salas de

aula do Recôncavo. Partindo dessa percepção, é necessário questionar sobre os motivos da "reprodução" de saberes oriundos de documentos legais, livros didáticos e calendário cívico, visto que o ensino não pode ser concebido como um movimento de transmissão que se inicia quando o professor "organiza" a aula e finda quando o que pretende transmitir chega ao discente.

Rios (2010) defende ser importante a descoberta de que é na educação escolarizada que se desenvolve a socialização, e a criação e recriação do conhecimento e da cultura. No processo de produção e mediação do conhecimento, o professor proporciona a seus alunos uma reflexão sobre a realidade vivenciada, a partir dos saberes que os alunos possuem, buscando a articulação com novos saberes e práticas.

Em busca da formação do cidadão brasileiro, os professores mobilizam vários saberes, sejam profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais. Nesse contexto, são motivados e constituídos os saberes históricos escolares que advêm de uma variedade de *culturas*, das várias percepções acerca da realidade existente,

[...] da reivindicação dos professores por um ensino de História que se transforme em meio de entendimento, por parte dos alunos, das suas condições reais de vida, para que possam atribuir relevância à sua aprendizagem (Lima, 2013, p. 67).

Os saberes das professoras dos Anos Iniciais são plurais, provenientes de diversas fontes e espaços de socialização, a saber: literatura, cinema, teatro, jornais, mídia em geral (Lima, 2019). É necessário, entretanto, compreender quais os saberes históricos constituídos pelas docentes dos Anos Iniciais, pelo fato de elas não serem professoras formadas, especificamente, para lecionar a disciplina História. Elas foram formadas, quando foram, para lecionar também História, lecionar acerca de conceitos, a partir do processo de *aprendizagem-ensinagem* em um complexo sistema escolar.

Para essa compreensão, Chervel (1990) é um autor importante, na medida em que se posiciona contrário à concepção da escola como um espaço de transmissão de conhecimentos produzidos nas academias,

pelas ciências de referência de cada área do saber. Para esse autor, a escola produz esse conhecimento de diversas formas, mesmo que o saber não seja validado pela ciência de referência.

Chervel (1990) rompe com a concepção que predominou em parte do século XX, existente ainda na contemporaneidade, mesmo que, com menor força, de que o professor era um simples instrumento de transmissão de conhecimentos. Considerar o professor como mero "reprodutor" dos conhecimentos da ciência de referência é reduzir a ação docente ao simples domínio do processo educacional escolar, enfatizando a competência técnica racional para transpor o conhecimento da academia para a escola, de forma fácil, acessível.

Na atualidade, diversas pesquisas, incluindo a de Chervel (1990), caminham na direção contrária. Apontam a escola como um *lócus* de produção de conhecimento, e a sala de aula como um espaço onde as práticas pedagógicas se instituem, no sentido de "lecionar" as diversas disciplinas existentes no currículo prescrito, compreendendo que o que é ensinado na escola não é a essência e/ou totalidade do conhecimento construído na ciência de referência.

Os saberes produzidos na e pela escola, por sua vez, não estão dissociados dos saberes acadêmicos e nem da sociedade como um todo, visto que a instituição escolar está inserida na comunidade da qual faz parte. Day (2004) coloca a necessidade de as escolas, ao produzirem conhecimento, abrirem-se para o mundo exterior à sala de aula e ao espaço interno da instituição escolar. Assinala a importância de se desenvolver uma cultura de comprometimento, na direção das transformações necessárias, de incentivar a existência de relacionamentos horizontais, em detrimento das relações hierárquicas de poder, bem como incentiva o respeito pela diversidade do corpo docente, em oposição à uma "suposta" homogeneização dos professores.

A disciplina História está presente nesta escola que se mostra ambígua, desde o seu surgimento: é homogênea e plural; pretende ser horizontal nas relações de poder, mas é hierárquica. É nesse universo que a História ensinada está presente, desde finais do século XIX no Brasil. Ela

[...] tem permanecido nos currículos escolares dos diferentes níveis do ensino básico e também como matéria dos cursos preparatórios ou de exames vestibulares brasileiros. A História escolar integra o conjunto de disciplinas que foram sendo constituídas como saberes fundamentais no processo da escolarização brasileira e passou por mudanças significativas quanto a métodos, conteúdos e finalidades até chegar à atual configuração nas propostas curriculares (Bittencourt, 2004, p. 33).

Ao longo do século XX e princípios do século XXI, muitas modificações foram realizadas na forma de se ensinar História. Os objetivos dessa disciplina foram revistos, pesquisas e debates foram realizados, com o objetivo de compreender os modos de ensinar e aprender História; buscou-se entender a disciplina a partir dos saberes que são mobilizados pelos professores, no processo de *aprendizagem-ensinagem*, e as influências da historiografia nas salas de aula dos professores que a ministram.

Tourinho (2004), ao dissertar sobre as influências das correntes historiográficas no ensino da disciplina História na contemporaneidade, considera-as tão importantes para o planejamento das aulas de História e para a práxis pedagógica como os teóricos da educação. Para a autora, o referencial teórico-metodológico proveniente do campo historiográfico é importante para a práxis pedagógica “[...] até mesmo para permitir os inventos e relativizar os contratempos” (Tourinho, 2004, p. 89).

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Recôncavo da Bahia, os debates e mesmo as relações entre o saber histórico escolar e as correntes historiográficas são frágeis, ou mesmo desconhecidas, em muitos momentos. Ao serem indagadas sobre as correntes historiográficas que influenciavam suas práticas de ensino, ao lecionarem a disciplina História, as professoras posicionaram-se de diversos modos: desde uma demora excessiva em responder ao item, até certa irritabilidade, afirmando que a questão era muito difícil e complicada de ser respondida, foi constatado.

Um número majoritário de docentes (80%) deixou a questão em branco e as demais respostas variaram entre o Positivismo e a História Nova até uma confusão entre correntes historiográficas e metodologia educativa. A professora 4 afirmou: *“a produção de materiais didáticos e a pesquisa da prática docente. Para mim são as principais”*, ao ser indaga-

da sobre quais correntes historiográficas influenciam sua prática docente e suas metodologias.

Infiro, a partir dos dados, do silêncio dos respondentes em algumas questões, e da narrativa exposta, que não há uma sustentação teórica e, no ensino de uma disciplina sobre a qual pouco se sabe, tudo vale no momento de "dar aula de História", o que proporciona um vazio teórico-metodológico que, na ótica de Tourinho (2004), se mostra nocivo e desmotivador.

Nos silêncios das professoras, nas dobras do que está escondido, persistem alguns objetivos na História ensinada nos Anos Iniciais do EF no século XXI, que atravessaram o século XX, buscados pelos currículos prescritos desde o surgimento da disciplina: a formação do cidadão brasileiro. No contexto da criação da disciplina História, nos currículos oficiais do Brasil do século XIX, momento do surgimento do Estado Nacional e da elaboração dos projetos para a educação, no Império, os interesses de diversos grupos e instituições emergem, e a historiografia é pautada pelo Positivismo, de Auguste Comte, e de suas noções de pátria, comunidade, família, como formas de vivência comunitária, consideradas essenciais à evolução da humanidade.

Contextualmente à modernização econômica, cultural e educacional, que pautou os finais do século XIX e o início do século XX, a disciplina História esteve atrelada nitidamente à formação das elites, dos futuros governantes de uma terra "recém-independente" do jugo português.

Os objetivos do ensino de História eram os mais diversos: conformação do indivíduo à vida civil; formação do cidadão produtivo e obediente às leis; estruturação de um sistema educacional subordinado ao Estado; pretensa inclusão das populações historicamente excluídas (negros, mestiços forros, brancos livres e pobres, imigrantes europeus); contenção de revoltas e explosões de violência, por parte dos excluídos; diminuição ou eliminação total das influências culturais das classes mais pobres. A escola, então, atuaria como um meio de controle social e um instrumento de conformação política e cultural da pátria recém-formada. Era preciso construir a identidade nacional, criar um povo unido, forte e "homogêneo",

sem as características, que eram consideradas degeneradas e bárbaras, dos negros, pardos e índios.

Nesse contexto, os manuais didáticos de História alcançaram uma importância ímpar no processo de formação do bom cidadão. Neles, estavam contidas as diretrizes e orientações, além dos conteúdos que deveriam ser trabalhados nas aulas de História. Desde então, os métodos de ensino passaram a ser uma preocupação constante dos autores, além dos conteúdos e das diretrizes para se formar o caráter cristão, moral e cívico, dos jovens e das crianças.

O "gosto pela história", tema recorrente até a atualidade, apesar de conter objetivos e vertentes diferentes, passou a ser considerado uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento do espírito de povo. Essa concepção se encontrava presente em livros didáticos escritos por autores famosos da época, como Rocha Pombo, e também nas orientações governamentais. Para as professoras do Recôncavo baiano de finais da segunda década do século XXI, o livro didático continua a ser sacralizado (100% das respostas sinalizaram que é por onde mais estudam para ministrar as aulas de História). São professoras que veem nesses manuais "espaços" de estudo para o que pouco se sabe: a História do Brasil, a História do Recôncavo.

Ainda assim, percebem-se ambivalências no cotidiano docente, por meio das escritas-narrativas das professoras, sujeitos da pesquisa. Nessas, é recorrente a visão de um ensino de História voltado para a mudança da sociedade. Uma História que auxilie os alunos na transformação de si mesmos e da realidade em que vivem, para que possam escrever histórias diferentes daquelas que vivenciam na atualidade, buscando não reproduzir uma vida de crimes, muito comum em várias famílias das escolas em que atuam as docentes informantes deste estudo.

Considerando essa perspectiva, ao serem indagadas sobre os motivos de estudarmos história, consideram o seguinte:

Compreender todo o processo histórico desde a Antiguidade até os dias atuais e fazer ligação entre eles (Professora 1, 2019).

Para desenvolver a aprendizagem de conteúdos relacionados à história em si mesma (Professora 8, 2019).

Para desenvolver o senso crítico, aprender sobre sua história, ou seja, seu país e a história no todo. E isso o tornar um indivíduo crítico e reflexivo) (Professora 5, 2019).

Para buscar envolver as crianças no sentido de valorizarem-se. Para que a história se torne importante na construção da noção de identidades individuais e sociais (Professora 4, 2019).

É notável que são diversos os modos como a História é escrita e é ensinada, assim como os múltiplos olhares sobre ela devem ser trazidos para as salas de aula dos Anos Iniciais, mesmo que sejam aparentemente incoerentes, tal como aponta Thompson (1981).

[...] os modos de escrever a história são tão diversos, as técnicas empregadas pelos historiadores são tão variadas, os temas da investigação histórica são tão díspares e, acima de tudo, as conclusões são tão veementemente contestadas dentro da profissão, que é difícil apresentar qualquer coerência disciplinar (Thompson, 1981, p. 48).

A História escolar é (re)pensada, por conseguinte, e apresentada pelas docentes dos Anos Iniciais, como um saber que deveria se apresentar mais criticamente, de modo processual, dinâmico e participativo, numa tentativa de findar com uma história mecanicista, linear, factual, criando espaços de diálogo entre a ciência histórica e a História, como disciplina escolar, num movimento de interpelação didática, segundo o conceito de Allieu (1995 *apud* Monteiro, 2007), e não de transposição didática. De acordo com esse autor, a relação constituída entre os dois campos, saber acadêmico e saber escolar, ocorre em um movimento muito mais ascendente do que hierarquicamente descendente.

Monteiro (2007) considera o diálogo como a essência das relações constituídas entre a disciplina escolar e a ciência de referência, e Chervel (2013) eleva a um grau tão alto a autonomia dos saberes escolares, em relação às ciências de referência, que pode ser compreendido como um aparente rompimento entre os dois campos. Ainda para Monteiro (2007), a ciência de referência, a História, dialoga com a disciplina História e vice-

versa. Uma não se opõe à outra, nem se submete à outra, mas ambas caminham juntas, mesmo que de forma não horizontal, na busca da formação do cidadão autônomo, crítico e reflexivo.

Nessa direção, ao serem indagadas sobre o que consideram importante saber para planejar e lecionar uma aula de história condizente com seus objetivos, as respostas recorrentes foram:

O professor deve ser pesquisador, crítico e reflexivo para mediar suas aulas de história, fazendo a associação do tempo até os dias de hoje, o que foi certo e errado (Professora 2, 2019).

Conhecer a fundo os conteúdos e saber lidar com as mídias sociais (Professora 1, 2019).

O apoio da escola para que possa ser desenvolvida uma boa construção como: estimular o aluno a ter gosto pela disciplina e desejar aprender, ter conhecimento preciso para uma boa formação enquanto aluno (Professora 6, 2019).

As narrativas acima apresentadas trazem uma compreensão de que sem a criticidade, a pesquisa e a reflexão sobre seus próprios saberes não há como construir um saber histórico escolar que auxilie os discentes dos Anos Iniciais a terem uma "boa formação enquanto aluno" e serem autores de sua própria história, compreendendo seu cotidiano e a sociedade onde estão inseridos, no intuito de transformá-la.

Considerações finais

A história construída nas salas de aula do Recôncavo da Bahia é uma história que avança e recua. As professoras apresentaram um quadro paradoxal. Ao mesmo tempo em que alguns aspectos foram modificados, nas aulas de história, em relação a uma disciplina linear que pautou boa parte dos currículos em finais do século XIX e parte do século XX, percebe-se que as professoras buscam as mudanças e as transformações, baseadas na leitura de mundo e não exclusivamente na leitura da palavra (Freire, 1979); buscam uma educação mais integral, crítica e emancipadora; paradoxalmente esbarram em algumas limitações tais

como falta de recursos e de equipamentos, em grande parte das escolas, e a fragilidade que possuem no domínio dos conhecimentos específicos para lecionar a disciplina História.

O objetivo da educação e da construção do saber histórico escolar do século XXI é a alfabetização de forma integradora, é a escola promover, em conjunto com a sociedade, o sentido e a significância do conhecimento. Mas, apesar de os discursos das professoras e dos educadores, em geral, se referirem muito a mudanças, a transformações, essas ocorrem de modo muito lento nas salas de aula.

A crítica social, política e econômica precisa ocorrer por parte de todos os atores e autores envolvidos na educação. É necessário que a crítica esteja presente nas práticas educativas do cotidiano das salas de aula e das escolas. Não é objetivo deste trabalho ser imediatista ou possuir um cunho utilitarista, mas é preciso refletir sobre as possibilidades de diminuir as lacunas e superar o fosso existente entre os saberes pedagógicos e os saberes históricos. Caminhos que somente poderão ser construídos a partir do trabalho coletivo. As professoras precisam sair do universo de sua sala de aula para pensar a escola de modo amplo e colaborativo, concebendo a instituição escolar sob o ponto de vista cultural, identitário, e não exclusivamente a partir do microcosmo da sala de aula, que se encerra em si mesma.

Nas batalhas e cansaços do cotidiano, a professora precisa ser reencantada, seduzida novamente para sua profissão e um dos caminhos é a formação continuada. Uma formação que seja intra e extraescolar, a construção de espaços de diálogo e de momentos formativos nos quais a troca de experiências entre as docentes seja valorizada.

A formação continuada não é o único caminho para a diminuição ou o fim dessas fragilidades e do baixo *background* das professoras. A formação inicial ofertada nos cursos de Pedagogia há de ser revista, considerando ser esse um *espaçotempo* de produção da profissão docente. As Instituições de Ensino Superior precisam se predispor a atualizar seus currículos sempre que necessário e promover, paralelamente, ações ex-

ensionistas e de pesquisa (pesquisa formação, pesquisa ação) em conjunto com as docentes da Educação Básica.

As professoras sentem necessidade e precisam estar cientes do caminho a ser construído, e não trabalharemos disciplinas ao sabor do vento e das imposições de um currículo que compreende a leitura e a escrita como responsabilidade de uma área do conhecimento, a Língua Portuguesa. Manter a leitura e a escrita em uma caixinha de conhecimento separada é perpetuar a formação de crianças que não produzem, mas, sim, reproduzem contextos.

A experimentação, a inovação, o ensaio e a socialização de novos modelos de trabalho pedagógico precisam ser incentivados, pensados e articulados às práticas educativas das professoras, com o objetivo de estimular o desenvolvimento profissional e pessoal das docentes.

Referências

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a05v31n3.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2013.

DAY, Christopher. **A paixão pelo ensino**. Porto: Porto Editora, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2003.

LIMA, Marta Margarida de Andrade. **As tessituras da história ensinada nos anos iniciais pelos fios da experiência e dos saberes docentes (Garanhuns-Pernambuco)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

LIMA, Tatiana Polliana Pinto de. **Entrelaçando Saberes e Práticas**: a história ensinada no 5o ano do Ensino Fundamental. Curitiba: CRV, 2019.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: 2007.

MONTEIRO, Heloisa Helena Tourinho. **Um estudo de caso sobre a práxis da professora polivalente na Escola Comunitária**: os caminhos do ensino de história. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

NACARATO, Adair Mendes; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (org.). **Cartografias do Trabalho Docente**: professor(a) – pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1981.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. **O ensino de história**: inventos e contratempos. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

Educação, História, Memória e Museu: entrecruzamentos formativos

Heloisia Helena Tourinho Monteiro

Augusto César Rios Leiro

Considerações iniciais

O capítulo em revista discute o entrecruzamento formativo, no âmbito da educação, entre história, memória e museu, bem como intenta entrelaçar tais categorias teóricas explorando seus marcos conceituais e suas implicações para o fazer educativo. Nessa perspectiva, reflete-se, inicialmente, sobre a educação como macroconceito polissêmico e locus privilegiado de formação de sujeitos, e sobre a história como campo da memória, do passado e do presente nas tramas da vida cotidiana. Em seguida, a memória é afirmada como dimensão importante para conservar e valorizar técnica e historicamente a produção material e imaterial. Por fim, o museu é tomado como um espaço temporal de síntese entre o passado e o presente, constituindo-se em uma dimensão fundante da pesquisa geradora do presente capítulo.

Na sociedade contemporânea, o desafio do professor da Educação Básica envolve uma série de aspectos que vão desde as condições do espaço escolar até a realidade da profissionalização, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de crianças e jovens num mundo complexo e repleto de estímulos tecnológicos, dentro e fora da escola, bem como ao leque de informações instantâneas que necessitam de usos no espaço escolar, uma vez que o conhecimento precisa ser significativo e transformador nessas relações que se multiplicam na escola.

Nesse cenário, o conjunto dos docentes está convocado, permanentemente, a pensar a vida em sociedade e, para tanto, necessita olhar pelo retrovisor os caminhos percorridos. Dentre os distintos desafios postos ao fazer docente, cabe destacar que, ao professor da área de Histó-

ria, sempre se associou a responsabilidade de promover o estudo do passado com vistas a uma preservação da memória e, por extensão, do patrimônio cultural da sociedade. Quase como um Deus mitológico dotado de superpoderes, parece sempre caber ao professor de História garantir as explicações do passado e, certamente, legitimar sua importância nos corações e mentes de crianças e jovens, estudantes da Educação Básica.

Essa lógica cultural da sociedade brasileira, que se repete e parece que justifica o papel do ensino de História, parte do senso comum de que somos um povo sem memória, que não gostamos do passado, que esquecemos ou destruímos nosso patrimônio histórico e que somente algumas pessoas estão interessadas ou preocupadas em preservar a memória. Essa situação, que nos é posta, acompanha-nos e, algumas vezes, recorremos a essa lógica para continuar afirmando que não damos valor à memória. Entre as pessoas consideradas interessadas, envolvidas ou responsáveis, comumente se imputa ao professor de História, na sua atuação profissional de ensino, nas várias instâncias da educação, o dever de buscar envolver os estudantes naquilo que representa o que há de mais caro ao ensino de História, que é a memória, interrogando o passado, a compreensão dos processos históricos e toda uma expressão da vida cotidiana sob o prisma dos acontecimentos históricos.

Para traçar as relações da educação com o ensino de História e o museu, lançamos mão do binômio conhecimento-museu, que expressa a articulação entre educação e história como universo conceitual do estudo em tela, ao tempo em que elegemos o modo de pensar e fazer próprio à experiência museal de que os professores de História se apropriam a partir dos seus currículos. Sendo assim, este capítulo evidencia as aproximações da prática escolar de visitação aos museus com o universo teórico da disciplina História. Busca ainda refletir como o professor de História dialoga conceitualmente com as grandes áreas de pesquisa que entrelaçam educação, memória, história e conhecimento-museu, assim como materializam, na prática escolar, a promoção do encontro do passado com o futuro como desafio para ressignificar a formação no tempo presente.

Ensino de História, memória e práxis.

O desafio é pensar a formação inicial e continuada do professor no seu aspecto acadêmico e sua implicação para a experiência espaço-temporal escolar, buscando compreender as múltiplas responsabilidades desse processo. O que se pretende é apresentar algumas ocorrências desse universo, relacioná-las ao conhecimento-museu, (re)conhecer passos e traçar caminhos nessa íntima relação com o equipamento cultural – o museu.

É nessa trilha que, nos últimos anos, o ensino de História vem dialogando e pesquisando para repensar trajetórias mais significativas desse componente curricular. Garantir a preservação da memória, o gosto pelo passado e o interesse por fatos e acontecimentos de uma época com que, na maioria das vezes, o estudante da Educação Básica tem pouca identificação representa um grande desafio. Outras ciências também estão envolvidas nesse processo, como a Arqueologia, a Museologia, a Antropologia e a Paleografia, no entanto, como disciplina escolar, é a História que dele trata de imediato. No universo da escola, durante a caminhada da vida estudantil, com o pensar histórico, o passado, a memória e o tempo, crianças e jovens vão sendo apresentados aos temas históricos e motivados a desenvolver o gosto por essa disciplina e a compreender o lado contemporâneo da História. Não se estuda o passado pura e simplesmente, estuda-se o presente com a perspectiva do que passou.

A dimensão memória se apresenta à compreensão do ensino de História e ao uso do museu como conhecimento. Escrever sobre memória requer um esquadrinhamento sobre o tema. A começar por nós mesmos. Pela necessidade que demonstramos de fazer registros, de todas as formas, sobre os acontecimentos da nossa vida: nascimentos, aniversários, casamentos, batismos, formaturas, ritos sagrados, confraternizações e até mesmo o luto. Marcamos o tempo. Marcamos a memória. É um sentimento que nos afeta de várias maneiras ao longo da nossa vida. Muitos se importam em preservar a memória. São tocados por ela. Outros, entretanto, estabelecem uma relação adversa, oposta. Mas essa memória afetiva, pessoal e indivi-

dual é apenas um início de conversa para tratar o tema. Não se pode falar, exclusivamente, em memória, para não termos que tratar do campo da saúde, da neurologia. Portanto, é preciso associar ao conceito de memória a ideia de história. Segundo Silva e Silva (2006, p. 275), "O estudo da memória passa da Psicologia à Neurofisiologia, com cada aspecto seu interessando a uma ciência diferente, sendo a memória social um dos meios fundamentais para se abordar os problemas do tempo e da História".

Então, vale ressaltar que falamos de memória histórica. Os estudos historiográficos sobre a memória são tardios se comparados aos de outras áreas da ciência, muito embora estejam nas fundações da história. Contudo, somente a partir de 1970, os historiadores começaram a trabalhar de fato com a *memória*. Durante muito tempo, a ideia de memória esteve associada a uma história chamada de oficial, que tinha como objetivo a preservação da memória nacional.

Por isso mesmo, durante muito tempo, a memória esteve relacionada a uma ideia nefasta de memorização e dissociada de um conhecimento crítico e significativo. Comumente, dividia-se o grande público entre aqueles que tinham habilidade em decorar e os que não tinham essa habilidade, de tal sorte que o gosto pelo conteúdo passava pela habilidade de memorizar ou não os fatos históricos. A esse panorama se acresce um olhar para o passado, carregado de subjetivações que, na maioria das vezes, fazem o estudante se perguntar por que precisa conhecer o que já passou, quem já viveu e morreu, em um tempo tão distante do presente em que vive. A morte, no mais das vezes, considerada aterrorizante, por se entender que o morto está acabado e nele não devemos mexer, passou então a ser motivo de discussão e conflito. É o rompimento com a máxima 'deixemos os mortos no seu lugar e sigamos a vida'. Tem-se, portanto, uma memória que apavora e, ao mesmo tempo, interroga, no sentido de trazer à tona sentimentos voltados ao esquecimento.

Com o advento das revoluções burguesas do século XVIII, a sociedade ocidental vivenciou a ruptura da estrutura centralizadora absolutista e a consolidação da ideia de cidadão como sujeito histórico fundamental nas relações de poder. Esse cidadão é também o burguês, que,

mais tarde, iria inaugurar o Estado Liberal, característico do novo modo de produção que foi se legitimando nesse momento histórico. A memória histórica, ainda assim, esteve sempre revelando os fatos políticos oficiais e buscando por uma representação do passado por meio dos grandes atos protagonizados pelo que se convencionou chamar de herói, sendo preservada nos museus com uma representação mais distanciada do que se produzia na cultura popular. Há de se pensar no tanto que foi silenciado e esquecido nesse tempo. Nas vozes silenciadas de tantos outros personagens, nas representações de raça e gênero, que não pertenciam ao *status quo* dos quem escrevia e determinavam o que seria escrito.

Embora, desde o século XVIII, a história tenha passado a ser notada como ciência, com novos métodos e fontes documentais sendo incorporados à historiografia, observa-se que, até o início do século XX, havia uma associação entre história, instituições e elite, tornando clara a representação de uma memória nacional atrelada aos sujeitos históricos da política. A ideia de memória associada às vozes de outros sujeitos históricos da sociedade ainda estava por vir e causaria uma revolução na historiografia e, conseqüentemente, na memória.

Em 1929, foi fundada a Escola dos Annales, movimento que propôs um olhar diferente para o tempo histórico, não mais como aquele determinado pela lógica positivista sequencial, mas, sim, um tempo de ritmos diferenciados, com acontecimentos mais prosaicos, tanto conjunturais como estruturais. Ou seja, nesse viés, não se pensa mais na história a partir de grandes acontecimentos ou fatos políticos protagonizados por aqueles que estão no topo do poder, pois a memória passou a ser levada em conta em uma perspectiva mais ampla, na qual as vozes silenciadas e desprezadas são ouvidas e dão testemunho diverso sobre acontecimentos até então vistos apenas através da hierarquização do poder da historiografia, baseada exclusivamente na memória oficial.

Com essa perspectiva historiográfica, o movimento da Escola dos Annales foi passando por etapas enriquecedoras, que deram causa a uma grande revolução nas pesquisas e nas formas de abordagem da história e da memória. Evidentemente, a Museologia, como ciência, tam-

bém sofreu os influxos dessa nova ordem. Aconchegava-se ao interior da história uma representação muito mais ampla dos acontecimentos históricos, que envolvia sujeitos antes esquecidos, silenciados ou totalmente obscurecidos no processo da história da humanidade.

A memória pode estar em relatos orais, em fragmentos diversos, nas festas, nas certidões de batismo, nos casamentos, nos divórcios, em registros imateriais e até mesmo em certas formas de vestir ou de comer características de um povo. A história pulsa nas ruas, nas vias, nos becos e ruelas. As fontes historiográficas se diversificaram de tal maneira que alguns críticos cunharam a ideia de uma história em migalhas. A história passou a vibrar de uma maneira mais próxima à realidade, tirou as teias de aranha e veio para o centro da roda; em breve, esse desvelo chegaria às escolas.

Críticas à parte, essa ampliação veio a revelar a necessidade de olhar sob vários aspectos os fatos da história e de envolver toda a sociedade nesse processo. Sendo assim, não se trata mais de pensar a memória apenas do grande nome da política; também se pode retratar a história da sociedade através do que dizem os guetos, as vozes dos povos mais marginalizados pelas determinações de uma história parcial.

Um dos aspectos desse movimento historiográfico demonstrou que as vozes caladas bradaram, expressaram-se e fizeram história ao longo de muito tempo, bem como o quanto era preciso que elas vissem a público e contassem a sua história, revelassem a sua versão histórica e desvelassem verdades construídas por tão longo tempo, que pareciam inquestionáveis. Essas vozes despontaram para sublinhar a sua memória, valorizá-la e repassá-la às gerações futuras, para que conheçam os feitos dos seus ancestrais através de memórias próprias, autorais.

Apesar da ruptura que se estabelece com essa corrente historiográfica, o saber escolar da disciplina História permaneceu tradicionalmente eurocêntrico e, mesmo que parte dos profissionais se preocupe em não apresentar uma única visão da história, os livros didáticos, filmes, jornais e documentários, com enfoque europeizado, ainda invadem com muito mais prevalência o universo escolar do que a diversidade que se busca e se propõe.

É importante problematizar tradições eurocêntricas, mergulhando em novos caminhos, considerando alternativas em que a temporalidade e os referenciais históricos não estejam associados, exclusivamente, ao que emerge da Europa. Outras histórias, tão valorosas quanto as que costumemente escutamos, no que respeita ao teor de outras sociedades e dinâmicas, no mais das vezes encobertas por uma suposta superioridade dessa história europeia, devem e podem ser vivenciadas na sala de aula, nos espaços museais, nos currículos. É sobre essa necessidade que Fonseca (2003, p. 60) nos alerta:

A enorme distância – e até mesmo uma discrepância – existente entre as práticas e os saberes históricos produzidos, debatidos e transmitidos nas universidades e aqueles ensinados e aprendidos nas escolas de ensino fundamental e médio. Enquanto, nos cursos superiores, os temas eram objeto de várias leituras e interpretações e predominava uma diversificação de abordagens, problemas e fontes, nas escolas de ensino fundamental e médio, de uma maneira geral, as práticas conduziam a uma transmissão de apenas uma história, uma versão que se impunha como a verdade.

Embora compreenda-se que a formação do professor se desenvolve ao longo de toda a sua vida profissional, é na formação inicial que o futuro professor conhece a teoria, as problematizações, os saberes docentes, e é a partir dessa experiência estruturante nos cursos superiores de Graduação que a base desse futuro professor se consolida, de forma a criar sua identidade e lhe proporcionar uma atuação profissional.

História: ensino e museu

Com esses novos rumos do ensino de História e da formação do professor de História, o sentido de memória ocasiona reflexões que caminham para outros significados, no que diz respeito ao que se atribui valor, interesse, preponderância. O debate se intensificou de tal sorte que os historiadores passaram a estudar "[...] as formas da memória e como esta age sobre nossa compreensão do passado e do presente" (Silva; Silva, 2006, p. 276). É fato que, ao tratar da memória, de imediato pensamos no museu como espaço representativo dessa categoria.

Ao pensar a palavra museu, o senso comum geralmente a associa ao que é antigo, (ultra)passado, um local de se guardar coisas velhas, embora necessárias. Um espaço de memória, mas visitado apenas por aqueles que se interessam por ela. A juventude, naturalmente, vive o presente e considera que (res)guardar objetos, imagens, hábitos, costumes etc. faz parte de uma geração da qual ela se distancia em idade e em condição social. Não há nada de repreensível em viver o presente e buscar, na sua própria geração, as respostas e os caminhos para os desafios da vida. Entretanto, é do conhecimento de todos que esquecer o passado, ou não refletir com as lições que ele nos traz, não é algo possível para seres históricos como os humanos.

Além do mais, interroga-se o presente através do passado; sendo assim, quando se pensa na História dentro da escola da Educação Básica, os significados dessas problematizações se tornam compreensíveis para a construção da matéria com sentido para crianças e jovens. Para Schwarcz (2019, p. 19), "História e memória são formas de entendimento do passado que nem sempre se confundem ou mesmo se complementam", a história carrega lacunas, incompreensões, debates e disputas de narrativas; a memória é de uma subjetividade singular, individual, que recupera o passado tornando-o presente. Para Schwarcz (2019, p. 20), "[...] não há como dominar totalmente o passado".

Por isso, pode ser bastante audacioso desprezar as lições do passado, como se esse nada tivesse a nos ensinar. Evidentemente, essa relação paradoxal com as experiências passadas, sejam as que deram certo ou as que falharam, acompanha o cotidiano da sociedade e ronda o pensamento de todos nós em meio à dialética entre o que devemos guardar como legado e o que devemos descartar para sempre, e isso nos impele, nesse momento, a pensar no museu e em seu papel na construção das relações entre o passado e o presente na sociedade.

Para os museólogos, pode-se falar de museus desde o tempo da Grécia Antiga, com o Templo das Musas, passando pelo Museu de Alexandria, considerado o museu mais famoso do mundo antigo, até os museus da época do Renascimento, nos quais ainda não havia a relação

entre visitante e exposição, sendo reservados, apenas para convidados da aristocracia e da nobreza, espaços denominados de “gabinetes de curiosidades”, como afirmam Studart e Valente (2006).

Constam ainda os museus resultantes de doações particulares, que aparecem já no século XVII. O surgimento dos museus está amplamente caracterizado pela reunião de um acervo, que, em um primeiro momento, foi feito por um sujeito histórico consciente da importância de organizar e guardar obras, artefatos e documentos. Assim, as coleções particulares deram origem aos museus na história da humanidade. O verbete *museu*, no Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2010) apresenta o seguinte significado:

[Do gr. Mouseion, ‘templo das musas’, pelo lat. *museum*.] Substantivo 1. Qualquer estabelecimento permanente criado para conservar, estudar, valorizar pelos mais diversos modos, e sobretudo expor para deleite e educação do público, coleção de interesse artístico, histórico e técnico. Os estudos apontam que a palavra *museum* já era usada em Alexandria para designar o local destinado ao estudo das artes e das ciências (Museu, 2010, p. 1444).

Ou seja, a importância do que agora é memória coletiva ou memória histórica reside justamente na compreensão de salvaguardar a memória, de forma que, em um espaço pré-definido, essa memória seja visualizada, revista, repensada e até mesmo tocada, quando possível. Os símbolos que envolvem esse espaço são fundamentais para a compreensão das realidades apresentadas, como afirma Tourinho (2004, p. 17),

vida e mundo reais e simbólicos que também nos são revelados, se formos nos ater ao campo das Ciências Humanas, [...] podendo ser mais uma via de compreensão da relação passado/presente e de aproximação com culturas e civilizações distantes no espaço/tempo.

Mesmo com toda concepção da importância da memória e sua associação à ideia de museu, considera-se, frequentemente, que o museu é algo velho. Como afirma Chagas (2005, p. 56):

O termo *museu* é acionado por indivíduos que vivem no mundo contemporâneo, sobretudo em sociedades

complexas, de modo bastante peculiar. No Brasil, por exemplo, freqüentemente [sic], associa-se o termo museu à representação de um lugar que guarda coisas velhas. Mesmo pessoas que nunca visitaram um museu desenvolvem um certo tipo de imaginação e produzem uma representação mental que vincula os museus às coisas do passado.

Se fizéssemos uma enquete no nosso entorno, muito provavelmente ouviríamos a ideia de que o museu é o lugar daquilo que é velho. É um juízo que sempre se ouve no senso comum em relação ao espaço do museu. Por mais que se observe uma série de ações por parte dos profissionais dessa área para evitar tal compreensão, é certo encontrarmos essa concepção.

Entretanto, Mário Chagas (2005) dá um sentido diverso ao verbete velho, utilizando-se da ideia de Gustavo Barroso, que tem do museu a imagem do que é velho, mas não no sentido pejorativo, e, sim, como algo que qualifica o que se guarda no museu, considerando, dessa forma, que o museu é lugar onde algumas coisas velhas são guardadas, e outras não, daí a importância do que se guarda lá.

Na contemporaneidade, há uma preocupação com a exposição no museu, que perpassa desde a pesquisa até o planejamento, a execução e a avaliação do acervo a ser exposto: como organizar, como evidenciar, o que expor, do que lembrar e do que esquecer. Pois só cuidamos de lembrar daquilo que sabemos que podemos nos esquecer. Em vista disso, os museus também são espaços de resistência. Sobre a exposição no Museu vejamos Studart e Valente (2006).

Não existe um modelo certo ou errado, tudo vai depender do objetivo da exposição. No entanto, atualmente, é comumente reconhecido que a exposição é "o" meio de comunicação "por excelência" do museu, sendo por isso vital o uso de diferentes abordagens comunicativas e educativas para "dialogar" com os mais diversos públicos que visitam os museus (Studart; Valente, 2006, p. 103).

Dessa forma, nos dias de hoje, visitando-se os museus nas grandes cidades, observa-se uma ênfase nas visitas com mediação cultural, que são voltadas para o público, como as montagens de exposições interativas e participativas, por exemplo, bem como nas propostas de aproximação

do público com as obras e, conseqüentemente, no museu como espaço de representação social, e não como espaço de distanciamento abissal.

O Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, mais conhecido como Masp, desde a sua criação, em 1947, propõe-se a ser “[...] um espaço concebido para o uso livre da população e para manifestação de todos os tipos” (Pedrosa *et al.*, 2015). Reinaugurou os icônicos cavaletes de cristal projetados pela arquiteta Lina Bo Bardi, numa radical proposta de dessacralizar a obra de arte e permitir ao público uma aproximação livre e própria para cada observador.

Desse modo, com a compreensão da origem dos museus e a trajetória que eles têm desde então, podemos perceber as relações intrínsecas entre a memória e, sem dúvida, a história, assim como suas relações com o processo de ensino-aprendizagem da matéria escolar História. Os professores de História fomentam a visita aos museus, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior, como demonstração de valorização da memória, do patrimônio cultural e da identidade nacional. Muitos também problematizam a atuação dos museus quanto às representações sociais nas exposições e na forma territorial de pensar o lugar de museu na vida de todos.

Andrade *et al.* (2014, p. 77), ao afirmarem que “O museu deixa de ser aquele espaço estigmatizado como local de coisas velhas, passando a ser espaço de discussão da informação e, sobretudo, de reflexão”, mais uma vez, ressaltam a ideia de museu como o lugar do que é velho no imaginário da sociedade, e possivelmente no do jovem, mas com uma qualidade a ser destacada, sublinhada e utilizada, que é a de alterar esse pensamento comum e olhar o espaço do museu como local de lazer, reflexão e interação. Continuam sua afirmação demonstrando que “[...] o museu poderá ser utilizado como recurso didático-pedagógico destinado ao ensino de várias áreas e, principalmente, da História” (Andrade *et al.*, 2014, p. 278). É a partir dessas fronteiras que o professor de História poderá demarcar as relações pedagógicas práticas para o uso do museu e do conhecimento-museu, que advém desse processo.

Da mesma forma que se sobressaía uma história mais factual até a nova história social surgir, o conhecimento do museu esteve associado,

durante muito tempo, ao objeto em si, fechado em um espaço de estudo e exposição. Com essas novas correntes, os estudos sobre os museus contribuíram "[...] para a abertura de novas tipologias de museus, a exemplo dos museus abertos, dos museus de sítio, do eco museu e dos museus de vizinhança, dentre outros" (Andrade *et al.*, 2014, p. 265). Ao que se assiste atualmente é a uma relação entre a história e a sociedade, entre o museu e a sociedade, baseada na ideia de que não se aparta a produção da humanidade da própria humanidade.

Freitas (2004) afirma que, a partir de 1970, o papel do museu no mundo contemporâneo ultrapassou as limitações exclusivamente voltadas à exposição da memória nacional, sob um só prisma, para comprometer-se, também, com a melhoria da qualidade de vida e a participação do cidadão. Segundo a autora, com os debates sobre o papel do museu que despontaram na década de 1980, surgiram perspectivas "[...] para rupturas com as práticas museológicas tradicionais" (Freitas, 2004, p. 5).

Observar o que a humanidade construiu, tanto o grandioso quanto as minúcias do cotidiano, as construções, os documentos diversos, as cartas, os hábitos e os estilos, é o mesmo que observar a si mesmo, valorizar a sua trajetória histórica a partir de todo um legado, que, independentemente de qualificação ou hierarquização, representa a condição do ser na história do mundo. A importância de coligir tudo isso nos museus é de uma envergadura sem par, afinal é o cuidado de reunir as marcas e produções da humanidade nesses espaços que nos garante a possibilidade de rememorar as trajetórias e os itinerários da história da sociedade. Sobre essa compreensão Andrade *et al* (2014) consideram:

Neste caminho, a ciência museológica tem o compromisso com a superação de uma perspectiva de museu como espaço saudosista, estático, romântico, bem como a compreensão do acervo como exterior e exótico. A utilização do acervo como meio para uma leitura crítica do processo histórico e para percepção do museu como espaço dinâmico que reflete o cotidiano é mais um dos referenciais que compõem a Museologia atual, aproximando-a, ainda mais, da História e da Antropologia (Andrade *et al.*, 2014, p. 266).

A partir dessas rupturas, há uma aproximação maior dos sujeitos sociais com o museu e seus objetos. No momento em que se deixa de

estabelecer um distanciamento insondável, no qual o museu se apresenta como um lugar imperscrutável, rodeado por um aparente fosso, que separa o visitante e sua exposição, revelam-se os caminhos de um relacionamento social muito mais concreto e expressivo, que vai delineando as novas motivações para incentivar o desenvolvimento do conhecimento-museu na escola, por meio de projetos interdisciplinares que proporcionam o diálogo entre as várias áreas de aprendizagens que uma exposição pode desvelar.

No texto *Por que visitar museus*, Almeida e Vasconcellos (1997) respondem a essa questão, estabelecendo um recorte para o ensino de História e a visita ao museu como processo de construção de conhecimento, mesmo com todas as limitações e a institucionalização dos museus. Atualmente, por parte dos museus, existe uma busca por estabelecer um diálogo mais aproximado com a comunidade local, de forma que haja uma representação do sujeito histórico e social no que se propõe a mostrar no museu, bem como uma identificação por parte desses visitantes.

Mais uma vez, afirma-se que, há muito tempo, os professores levam seus alunos às instituições museológicas e que o aprendizado não se configura apenas na observação da exposição. O conhecimento, portanto, só será educativo à medida que as mensagens forem compreendidas e possibilitem novas inferências e novos conhecimentos. É a partir de uma relação de interação dialética que a realização desses projetos viabiliza o aprendizado.

Alguns caminhos e métodos propostos para a visita dos museus de Ciências Humanas levantam evidências importantes sobre os museus. A primeira questão refere-se ao fato de a exposição em um museu ser disposta de maneira a constituir um discurso. Os critérios variados que orientaram a coleta dos objetos têm diversas faces e nem sempre são ou foram científicos. E o mesmo pode ser dito das atividades organizadas nos museus. Existe uma intencionalidade na escolha dos objetos e na sua arrumação no espaço que se inicia com a pesquisa, de forma a fazer com que se relacionem os objetos, as atividades e o discurso atual de interagir com os visitantes. Esse discurso intencional associa-se, muito mais, a quem fez a coleta e garante, na exposição, uma possibilidade de interação ou não.

Daí passa-se para a segunda questão, quando um professor planeja uma visita ao museu. Nesse caso, a proposta de interação entre os alunos e a exposição guia-se pelo objetivo de fazer com que o público se integre ao espaço e dialogue com o conhecimento produzido nessa ação. Nessa condição, o professor que opta por tal atividade espera que o espaço do museu não se revele um lugar para a dispersão e o desinteresse por parte do público, com a "[...] reunião de objetos em vitrinas com etiquetas informativas" (Almeida; Vasconcelos, 1997, p. 106). A organização pode e deve ancorar-se nas múltiplas sensações e inferências que o espaço museal pode produzir nos indivíduos.

Registra-se a intenção de repensar a organização das exposições em museus, buscando-se uma estrutura de linguagem que comunique de uma forma mais compreensível, que não se limite aos estudiosos das áreas ou aos que têm afeto e interesse por museus.

Compreende-se, de fato, o afastamento da sociedade diante de um museu sem movimento, que não se aproxima da cultura popular, impondo ao público um abismo intransponível. "As políticas culturais e preservacionistas, em prática no Brasil, não privilegiam a participação das comunidades onde estão inseridos os museus, as bibliotecas e as academias de letras", afirmam Andrade *et al.* (2014, p. 268).

Ora, o sujeito histórico, ao ser afastado de uma possível representação da sua história, das suas crenças, daquilo que representa suas lutas, certamente, desenvolverá para com o museu uma atitude de distanciamento e negação dessa memória. O desprezo pelo espaço se tornará tão substancial que o público não enxergará, no museu, um local a ser visitado por lazer, por opção de passeio ou por reconhecimento da aprendizagem a ser sorvida naquele ambiente, mas tão somente um ambiente frio, vazio de significado.

A primeira ruptura a ser evidenciada, com esses caminhos historiográficos, refere-se ao fato de que as verdades históricas passam a ser questionadas a partir das visões que as produziram. A segunda ruptura é que as certezas históricas e a ideia de acontecimentos organizados de forma linear tornam-se incertas. E, por último, a consciência histórica passa a agregar valores importantes para aqueles que sempre foram silen-

ciados no conjunto da memória nacional, mesmo que se trate de sujeitos históricos fundamentais. É como Schwarcz (2019, p. 21) indica: “[...] de uma forma ou de outra, a narrativa histórica produz sempre batalhas pelo monopólio da verdade”.

Investigar o conhecimento que emerge das visitas, a partir da formação dos professores de História, e o quanto esses profissionais consideram o conhecimento-museu na sua atuação pedagógica é para onde aponta este capítulo.

No que tange ao museu, há o interesse de atrair a sociedade em geral para assistir e interagir com o que se expõe. Torna-se muito claro o fato de que a memória não é apenas o objetivo final do universo museológico. Pode-se pensar, exclusivamente, na contemplação dos objetos artísticos, no entendimento da trajetória da humanidade, na preservação patrimonial material e imaterial, no conhecimento produzido, ao se inteirar de uma exposição, nas relações interativas a que as exposições atualmente se propõem, nas inúmeras descobertas próprias de que o visitante pode desfrutar a partir de uma exposição, nas críticas ao que se estabelece como importante de ser resguardado e por quem, bem como nas reflexões sobre o que não está exposto, mas faz parte da memória de um povo. Ou seja, a polissemia que envolve o museu e sua composição espaço-temporal se multiplica nas interfaces entre os vários elementos que compõe o espaço museal.

O professor de História e o conhecimento-museu

Diante desse entrecruzamento formativo, segue, então, um breve relato das experiências de práticas de ensino de História, observadas no Museu Afro-Brasileiro da Universidade Federal da Bahia (Mafro), situado no prédio da Faculdade de Medicina, no Terreiro de Jesus, Pelourinho, Salvador, BA, que constam da pesquisa de doutorado da autora principal, apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) em 2018.

O acervo do Mafro se constitui de elementos culturais africanos e afro-brasileiros, garantindo uma aula rica e significativa no que diz respeito

à história dos reinos africanos como territórios do Império Português, anteriores ao surgimento do Brasil, bem como evidencia a diversidade e a afirmação religiosa através de temas do Candomblé. A proposta da mediação cultural é garantir ao visitante uma rica viagem pelo continente africano, demonstrando as permanências e rupturas desse universo na sociedade brasileira.

Durante todo ano, as escolas que frequentam o Mafro buscam proporcionar aos estudantes a vivência no museu e a experiência de trocas dialogadas e sentidas com os acervos permanente e temporário, num bate-papo que envolve a desmistificação dos povos de África e a valorização da ancestralidade e da ascendência dos povos africanos que aportaram no Brasil em situação de escravidão por parte do sistema português.

Os grupos escolares são oriundos de instituições de ensino públicas e privadas, do Ensino Fundamental ao Ensino Superior. Em uma das observações, um grupo formado por jovens do Ensino Médio veio acompanhado do professor de História. A partir da mediação, os jovens estudantes foram vislumbrando outros sentidos para o tema, interagindo e perguntando sobre o continente africano e a cidade de Salvador, no que diz respeito às várias formas linguísticas, aos objetos de metal, aos instrumentos musicais, à tecelagem e à cerâmica. Durante a atividade, o professor ia relacionando elementos da composição da sociedade e ilustrando os conhecimentos produzidos naquele momento.

Na sala Carybé, onde estão expostos painéis de madeira entalhados com imagens de Orixás, a aula de História continuou de forma crítica e significativa, com a participação do mediador cultural, do professor da turma e dos estudantes, tratando de temas como intolerância religiosa, valorização cultural, história do Império Português, formação do Brasil colonial e contemporâneo, além de questões sociais e políticas da cidade de Salvador.

Importa sublinhar, nessa prática pedagógica, a interlocução que o professor de História faz entre a mediação do museu e os estudantes, valorizando as perguntas, as impressões e as contribuições dos alunos numa relação tripla, na qual não se notava ansiedade, por parte dos discentes, de

responder a roteiros previamente estabelecidos, mas sim uma vivência do museu permeada pela sensação de estarem em contato com a memória e a história de povos ancestrais da formação étnica brasileira. Vale ressaltar o excelente preparo da mediação proposta pelo museu, que permitiu a conjugação de várias vozes sobre o tema, oportunizando aos estudantes a compreensão dos lugares de fala – deles próprios, do professor e do mediador – bem como do que o próprio museu apresenta.

O objetivo dessa prática pedagógica perpassa, primeiramente, pelo movimento de visitar o museu, como equipamento cultural de importância indubitável para a sociedade, depois por compreender o espaço museal como local de debates e problematizações a serem levantadas lá e continuadas no espaço escolar. É nessa relação polissêmica que o conhecimento-museu se produz e se traduz na continuidade das discussões possíveis para além do museu, na sala de aula, em ambiente doméstico, no espaço da cidade.

É relevante analisar a formação do professor de História não só pela sua atuação acadêmica, mas também, por sua formação em serviço, isto é, no universo diverso da vida cotidiana do professor, notadamente no espaço escolar. A partir dos anos 1990, o ensino de História, particularmente o conhecimento acerca da História do Brasil, passou por uma série de transformações, revisões e críticas, com o intuito de rever a metodologia e a *práxis* pedagógica dessa disciplina, o seu papel na vida do sujeito histórico e, por conseguinte, na do cidadão, adentrando os espaços escolares com documentos oficiais, livros e dispositivos didáticos. Nesse cenário, diferentes grupos de pesquisa passaram a eleger a historiografia como tema investigativo e objeto de estudo, dando à História do e no Brasil maior relevo acadêmico e social.

No entendimento dessas novas discussões, a matéria escolar História tem um papel significativo na formação da consciência histórico-crítica dos indivíduos, a fim de que assumam sua condição de cidadãos. A escola também assume um papel fundamental, na medida em que integra os conteúdos e promove projetos interdisciplinares que agregarão, juntamente com os outros componentes curriculares, uma série de

conhecimentos atinentes à transformação desses sujeitos históricos. Nessa esteira de discussões renovadoras, foi apresentada uma série de novas propostas metodológicas, debatidas ao longo de mais de vinte anos. Em vista disso, "hoje, coexiste, no Brasil, uma diversidade de formas de ensinar, aprender e formar professores para o ensino e aprendizagem de História na Educação Básica" (Fonseca, 2007, p. 149), que visam proporcionar um ensino que atenda à diversidade social.

Considerações finais

Diante desse quadro pulsante, diante das novas perspectivas para o ensino de História, distanciadas cada vez mais de um modelo baseado exclusivamente na memorização e em conhecimentos factuais, pouco elucidativos para crianças e jovens compreenderem a importância da história e da preservação da memória, desenham-se questões sobre o uso do conhecimento-museu na relação com os métodos utilizados no ensino de História.

Os estudos sobre o ensino de História, segundo Fonseca (2007, p. 150), demonstram "[...] a necessidade de incorporar no ensino e na aprendizagem, nos processos formativos, variadas fontes de saber, tais como cinema, a TV, os quadrinhos, a literatura, a imprensa, as múltiplas vozes dos cidadãos e os acontecimentos cotidianos". Ora, se há a necessidade de diversificação das fontes, certamente não há lugar melhor para deparar-se com essa diversidade do que o museu. Considerando-se a reunião de elementos no espaço museal, a partir de temas ou mesmo da reunião física e histórica, a exemplo dos museus a céu aberto, tombados como patrimônio histórico, o museu representa o local por excelência das fontes de saber, possibilitando o contato, a interação e a produção de conhecimento com diferentes gerações.

Não se pode deixar de pensar que o profissional de História revela um universo que compreende a sua formação inicial; a sua inserção no mundo do trabalho, ensinando para crianças, jovens e adultos; a sua formação continuada e a tão investigada relação entre ensino e pesquisa.

Pensar a formação do professor de História como matéria do ensino de História, no que diz respeito aos saberes pedagógicos, tendo como correlação direta o uso do museu como conhecimento, obriga-nos a entender esse entrelaçamento entre educação, história e museu.

Inúmeras pesquisas sobre didática e *práxis* pedagógica do ensino de História apontam o livro didático como a principal fonte de conhecimento para o professor da Educação Básica, um recurso bastante usado na sala de aula, em que pese os avanços que os saberes pedagógicos e a cultura digital têm proporcionado aos educandos. Importa registrar que, na ambiência da Educação Básica, a formação do professor de História, em grande medida, ainda toma hegemonicamente a referência europeia como caminho a trilhar nas pesquisas historiográficas, obnubilando outras visões da história da humanidade.

Sendo assim, os olhares sobre a memória, o museu e o ensino de História passaram, nos últimos tempos, por rupturas próprias e por novas concepções, apresentando caminhos significativos para pensarmos no quanto essa interface está presente na *práxis* do professor. Analisar os pontos que se interligam nesses temas, a fim de pensarmos as propostas de diálogo, torna-se uma tarefa desafiante e instigadora para a formação de um professor de História à altura do nosso tempo. Certamente, o espaço escolar, lugar no qual as crianças e os jovens desenvolvem as bases das suas relações com o conhecimento, cada vez mais reservará aos museus um *locus* privilegiado na educação e um *ethos* para os sujeitos aprendentes compreenderem seu lugar e os desafios estratégicos na história.

Referências

ALMEIDA, Adriana Mortara; VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Por que visitar museus. In: BITTENCOURT, Circe. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

ANDRADE, Celeste Maria Pacheco de *et al.* História e museologia: o ensino de história e os museus. In: NASCIMENTO, Jairo Carvalho; OLIVEIRA, Josivaldo Pires de; GUERRA FILHO, Sérgio Armando Diniz. (org.). **Bahia: ensaios de história social e ensino de história**. Salvador: Uneb, 2014.

CHAGAS, Mário. Pesquisa Museológica. In: GRANATO, Marcus; SANTOS, Claudia Penha dos (org.). **Museu**: instituição de pesquisa. Rio de Janeiro: Mast, 2005. p. 51-64. (Mast Colloquia, v. 7).

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de história na educação básica. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GAPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (org.). **Ensino de história**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

FREITAS, Joseania Miranda. O carnaval afro-brasileiro em Salvador: patrimônio da cultura brasileira. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8. 2004, Coimbra. **Anais [...]**. Coimbra: CES, 2004. Não paginado. Disponível em: <https://bit.ly/2R5BAdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

MUSEU. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. (ed.). **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010.

PEDROSA, Adriano *et al.* (org.). **Masp de bolso**. São Paulo: Masp, 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2006.

STUDART, Denise Coelho; VALENTE, Maria Esther. Museografia e Público. In: GRANATO, Marcus; SANTOS, Claudia Penha dos. **Discutindo exposições**: conceito, construção e avaliação. Rio de Janeiro: Mast, 2006. p. 99-120. (Mast Colloquia, v. 8).

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. Fantasia ou existiu? O mito e a compreensão do mundo no ensino de história. In: LIMA, Carlos Augusto Ferreira (coord.). **Ensino de história**: reflexões e novas perspectivas. Salvador: Quarteto, 2004.

Caminhos e descaminhos de um docente na EJA

Washington Luís de Andrade Cardoso Júnior

Considerações iniciais

O presente capítulo tem como objetivo apresentar/problematizar minha experiência como professor de História, tendo como ponto de partida a dificuldade de elaborar e fazer cumprir um plano de trabalho da disciplina História para turmas semestrais na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de Salvador.

Esse modelo curricular, baseado em áreas de conhecimento de oferta semestral, foi oferecido pelas escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador entre os anos de 2008 e 2013, dividindo o Ensino Fundamental na EJA em dois segmentos: SEJA I (equivalente ao primeiro e segundo ciclos) e o SEJA II (equivalente ao terceiro e quarto ciclos). O SEJA II era composto de quatro grandes áreas do conhecimento, organizadas em três disciplinas por semestre, trazendo a possibilidade de retenção em todas as áreas, a saber:

- ÁREA I-A – Linguagens, seus Códigos e Expressões Culturais, compreendendo as disciplinas Português, Artes e Língua Estrangeira;
- ÁREA I-B – Linguagens, seus Códigos e Expressões Culturais, compreendendo as disciplinas Português, Educação Física e Informática; ÁREA II – Ciências Humanas e Contemporaneidade, compreendendo as disciplinas História, Geografia e Economia Solidária;
- ÁREA III – Ciências Naturais, Matemática suas Tecnologias, compreendendo as disciplinas Ciências Naturais e Biológicas, Matemática e Desenvolvimento Sustentável.

Grande parte das dificuldades que os profissionais de educação encontravam para construir os Planos de Trabalho de suas disciplinas se devia ao formato particular da EJA, que apresentava uma organização curricular semestral, estruturada em Campos do Conhecimento, não como o modelo de seriação utilizado na maioria das redes de ensino público (inclusive a Rede Estadual Baiana) e nas diversas redes privadas regionais.

A semestralidade e a organização curricular baseada em Campos de Conhecimento são abandonadas pelo Sistema Municipal de Ensino com a Resolução do CME No 041/2013, publicada no Diário Oficial do Município de Salvador em 10/12/2013. Essa resolução dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Salvador, instituindo com modelo mais próximo da lógica disciplinar/serializada pautada na organização anual.

Dessa maneira, os cinco Tempos de Aprendizagem (TAPs) – mesmo mantendo a divisão das três áreas do conhecimento – representam uma projeção dos anos de escolarização em uma adequação crescente e linear dos ciclos do ensino fundamental. As séries iniciais (primeiro e segundo ciclos) do ensino fundamental são contempladas nos primeiros três TAPs. O TAP I corresponde ao primeiro e segundo anos; o TAP II ao terceiro e; o TAP III ao quarto e quinto anos do ensino fundamental. Os anos finais (terceiro e quarto ciclos) do ensino fundamental se encaixam nos dois últimos TAPS. E, por fim, o TAP IV representa o 6o e o 7o anos de escolarização, junto ao TAP V, que agrega o 8o e 9o anos do ensino fundamental.

Em ambas as matrizes curriculares, a disciplina História estava inserida na Área II, condicionando o professor a trabalhar os conteúdos elementares para o aluno ingressar no ensino médio, em apenas um semestre letivo no antigo SEJA II, ou com as exíguas duas horas-aula por semana no modelo atual. Como nenhum profissional de História teria condições de trabalhar, com o devido detalhamento, todos os conteúdos previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) voltados ao componente, seria necessário que o/a professor/a que atuasse nesse segmento elencasse

uma sequência de assuntos e/ou um eixo temático que ao mesmo tempo contemplasse as múltiplas necessidades dos alunos e representasse os conteúdos mínimos que subsidiassem o avanço às etapas seguintes da escolarização.

Além disso, os profissionais encontravam dificuldades que são comuns ao exercício na EJA em todas as redes de ensino: material escolar inadequado às múltiplas realidades e/ou necessidades dos/das alunos/as atendidos/as nesse segmento; frequência irregular; desgaste físico dos alunos que equilibram as atividades escolares com as atividades laborais; as intempéries que ocasionam o cancelamento das aulas ou o funcionamento precário de unidades escolares (suspensão do fornecimento de água/energia, mobiliário inadequado, construções precárias, questões de segurança pública, paralisações, greves) e, tantos outros problemas que acompanham as escolas da rede pública. Esse quadro, ao mesmo tempo em que conforma a singularidade dos sujeitos da EJA, expõe uma realidade em que os discentes encontram múltiplas barreiras para a garantia do seu direito à educação.

Outro ponto que precisa ser mencionado entre as dificuldades é a inadequação do processo de formação dos profissionais da educação que atuam nessa modalidade de ensino. Tanto a formação inicial, quanto a continuada, que é oferecida pela Secretaria Municipal de Ensino de Salvador (SMED), não debatem questões relevantes acerca de como lidar com as necessidades do alunado assistido pela EJA. Os professores que ingressaram em turmas dessa modalidade, muitas vezes, desconhecem as suas peculiaridades e são expostos de imediato ao contato com essa realidade, o que faz muitos transportarem metodologias e estratégias utilizadas no ensino regular, sem a devida contextualização ao cenário do trabalho com jovens e adultos.

Sobre isso, é possível tomar como parâmetro o trabalho de Érica Frade e Carmen Eiterer (2012), no qual as autoras observam que dos profissionais de História do universo pesquisado (quatro professores que atuavam da Rede Estadual de Minas Gerais, do município de Belo Horizonte, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos com uma experiência

mínima de 1 ano e máxima de 5), nenhum havia tido disciplinas ligadas à docência na EJA, em sua formação inicial, nem havia sido submetido a um processo de aperfeiçoamento profissional antes de assumir a regência das turmas nesse segmento.

Como abordar os temas transversais presentes nos PCNs – Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural – sob uma perspectiva emancipatória e que contemple nessa diretriz curricular uma leitura autônoma da realidade a fim de alcançar a proposta básica da escola?

Ao discorrer sobre a escola nas sociedades ocidentais Saviani (2011, p. 14) indica que essa instituição:

[...] existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão.

Esse questionamento acompanhou minha trajetória enquanto professor de História na EJA, da qual eu faço o recorte no ano de 2013, justificando a representatividade dos espaços onde atuei nesse período. Para tal empreendimento, tomarei como ponto de observação a realidade de três unidades escolares, nas quais atuei no Segmento EJA: a Escola Municipal 25 de Julho; a Escola Municipal Metodista Susana Wesley e a Escola Municipal Yves de Roussan.

A Escola Municipal 25 de Julho e a Municipal Metodista Susana Wesley funcionam nos três turnos, sendo os turnos matutino e vespertino, atendendo às turmas do primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental (1o ao 5o ano) e o noturno, às turmas do 2o Segmento de Educação de Jovens e Adultos (SEJA II). O alunado que frequentava o SEJA II da Escola Municipal 25 de Julho era composto, majoritariamente, por jovens e adolescentes, enquanto na Escola Municipal Susana Wesley, contava com o predomínio de adultos e idosos. A primeira atende à região do bairro de São Cristóvão, e a segunda está inserida na da Boca do Rio.

A Escola Municipal Yves de Roussan, localizada na região de Barro Duro, na Rua Direta de Jardim Campo Verde, funciona dentro de uma Co-

munidade de Atendimento Socioeducativo, a CASE-CIA, próxima à região da CEASA e da cidade de Simões Filho. Seu corpo discente é composto, exclusivamente, de adolescentes privados de liberdade do sexo masculino (entre 14 e 21 anos), de Salvador e de várias cidades do interior da Bahia.

Ao assumir o objetivo de usar como universo de análise espaços em que atuei profissionalmente, afirmo estar essencialmente comprometido com o objeto e não buscar um olhar imparcial, mas uma “[...] posição rigorosamente ética” (Freire, 2007, p. 14) em relação às interpretações dos fatos nos ambientes em que estive inserido. Para tanto, tenho me apoiado na compreensão da “[...] implicação como um modo de criação de saberes” e de que “[...] a experiência social cria inteligibilidades e saberes relevantes” (Macedo, 2012, p. 21-22).

A implicação é colocada não apenas como uma metodologia de trabalho, mas como uma bandeira, na defesa da ideia de que os atores sociais podem produzir saberes válidos. A esse respeito, é marcante a defesa que Roberto Macedo (2012) faz dessa modalidade de pesquisa:

Pensamos, ademais, numa perspectiva de pesquisa em que o fundante não é uma racionalidade técnica e sim um ethos e uma ética do tipo: os atores sociais não são idiotas culturais, são, para todos os fins práticos, instituintes ordinários das suas realidades; são teóricos e sistematizadores dos seus cotidianos e, com isso, edificam a ordens sociais em que vivem; são cronistas de si e do mundo, nestes termos, produzem descritibilidades, inteligibilidades e analisibilidades sustentadas por suas bacias semânticas. Assim suas experiências sociais criam saberes legítimos (Macedo, 2012, p. 22).

Apesar das distâncias e diferenças entre o universo pesquisado e a realidade do modelo de Educação de Jovens e Adultos oferecido pela SMED, é possível observar a convergência e a aplicação desse resultado à realidade da educação pública municipal, já que, dentre os professores de História que ingressaram na rede municipal, nenhum recebeu formação adequada ou foi submetido a um estágio de vivência no contexto da EJA. Todo processo de ambientação, familiarização e ajuste à realidade do Ensino de Jovens e Adultos ficou sob a responsabilidade da coordenação

pedagógica e da gestão escolar, como será melhor explorado na seção subsequente.

Trajetória das escolas municipais de Salvador

Ingressei na Rede Municipal de Ensino como professor de História em novembro de 2011, com a carga-horária de 40 horas semanais, sendo encaminhado para duas unidades escolares, nas quais assumiria as turmas do Ensino Fundamental regular e da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Como a nomeação ocorreu no mês de novembro, meu ingresso na Rede não significou o contato imediato com os estudantes. Particpei das atividades de encerramento do ano letivo, fiscalizando a execução das avaliações, aplicando as atividades de recuperação final e participando das reuniões administrativas e pedagógicas que visavam à preparação para o ano letivo seguinte.

Assim, o início efetivo da minha atuação docente só ocorreu no ano de 2012 e foi, nesse momento, que tive o primeiro contato com a EJA, sendo exposto ao primeiro desafio: como elaborar um Plano de Trabalho, uma atividade diagnóstica e os primeiros planejamentos para um segmento em que nunca havia atuado e com um modelo de organização tão particular (semestral e em campos de conhecimento)?

Apesar de ter participado das atividades de encerramento do semestre letivo anterior (2011.2), não foi oferecida nenhuma atividade de ambientação e/ou estágio de vivência no EJA, muito menos um processo de formação continuada, articulado pela SMED sobre o seu projeto (e se havia um projeto) de Educação de Jovens e Adultos. A esse respeito Soares e Vieira (2009, p. 156) afirmam: "A ausência de uma política de formação específica para o trabalho com jovens e adultos e, sobretudo, de um processo de formação/autoformação permanente dificulta os avanços necessários na consolidação efetiva dos direitos educacionais garantidos constitucionalmente".

A necessidade da adequação da formação inicial dos profissionais de educação e da criação de programas estruturados de formação

continuada é partilhada não apenas pela bibliografia, como também pelos marcos legais que orientam a modalidade EJA.

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (Brasil, 2000, p. 56).

Ao contrário do que a literatura aponta e das determinações do Conselho Nacional de Educação (CNE), as orientações sobre o Segmento EJA foram transmitidas pela coordenadora, pela equipe gestora e pelo contato e conversas de corredor com os professores que já atuavam na unidade escolar. Em relação ao papel das conversas informais com os colegas, aproprio-me das palavras de Érica Frade e Carmen Eiterer (2012, p. 130) sobre o papel da interação dos profissionais na formação das estratégias e o *modus operandi* dos professores iniciantes para descrever o meu processo de integração e construção da minha autoimagem, como professor de História da EJA: "É em tais momentos de diálogo e troca entre os docentes que os professores, principalmente os que iniciam a construção de sua prática pedagógica, tomam consciência de seus saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetivá-los em parte."

Depois de ser colocado em uma realidade, até então desconhecida, tive que assumir e apropriar-me de estratégias para conviver com as múltiplas realidades que estava lidando – idosos e adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade esperada e jovens exilados do ensino regular por mecanismos estruturais de (re)produção de desigualdades.

Para definir a especificidade da EJA, é necessário que os professores considerem o contexto cultural dos alunos trabalhadores como uma ponte para o conhecimento que a escola pode lhes proporcionar. Assim, a partir dos saberes próprios e do cotidiano desses educandos pode-se tornar mais efetivo o aprendizado escolar, superando os "conflitos" e os "fracassos escolares" que

acabam levando a um alto índice de evasão (Gaddoti; Romão, 2000, p. 120).

Logo nas primeiras semanas de aula, constatei, na prática, o que tanto a bibliografia quanto os marcos legais estabelecem: a necessidade de serem observadas as peculiaridades do aluno atendido na Educação de Jovens e Adultos e reconhecido “[...] como sujeito de sua própria aprendizagem e enfatizando aspectos mais metodológicos no tratamento do conteúdo, que teria papel secundarizado” (SIMÕES; EITERER, 2005, p. 132).

A contextualização das necessidades particulares dos alunos esbarra em uma concepção de EJA como sendo, exclusivamente, para alunos trabalhadores. É verdade que os alunos trabalhadores ainda compõem a maioria do contingente atendido por essa modalidade de ensino, porém, são cada vez mais comuns casos de escolas que funcionam os três turnos exilarem¹⁷ os alunos, com um histórico de problemas de indisciplina, para o turno noturno.

Esse movimento forçou um grupo considerável de adolescentes, inclusive menores de idade, a terem contato com uma modalidade de ensino que não foi pensada para atender às suas necessidades, além de um material didático que não condiz com suas vivências e linguagens. Dessa forma, foi imprescindível fazer uma escolha das atividades presentes no material didático disponibilizado pela Rede Municipal – a mesma coleção usada nas turmas seriadas da EJA, administradas pela Rede Estadual de Ensino da Bahia. Paralelo a isso, foram desenvolvidas outras estratégias a fim de contemplar os conteúdos programados no Plano de Trabalho, elaborado na Jornada Pedagógica.

No mês de agosto de 2012, aceitei o convite de atuar em uma das duas escolas municipais localizadas em Unidades de Internação, que atendem jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Essa mudança concentrou toda minha jornada de trabalho na EJA. Iniciado o ano de 2013, a nova gestão municipal colocou em prática uma série de

¹⁷ A expressão exílio faz referência ao processo de juvenlização da EJA, descrito na literatura especializada como um mecanismo perverso de estigmatização da(s) juventude(s) popular(es) (negra/pobre/periférica) por um padrão de inclusão escolar excludente que implica na negativa implícita do direito à educação desses sujeitos.

mudanças sob o uso das palavras de ordem choque de gestão. Sendo assim, modificações significativas foram implantadas na Rede, dentre elas a obrigatoriedade dos professores licenciados assumirem a carga-horária máxima prevista pelo Estatuto do Magistério (medida que vai de encontro à Lei do Piso Nacional dos Professores), o que me fez atuar na terceira unidade escolar para completar a carga-horária, em vigor, para uma jornada de 40 horas.

Diante dessas realidades distintas vinculadas à EJA, comecei a me inquietar com a(s) possibilidade(s) do ensino de História nesse Segmento, entre as quais, destaco o desafio aqui descrito de construir um plano de trabalho que contemplasse essas três realidades singulares, porém ilustrativas das trajetórias circunscritas na educação de pessoas jovens, adultas e idosas.

O diálogo como premissa do Plano de Trabalho

A sociedade brasileira carrega as marcas de um processo secular de desumanização de amplos segmentos do povo, pela convergência de dois elementos estruturais de construção e reprodução de desigualdades: escravização negra e indígena e um modelo de concentração fundiária a serviço das hierarquias sociais racializadas.

A convergência desses fatores estruturais de (re)produção das desigualdades impede vários setores do povo a desenvolverem aprendizagens políticas coletivas, que apontam para um padrão de cidadania ativa. Esse fenômeno é descrito como eixo central do nosso processo civilizatório por Jessé de Souza (2009) que anuncia essa subcidadania como chave para um padrão de relação dos subalternizados com o Estado e a própria noção mitigada e opaca de direitos sociais e coletivos. A subcidadania, paralela à omissão do estado na cobertura social (má-fé institucional), é o ponto de partida para a formação do que Jessé de Souza (2009) chama de Ralé Brasileira.

Essa Ralé Brasileira, pela ausência de aprendizados coletivos de democratização, não vislumbra a cobertura estatal de serviços públicos

como um direito, e, sim, como um favor, na qual as relações interpessoais se protejam sobre as estruturas do Estado para mitigar as situações concretas de ausência da cobertura estatal, naquilo que o historiador José M. de Carvalho (2015) chama de Cidadania Precária. O resultado prático e perverso desses mecanismos de (re)produção de desigualdades sobre a(s) disputa(s) do poder do Estado impõe uma concepção política na qual brasileiros e brasileiras tendem a obedecer a ordens com mais facilidade do que reivindicar direitos.

Vinculado a uma perspectiva militante que acredita na Educação, e em especial da EJA, como ferramenta emancipatória e de humanização, apropriei-me da premissa de que o diálogo é o elemento central para a superação dos esquemas verticais característicos da educação bancária e da necessária superação da contradição entre o educador e o educando (Freire, 2016), como forma de garantir o direito à educação dos alunos e alunas com que tive contato, ao longo desses dois anos de trabalho. Ouvi profissionais de educação que atuavam nas escolas, bem como dialoguei com alunos/as em busca de elementos que me auxiliassem a identificar os temas que poderiam fustigar a curiosidade e o espírito investigativo das turmas em que estava ligado.

Nesse processo de escuta sensível dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico, contei com a colaboração da coordenação pedagógica e da gestão escolar pelo não cumprimento dos prazos burocráticos estabelecidos pela Secretaria de Educação. Visto que o SEJA II tinha uma temporalidade semestral, em que cada área contava com dois bimestres distribuídos em cem dias letivos, o que tornava o processo de escolha das temáticas decisivo para a sequência do trabalho pedagógico.

A solução encontrada foi elencar dois grandes eixos-temáticos escolhidos no processo de diagnóstico inicial das turmas de modo a estabelecer um amplo espaço de diálogo e conexão entre várias abordagens possíveis: Cultura e Sociedade; Trabalho e Cidadania; Economia e Política. Esses temas seriam escolhidos a partir do retorno que as turmas dariam no percurso de sondagem.

Transfigurar, desde os primeiros passos do trabalho, os alunos como sujeitos ativos das escolhas em sala de aula é um desdobramento do diálogo como elemento essencial do processo educativo. Essa premissa só pode ser materializada quando a escuta do educando o coloca como um autor do conhecimento (Freire, 2007), incluindo a discussão do que deve ser trabalhado ao longo do semestre letivo.

Superada a fase inicial de estranhamento, diante do chamado ao diálogo para a escolha dos temas que seriam trabalhados no semestre, os alunos e alunas foram, aos poucos, se integrando e definindo a lógica de funcionamento das aulas de História. Afinal, o trabalho escolar é uma construção social, na qual os atores da educação básica definem os seus papéis no processo educativo, por meio da interação, das tensões e dos conflitos (Tardif; Lessard, 2002).

A escuta e o diálogo foram elementos decisivos não só à formatação dos registros que estruturaram o planejamento das atividades cotidianas, como também à contextualização e empoderamento do aluno. Sobre um mesmo assunto podem ser feitas conexões diversas para a apropriação da temática abordada em um verdadeiro vendaval epistemológico.

Nas três escolas em que atuei, fiz questão de iniciar o primeiro bimestre trabalhando em sala a História como disciplina acadêmica e a prática do ofício dos profissionais de História. Enquanto nas escolas em meio aberto (25 de Julho e Metodista Susana Wesley), procurei dar ênfase a exemplos de fontes históricas relacionadas à vivência nas regiões da Boca do Rio e São Cristóvão, na Yves de Roussan, apresentei exemplos focados em figuras ou situações encontradas nas diversas regiões do Estado da Bahia. Essa escolha foi motivada pelo fato de muitos adolescentes, cumprindo medida socioeducativa de internação terem domicílio em cidades do interior do Estado.

O uso do local como ponto de partida para a compreensão das engrenagens de fenômenos históricos mais amplos foi o eixo norteador das discussões. A ocupação inicial do bairro de São Cristóvão foi apresentada como uma consequência do esforço norte-americano para consolidar

uma rede de bases militares no Nordeste Brasileiro, durante a segunda guerra mundial, como ponto de apoio às operações navais no Atlântico Norte. Já a formação do bairro da Boca do Rio foi contextualizada nas intervenções urbanas, colocadas em prática na primeira gestão do prefeito Antônio Carlos Magalhães, entre os anos de 1967 e 1970, que desalojou os moradores da Invasão de Ondina para a construção do Hotel Othon Palace. Foram esses exilados do processo de modernização conservadora que deram o início à ocupação da região conhecida como Boca do Rio.

Essa sequência didática é um exemplo da necessidade de construir um padrão de planejamento flexível às múltiplas dinâmicas encontradas no espaço da sala de aula, em especial nas turmas de adolescentes **em** conflito com a lei, privados de liberdade, para consubstanciar o ofício de ensinar como uma fonte de produção de saberes (Freire, 2007).

No percurso da aula sobre o trabalho dos profissionais de História e as fontes históricas, um aluno da Escola Municipal Yves de Roussan me perguntou "*se a maconha poderia ser estudada pela História e quando ela chegou no Brasil*". Naquele momento, expliquei para o aluno que a planta *cannabis sativa* não era nativa do continente americano e que, apesar de não haver certeza sobre como ela chegou à América portuguesa, sua presença na colônia era atribuída aos africanos. Tese reforçada pelas expressões *folha de guiné* e *diamba*, utilizadas pela documentação colonial para fazer referência à planta que hoje chamamos de maconha.

Essa ocorrência remete à alegoria que estabelece uma analogia do planejamento com "[...] o jazz que tendo um tema melódico básico permite improvisações" (Tourinho, 2004, p. 23) e reforça a ideia de que o espaço da sala de aula é um laboratório fecundo para aventuras e descobertas para a produção de saberes nas quais não existe uma receita pronta de como se devem conduzir os processos de aprendizagem.

Considerações finais

A opacidade das expressões estigmatizantes – que colocam no alunado da EJA o peso simbólico do afastamento da escolarização

na idade esperada e/ou nas turmas regulares da educação básica – convergem para sua desumanização, atribuindo a esses sujeitos a condição hermética/estática, inerente às **vítimas de um sistema perverso**.

A compreensão da existência de mecanismos sociais de (re)produção das desigualdades não pode tratar as pessoas subalternizadas como parafusos sem importância das engrenagens acrílicas de um modelo excludente. O horizonte de ação passa por demarcar as potencialidades da Educação de Jovens e Adultos nas rupturas desse ciclo de exclusão, pelo protagonismo dessas pessoas na aquisição de aprendizados coletivos por meio da experiência democrática (Souza, 2018).

Esse capítulo antes de um chamado em defesa da EJA é um relato situado/singular de um militante/professor/pesquisador que labutou e lutou junto com as pessoas dessa modalidade de ensino.

Referências

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB no 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União. Brasília-DF, 10 maio de 2000,

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

FRADE, É. P.; EITERER C. L. A Construção da Prática Pedagógica: Um estudo com professores iniciantes de história quanto à formação e inserção na EJA. **Revista FSA**, Teresina, v. 9, n. 2, art. 9, Ago./Dez. 2012, p. 127-143.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 36 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 60 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. (Orgs.). Diretrizes nacionais. In: GADOTTI, Moacir.; ROMÃO, José. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 2 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, Vol. 5, 2000, p. 119-129.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa implicada**: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Vol. 21, Brasília: Liber livro, 2012 (Série Pesquisa).

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2011 (Coleção Educação Contemporânea).

SIMÕES, A. M.; EITERER, C. L. A didática na EJA: contribuições da epistemologia de Gaston Bachelard. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, L.; VIERIRA, M. C. Trajetórias de formação: contribuições da Educação Popular à configuração das práticas de Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, L.; SILVA, I. (Orgs.). **Sujeitos da Educação e processos de sociabilidade**: os sentidos da experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, J. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Colab. de André Grillo et al. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

SOUZA, J. **Subcidadania brasileira**: para entender o país além do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: Leya, 2018.

TARDIF, M.; LESSARD C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 7 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TOURINHO, M. A. C. **O ensino de história**: inventos e contratempos. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador.

O ensino de História na Educação Profissionalizante

Ruydemberg Trindade Junior

Considerações iniciais

A educação profissionalizante tem experimentado crescimento expressivo na Bahia nas últimas duas décadas, expansão que conferiu ao estado o posto de segunda maior rede do país (Góes; Duarte, 2013). Um dos marcos desse processo pode ser identificado no Decreto nº 10.955, de 2007, que criou a Superintendência de Educação Profissional da Bahia – SUPROF, com o objetivo de direcionar ações voltadas para o aumento do número de vagas do ensino profissionalizante no estado.

Nesse mesmo sentido, o governo baiano instituiu, através do Decreto 11.355, de 4 de dezembro de 2008, a criação de Centros Estaduais de Educação Profissionalizante e Centros Territoriais de Educação Profissionalizante. Os primeiros, chamados CEEPs, atuam ofertando educação voltada para o desenvolvimento socioeconômico e ambiental do estado, carregando eixos tecnológicos específicos; o segundo, os CETEPs, voltam-se ao desenvolvimento dos Territórios de Identidade, conceito que ocupa posição central nas iniciativas da Secretaria de Educação (SEC). Os Territórios de Identidade, por sua vez, foram definidos levando-se em conta estudos em torno das características das mais diversas regiões.

Como é possível avaliar, o processo de expansão da rede de educação profissionalizante carrega consigo a demanda por desenvolvimento regional, seja ao levarmos em conta o aspecto econômico, seja ao considerarmos as demais dimensões da vida dos indivíduos. Assim, diversos desafios se impõem, especialmente ao ponderar a complexidade de garantir formação para o mundo do trabalho que possibilite progresso material, sem perder de vista a indissociabilidade entre esse aspecto e as demais dimensões da vida social. Nesse caso, o ensino de história pode se apresentar com protagonismo, formando para desenvolver criticidade

e cidadania na mesma medida em que pauta saberes importantes para o exercício laboral.

O presente capítulo discute, baseado na bibliografia que pauta o ensino de história e na legislação que normatiza a educação profissionalizante, as fecundas possibilidades abertas com a centralidade conferida à aproximação entre os dois campos de estudos. Inicialmente, como forma de amparar a discussão que se segue, trataremos, brevemente, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissionalizante – DCNEP, para, na sequência, abordar o potencial proveito do ensino de história na garantia de sua execução.

A Educação profissionalizante no Brasil

O processo de expansão que caracterizou a educação profissionalizante na Bahia é, na verdade, reflexo de um movimento nacional, que remonta ao segundo governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2007-2010), sobretudo através do Programa Brasil Profissionalizado, instituído via Decreto nº 6.302, de 12 de abril de 2007, cuja finalidade principal é estimular a oferta de vagas no ensino médio integrado à educação profissional (Santos; Mutim, 2018).

Naquele contexto, uma série de tensões acumuladas desde as décadas anteriores marcaram o processo de disputa em torno da formulação das regras para o Segmento. Seus contornos iniciais foram estabelecidos desde a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, quando ficaram excluídos anos de debates com diversas organizações da sociedade civil, motivado pela intenção de inserir o instrumento legal em um modelo de estado neoliberal (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005 *apud* Fernandes, 2014).

Nos anos seguintes, verificou-se o surgimento de diversos documentos, formulados a partir de pareceres e resoluções da Câmara de Educação Básica – CEB, que, por sua vez, resultaram em diretrizes e referenciais. Por um lado, a grande presença de documentos normatizadores demonstra preocupação com a existência da modalidade, porém, por outro, deixa claro a inconsistência e incompletude dos documentos que se

seguiram, sempre a exigir uma nova versão que desse conta das incongruências e demandas abertas pelo anterior.

Realizando um balanço das normatizações nas últimas décadas, percebe-se, como mencionado, as marcas da ênfase no individualismo e na formação por competências, voltadas para empregabilidade, projeto em consonância com os princípios neoliberais (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005). Evidencia-se, especialmente pelo grande número de alterações legais, que não houve por parte de nenhum dos governos a iniciativa de empreender uma reforma que se propusesse a modificar, de maneira profunda, as estruturas da educação profissional no Brasil.

Realizá-la seria enfrentar os diversos problemas estruturais da sociedade brasileira, confronto que nenhum dirigente se propôs a ter. Assim, na tentativa de soluções conciliatórias, criaram-se diversos documentos normativos que acomodavam algumas tensões, mas não tiveram o peso para iniciar um processo efetivo de transformação social via educação.

Hoje, o principal documento que normatiza a educação profissional, as Diretrizes Curriculares, entrou em vigor a partir da Resolução da CEB nº 06, de 20 de outubro de 2012. Desde os primeiros momentos, essa norma foi alvo de inúmeras críticas direcionadas à forma como foi construída, bem como ao conteúdo que carrega consigo.

Segundo Marise Ramos (2016), enquanto o debate ocorria na CEB em torno da formulação da Resolução que daria forma às Diretrizes, o MEC deu apoio logístico para a formação de um grupo de trabalho, com especialistas da área da educação, que produziu um documento crítico e propositivo, entre os meses de maio e junho de 2010, contrapondo àqueles que estavam sendo formulados no âmbito da própria CEB. Propôs-se, entre outros aspectos, um único conjunto de diretrizes tanto para a educação profissionalizante quanto para o ensino médio, assim ambos seriam regidos pelos mesmos princípios éticos, políticos e pedagógicos. Tal proposta, entretanto, não foi aceita, gerando descontentamento entre os membros do grupo de trabalho.

Esse episódio representa a tensão que envolveu a discussão em torno das formulações legais que embasaram a educação profissionalizan-

te, culminando, inclusive, em movimentos que excluíram vozes dissonantes daquelas predominantes nos espaços institucionais, no caso, a CEB.

Dessa maneira, normas foram formuladas, cuja característica que melhor representa a aproximação com os citados princípios neoliberais é a predominância da chamada pedagogia por competências, conceito que ocupa importante espaço nas discussões que pautam educação. Isso ocorreu especialmente na última virada de século, quando diversos autores discutiram *competência* com entusiasmo, bem ao gosto da orientação política que prevaleceu no país durante os anos 1990, momento em que o neoliberalismo se anunciava como caminho inequívoco para um suposto caminho de progresso. Os ecos do conceito de competência, conforme apresentado a seguir, foram sentidos ainda em 2012, quando as DCNEP passaram a vigorar.

Jarbas Barato (2002, p. 235) define competência como “[...] um saber dinâmico, flexível, capaz de guiar desempenhos num mundo do trabalho em constante mutação”. Ele indica ainda que os estudiosos da área a têm compreendido como a capacidade de enfrentar eventos inesperados, solucionando problemas e gerando comportamentos adaptativos. Em material produzido pelo SENAI, voltado para a formação daqueles que atuam na educação profissional, Depresbiteris (2001) conceitua-a como a capacidade de desenvolver atividades de maneira autônoma, planejando, implementando e avaliando.

Ruy Berger Filho (1999, p. 101) compreende competência como esquemas mentais, ou seja, ações e operações mentais de caráter cognitivo, socioafetivo ou psicomotor que, mobilizados e associados a saberes teóricos ou experienciais, geram habilidade ou um saber fazer. Nesse caso, reduz-se a importância do saber, que só encontra validade, ao ligar-se diretamente a um “fazer”.

Apontando os pilares em que se fundam a pedagogia por competência, Deluiz (2001) indica ainda elementos como a valorização de altos níveis de escolaridade, a mobilidade e o acompanhamento individual da carreira, além do compromisso com a empresa, representando, em última instância, a desvalorização dos antigos sistemas, em que hierarqu-

zação e classificação eram exaltados nas relações de trabalho no interior das empresas.

É partindo desses pressupostos que se tem apontado a pedagogia da competência como o traço pedagógico da política neoliberal, na medida em que individualiza a atuação no trabalho e retira das empresas a responsabilidade sobre seus trabalhadores. Na prática, sindicatos perdem força, prevalecendo a ideia do trabalhador autônomo, cuja atuação solitária vai supostamente garantir melhorias nas condições da carreira.

A responsabilidade pelo desemprego recai sobre os trabalhadores, rotulados como não aptos; ignoram-se, nessa análise, os fatores estruturais e conjunturais. Na medida em que a individualização da atuação enfraquece o senso de coletividade, diminui-se o poder de mobilização da classe trabalhadora em torno de causas comuns.

Ciavatta e Ramos (2011) consideram que, apesar de reivindicar um discurso de flexibilidade, a pedagogia da competência acaba por reproduzir os objetivos operacionais do ensino de acordo com os superados padrões taylorista-fordistas de produção. Assim, não escapa de uma abordagem funcionalista de sociedade (Ciavatta; Ramos, 2011).

Outro problema que decorre da centralidade das competências é a atenção voltada à criação de condições que permitam adaptação psicofísica do trabalhador à execução das atividades da sua ocupação, porém isso ocorre em detrimento da formação a partir de conteúdos científicos que embasaram a consolidação dessa profissão. Nesse caso, a atenção ao "fazer" representa uma abdicação dos aspectos teóricos.

Assim, as competências profissionais são reduzidas a um conjunto de desempenhos observáveis, diminuindo a natureza do conhecimento. Considera-se, conforme propõe Ramos (2012), a atividade profissional como uma justaposição de comportamentos elementares, o que significa a simplificação da complexidade dos processos de aprendizagem

Apesar das críticas, a vigência das DCNEP apresentou, entretanto, alguns avanços em seus princípios norteadores, apontando, em alguma medida, a necessidade de garantias de uma educação plena. Isso possibilitou ao estudante o aprimoramento de sua leitura de mundo, fornecen-

do-lhe ferramentas adequadas para o aperfeiçoamento de sua atuação como cidadão de direitos, reconhecendo a diversidade de culturas e saberes, princípios de responsabilidade social.

No seu sexto artigo, o documento anuncia a “[...] indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem”. (Brasil, 2012). Nesse sentido, a legislação que normatiza a educação profissional permite iniciativas que contribuem no alcance de propostas mais progressistas no campo da formação profissional. Em outras palavras, há espaço para formulações que garantam uma pedagogia menos pragmática, que não se volte, exclusivamente, para o atendimento dos interesses do mercado e que tenha impacto em favor de uma educação mais holística. É justamente sobre essas possibilidades que o presente capítulo debruça-se.

Contribuições do ensino de História

Pensar nas contribuições do ensino de História para educação profissionalizante requer, primordialmente, pensarmos sob os parâmetros da pedagogia histórico-crítica. Segundo Saviani (2005 *apud* Ramos, 2016), essa perspectiva baseia-se na contínua vinculação entre educação e sociedade, contando com as seguintes etapas: a prática social, a problematização (conhecimentos necessários para identificação dos problemas da prática social), a instrumentalização (apropriação de instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas identificados) e catarse (efetiva incorporação dos instrumentos culturais modificados para elementos ativos de transformação social).

Conceber a educação profissionalizante sob as luzes da perspectiva histórico-crítica representa, então, entender que sua formulação não pode ser desenvolvida independente dos sujeitos envolvidos no processo, tampouco da dimensão histórica e política na qual é elaborada. Assim, busca-se a compreensão das relações sociais subjacentes aos fenômenos (Ciavatta; Rummert, 2010). O adjetivo “histórico” não se refere a conteúdo a ser acrescido, antes disso, trata-se da forma como se depara

com o conhecimento, situando-o em um contexto, depurando como ele foi desenvolvido, por quem e a quem ele serve.

Como nossas reflexões dirigem-se aos proveitos do ensino de história na aprendizagem, exploramos exatamente a sua contribuição nesse processo. Um elemento a ser levado em conta é o protagonismo da noção de consciência histórica, conforme discutido por diversos autores do campo nas últimas décadas.

Pensar a estruturação das aulas de história na educação profissionalizante a partir de consciência histórica permite ao profissional delimitar, de forma objetiva, o norte que orienta o seu trabalho. Nesse sentido, pode-se conceber um ensino que grave sobre essa noção, alimentando teórica e metodologicamente suas possibilidades.

A escolha baseia-se na relação íntima que se busca estabelecer entre passado, presente e futuro, determinando, dessa forma, o papel do ensino de história na compreensão, por parte dos alunos, de sua identidade pessoal e coletiva, bem como na projeção de futuro. Tais aspectos marcam, ainda que de forma tímida, a legislação para educação profissionalizante.

O conceito de consciência histórica, discutido especialmente a partir da obra do historiador alemão Jörn Rüsen, pode ser mais bem compreendido a partir de um olhar local com o trabalho de Luis Fernando Cerri (2011), *Ensino de história e consciência histórica*, cuja aproximação com o contexto brasileiro constitui-se importante referência para as proposições ensejadas neste capítulo.

Cerri (2011, p. 13) define consciência histórica como “[...] uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido”. Acrescenta o pesquisador que o termo, entretanto, não se refere somente ao passado, representa, na verdade, projeções que fazemos para o nosso futuro, tendo como base a identidade da própria pessoa (constituída pela sua história particular) e a identidade coletiva (constituída em parte pela história nacional): justamente nesse ponto o ensino de história se encontra com a consciência histórica.

Assim, o ensino de História constitui-se elemento importante na formação da consciência histórica e, por consequência, na construção do in-

divíduo como ser social, que agrega os papéis de cidadão, estudante, trabalhador. Pode-se atuar, também, na formação de identidades, permitindo ligações mais intensas com as referências diretas aos dados de sua existência. Nesse ponto, desde que o profissional atue de forma atenta às possibilidades de uma formação que garanta autonomia e criticidade, o ensino de História pode contemplar parte das necessidades indicadas pela pedagogia histórico-crítica na educação profissionalizante.

Esse lugar ocupado pela história, como elemento marcante na formação dos sujeitos, não se trata de novidade; há tempo o ensino tem sido utilizado com propósitos diversos, a exemplo de regimes nacionalistas que se apropriam de narrativas para construção de legitimação. Na mesma medida, assim como foi concebida para promover o consenso de tais regimes, pode voltar-se ao polo oposto.

Partindo do conceito de consciência histórica, o professor pode identificar a consciência histórica dos próprios estudantes e realizar um trabalho direcionado para que eles desenvolvam uma postura mais crítica. Assim, é possível promover repercussão em todos os aspectos de suas vidas, como a identidade e a perspectiva de futuro, construídos a partir da própria conscientização.

Dessa forma, é importante refutar a ideia do professor como alguém que cria a consciência nos estudantes, defendendo, no lugar, a concepção de um processo que seja o mais dialógico possível. Nas palavras de Cerri (2011, p. 69), o “[...] ensino escolar de História, portanto, não é dar algo a quem não tem, não é dar saber ao ignorante, mas é gerenciar o fenômeno pelo qual saberes históricos são colocados em relação, ampliados, escolhidos, modificados”. O autor reforça essa ideia, apontando que o ensino de História deve possibilitar o debate, a negociação e a abertura para a ampliação e a complexificação das formas de atribuir sentido ao tempo que os alunos trazem com eles. De acordo com Circe Bitencourt (2009), estabelecer conexão entre o que eles conhecem e o proposto na aula permite evitar formas arbitrárias de apresentação de conceitos sem significados, o que promove repetição mecânica.

A dialogicidade, nesse contexto, pode ser explorada a partir de diversas formas, promovendo enriquecimento do processo, desde que ob-

servadas as especificidades do contexto com que se trabalha. Fernando Seffner (2010, p. 218) chama atenção, por exemplo, para a importância do "imprevisto" na aula de História, seja ele um comentário em tom jocoso, uma pergunta "burra", ou um questionamento distante do tema tratado naquele momento. Segundo o pesquisador, tais circunstâncias revelam caminhos produtivos de aprendizagem (Saffner, 2010), na medida em que representam um esforço em conectar o mundo dos alunos com os conteúdos e programas escolares. O autor chega a sugerir, como recurso para o professor, a utilização de um diário de campo no qual se registrariam todas essas situações para posterior reflexão sobre a sua própria prática.

Trabalhar sob a noção de consciência histórica demanda, dessa forma, considerar os saberes prévios dos estudantes. Não se trata, no entanto, de exaltá-los ou refutá-los, mas submetê-los à apreciação de acordo com o que propõe o ensino de História.

Em última instância, formam-se cidadãos cientes de seu papel social e das estruturas que determinam, historicamente, sua condição naquele dado momento. Garante-se, ainda, conceber que o conhecimento histórico que ele discute durante as aulas não se refere a algo como uma peça de museu, mas se reproduz cotidianamente, "[...] ou seja, todas as coisas resultam de um preço histórico" (Cerril, 2011, p. 64).

Isso nos desperta a necessidade para a utilização de questões atuais para sensibilizar os alunos para o estudo do passado. Circe Bittencourt (2009) indica a orientação pela escolha de conteúdos significativos, ou seja, conferir ênfase a temas capazes de proporcionar uma leitura do mundo social, econômico e cultural das camadas populares, para que possam ser transformados em instrumentos de ação política no processo de democratização do país.

Tratando do nosso interesse específico, a educação profissionalizante, os conteúdos significativos devem relacionar-se ao tratamento de questões mais sensíveis ao mundo do trabalho, como a revolução industrial ou o processo de industrialização da região, o êxodo rural e o inchaço das grandes cidades. Alcançando esse aspecto, o ensino de História cumpre um dos seus papéis fundamentais, que é historicizar os fenômenos que compõem

seu cotidiano, além de garantir a tão discutida cidadania concebida pela pedagogia histórico-crítica também para educação profissional.

Ainda explorando o potencial dos saberes dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, Ana Maria Monteiro (2012) discute essa mesma possibilidade, partindo de outro viés, na medida em que discute o papel e a relação entre história e memória. Segundo a autora, o ensino de História é "lugar de fronteira" entre a história e memória, sendo a aula o espaço de reflexão crítica, revisão de usos do passado, no qual a história é deflagradora de abordagens, análises, reflexões, novas compreensões. Assim, o contato com o professor permite ao estudante reelaborar seu acervo para utilizá-lo no cotidiano. Partindo desse pressuposto, Monteiro (2012, p. 16) indica um valioso propósito para a aula de História, qual seja,

[...] trabalhar o 'pensamento histórico' para o questionamento de verdades estabelecidas e busca da compreensão da historicidade da vida social. Novos saberes são construídos pelos alunos, saberes que, ao se constituírem como conhecimento cotidiano, e ao incorporar a dimensão problematizadora e crítica, podem tornar-se instrumento de libertação, resistência.

Dois pontos sobressaem-se nessa análise, sendo incorporados no ensino de acordo ao que o artigo propõe, o "questionamento das verdades estabelecidas" e a "historicidade da vida social". Dessa forma, podemos conceber uma estrutura de aula que parte de informações conhecidas pelos estudantes, a respeito da história local, e que desenvolve a discussão em torno das possibilidades de investigar sua "veracidade", bem como esmiuçar situações presentes no dia a dia dos estudantes.

Nesse processo, com o caráter de permanência histórica bastante acentuado, trabalha-se em um conjunto em que o professor atua como estimulador de modo a permitir o exercício da compreensão da presença do passado no presente. Seguimos, assim, no caminho indicado por Alessandra Gasparotto e Enrique Padrós (2010, p. 184), ao mencionar o desafio do campo da história de "[...] construir pontes entre o passado e o presente, e resgatar um passado, não desde uma perspectiva saudosista ou de modelo a imitar, mas a partir do crivo gerador de inquietudes pautadas na realidade dos alunos".

Tratando a confluência entre o trabalho do historiador com o ensino de História, Cerri (2011) indica-nos um proveitoso caminho, possível ao nosso contexto quando apresentamos o método histórico aos estudantes da educação profissionalizante. Na medida em que o historiador tem por ofício saber o que aconteceu e em que pode se basear para conhecer esses fatos, certificar-se sobre quem produziu a informação e, quando esquadrinhar os sujeitos, suas ligações sociais, suas intenções e interesses em jogo, para entender a informação que cada um traz, e, assim, mencioná-la corretamente e relativizá-la.

Trabalhar sob essa perspectiva pode permitir ao trabalhador em formação a instrumentalização para submeter à crítica elementos do seu cotidiano, como reportagens de jornal, atos governamentais, processos históricos; não sendo o propósito, entretanto, a formação de historiadores em miniatura. Em outras palavras, seria "[...] beneficiar-se do raciocínio da ciência histórica para pensar a vida prática." (Cerrri, 2011, p. 61), voltando-se, dessa forma, para o cumprimento do que determina a legislação da educação profissionalizante.

Considerações finais

Apesar das críticas às DCNEP de 2012, muitas das quais aqui mencionadas, o documento representou importantes avanços, apontando como direção conceber a educação profissionalizante que entenda as práticas próprias do mundo do trabalho como indissociadas dos demais aspectos da vida do indivíduo. Esse pressuposto atua, removendo as marcas do tecnicismo que marcou, por décadas, o segmento no Brasil e que, desde os anos 2000, tem ressurgido com força, apresentando novas roupagens, anunciando-se com ares de novidade, ligando-se às tecnologias mais recentes, mas que, em essência, carrega consigo os mesmos princípios de tempos atrás. O apelo que carrega, ao anunciar-se sob o rótulo de pedagogia por competência, conquista os que aderem à narrativa neoliberal de eficiência, individualismo, meritocracia, mas acaba por conceber o trabalhador nos moldes do modelo fordista, um mero operador de tarefas pré-concebidas.

A pedagogia histórico-crítica, por outro lado, permite pensar o currículo da educação profissionalizante em consonância com as necessidades cada vez mais urgentes dos trabalhadores, cuja demanda por participação cidadã é premente nos complexos rumos que o país tem tomado. Nesse sentido, suas contribuições não se limitam a um componente curricular que carregue na sua proposta o estudo de História; mais que isso, transpassam por todos os saberes apresentados e discutidos, na medida em que situa historicamente, de forma crítica, os conhecimentos necessários ao exercício das profissões e da vida cidadã.

Considerando ainda os casos de formação articulada, ou seja, integrada ou concomitante aos estudos da educação básica do ensino médio, conforme concebida pelas DCNEP, a existência do componente curricular História ainda pode reforçar esse propósito, com atuação de educadores que busquem desfazer a distância entre aquilo que a legislação concebe como estudos profissionalizantes e estudos da base comum, entendendo-as como elementos de um processo que é único, independente de qual seja a formação do sujeito/cidadão/trabalhador.

Referências

BAHIA. Lei nº 10.330, de 15 de setembro de 2006. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**: seção 1, Salvador, BA, ano XCI, n. 19.224-19.225, p. 1-25, 16-17 set. 2006. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-10330-2006-bahia-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-da-bahia-pee-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 1 fev. 2020.

BAHIA. Lei nº 13.559, de 11 de maio de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**: seção Executivo, Salvador, BA, ano C, n. 21.932, p. 1-8, 11 maio 2016. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-13559-2016-bahia-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-da-bahia-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 23 jan. 2020.

BARATO, Jarbas Novelino. **Escritos sobre tecnologia educacional & educação profissional**. São Paulo: Senac, 2002.

BERGER FILHO, Ruy Leite. Educação profissional no Brasil: novos rumos. **Revista Iberoamericana de Educação**, Madrid, n. 20, p. 87-105, 1999.

BITTENCOURT, Circe Maria. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CEB no 6. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 184, p. 22, 21 de setembro de 2012.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 14 jan. 2020.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr./jun. 2010.

DEPRESBITERIS, Léa. **Concepções atuais de educação profissional**. 3. ed. Brasília: Senai/DN, 2001.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 12-25, set./dez. 2001.

FERNANDES, Natal Lânia Roque. **Currículos e programas da EPCT**. Fortaleza: UAB:IFCE, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

GASPAROTTO, Alessandra; PADRÓS, Enrique Serra. A ditadura civil-militar em sala de aula: desafios e compromissos com o resgate da história recente e da memória. *In*: BARROSO, Vera Lúcia Maciel *et al.* **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: Est: Exclamação: Anpuh/RS, 2010.

GÓES, Cláudia Freitas; DUARTE, Ruy José Braga. Educação profissional no estado da Bahia: a quem interessa? *In*: COLÓQUIO NACIONAL A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2., 2013, Natal. **Anais [...]** Natal: IFRN, 2013.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre história e memória. **Pesquisa e prática educacional: os desafios na pesquisa no Ensino de história**, Seropédica, p. 1-26, 2012. 1 CD-ROM.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2012.

RAMOS, Marise. O currículo na perspectiva de classe: desafios e possibilidades para a educação profissional. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 11, n. 23, p. 1-12, jul./dez. 2016.

SANTOS, Aline de Oliveira; MUTIM, Avelar Luiz. Educação profissional integrada na rede pública estadual na Bahia: a experiência do Centro Territorial da Região Metropolitana de Salvador. **Trabalho necessário**, Niterói, ano 16, n. 30, p. 256-275, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/10325>. Acesso em: 14 nov. 2019.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. *In*: BARROSO, Vera Lúcia Maciel *et al.* **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: Anpuh/RS, 2010. p. 213-229.

O herói no ensino de História

Camila Magalhães Góes

Considerações iniciais

Nas últimas décadas, o campo de pesquisa sobre o Ensino de História foi marcado pela presença de propostas transformadoras, fundamentadas, prioritariamente, na contestação do ensino livresco, distanciado da vida de estudantes e professores/as, e da militância simplista, produtora de grandes sínteses e totalidades, com bases no positivismo, estruturalismo, historicismo ou marxismo ortodoxo. Há um consenso entre as críticas realizadas ao ensino de uma história pronta e acabada, que desconsidera as vivências dos/as estudantes e professores/as, retirando-lhes o sentimento de pertencimento e ação como sujeitos históricos.

No levantamento realizado por Aryana Lima Costa e Margarida Maria Dias de Oliveira (2007), são descritos os enfoques dados pelos/as pesquisadores/as desse campo, a partir da década de 1970:

Assim como era de esperar, ainda mais na área da História, houve mudanças no enfoque das pesquisas sobre o Ensino de História. Desde os relatos de experiências, até a discussão em torno dos livros didáticos em todos os seus aspectos - dentro da sala de aula até sua articulação com todos os outros setores imbricados em sua produção - passando pelos currículos e chegando até a formação de professores/as, hoje encontra um novo caminho que é a formação da consciência histórica nos próprios alunos. Cada frente aberta nesse campo dá a possibilidade da construção de novas pontes, interligando as discussões e promovendo o diálogo tão desejado entre os vários envolvidos no processo de construção da História - entendida aqui tanto como pesquisa como processo de ensino (Costa, Oliveira, 2007, p. 147).

Dentre os/as autores/as que ampliaram os debates sobre essas questões, destacam-se as contribuições de Déa Felon (1982), Circe Bittencourt (2010), Ernesta Zamboni (1993), Selva Guimarães Fonseca (1993), Leandro Karnal (2005) e Jaime Pinsky (2011).

Seus estudos influenciaram gerações de professores/as na revisão de conteúdo, aportes didáticos, fontes e práticas do ensino de História, a partir de uma proposta de ensino com base em "novos" tempos e "novos" sujeitos, e de uma disciplina rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia (Pinsky; Pinsky, 2005).

A expectativa em formar sujeitos que sejam agentes de suas próprias histórias está presente na maioria dos trabalhos citados, a partir de propostas de ensino que abarquem sujeitos do cotidiano ou da história regional, estabelecendo uma aproximação da vivência dos/as estudantes ou de reflexões que desconstruam mitos e ideais heroicos, impostos pela "historiografia tradicional".

O intenso movimento de reflexão na área estendeu-se às políticas educacionais, com destaque para as *Orientações Curriculares Nacionais para a disciplina História* que apresenta como objetivo principal auxiliar os/as jovens a construir o sentido do estudo da História, a partir de uma nova reflexão, acerca não mais de conteúdo, mas de conceitos e procedimentos fundamentais na História, tais como: história, processo histórico, tempo (temporalidades históricas), sujeitos históricos, trabalho, poder, cultura, memória e cidadania.

Quanto ao estudo dos sujeitos históricos, que indica o documento, baseia-se na proposição de que esses sujeitos se configuram na relação complexa, duradoura e contraditória das identidades sociais e pessoais, ou seja, a História não é apenas construída por heróis ou vilões, ela é a consequência das ações paulatinas e sutis de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos.

Como os sujeitos do ensino da História estariam incorporando nessas novas propostas no cotidiano escolar? Quais sujeitos são eleitos por elas? A partir dessas reflexões, foi iniciada a pesquisa de campo com professores/as e estudantes do Ensino Médio Integrado, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano.

A pesquisa resultou na escrita da dissertação *O Ensino de História e o Sujeito Histórico: Narrando histórias, tecendo sentidos*, submetida ao Programa de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Fe-

deral da Bahia - UFBA, em 2013, e teve como instrumento e procedimento de coleta de dados observações em sala de aula, narrativas escritas pelos/as estudantes e entrevistas com os professores.

Ao voltar meu olhar para a sala de aula, não pude considerar apenas a presença dos sujeitos idealizados nas políticas públicas ou na historiografia contemporânea. Portanto, foi definido, no decorrer das observações, o estudo das múltiplas expressões dos sujeitos históricos que emergissem ao longo da pesquisa, fossem eles os heróis, as instituições, os coletivos ou o homem/mulher comum. Essa abertura nos aproximou de uma compreensão mais ampla dos sujeitos históricos presentes na sala de aula.

Neste capítulo temos como foco uma das representações de sujeito que insurgiu durante a pesquisa: o *Herói*. Ele foi escolhido por ser, ao mesmo tempo, o menos discutido na contemporaneidade e até mesmo preterido por alguns, mas possuir grande destaque em sala de aula.

Além disso, o debate trazido pela professora e amiga Maria Antonieta Campos Tourinho em sua tese de doutorado, quanto à necessidade dos heróis serem banidos do ensino de História, possui grande influência na escolha desse tema.

Os caminhos do herói

Ferreira (1960) nos sinalizou com sua poesia *Receita para fazer um Herói*:

*Tome-se um homem,
Feito de nada, como nós,
E em tamanho natural.
Embeba-se-lhe a carne,
lentamente,
Duma certeza aguda, irracional,
Intensa como o ódio ou como a fome.
Depois, perto do fim,
agite-se um pendão
E toque-se um clarim.
Serve-se morto.*

A figura do herói nos acompanha desde tempos remotos, fascinando homens e mulheres de todas as culturas e épocas. Desde os antigos mitos à expressão atual na literatura, filmes e artes plásticas, o drama do herói que se arrisca em um caminho desconhecido ou extraordinário, nos fascina.

Esse fascínio provém, segundo Müller (1992), da representação das esperanças e anseios da humanidade, que o herói é capaz de transmitir, por personificar o desejo e a figura ideal do ser humano.

O método escolhido para construir um herói sofre alterações, de acordo com os interesses do seu criador, e do tempo ao qual ele pertence, seja ele geográfico, comum aos heróis medievais, sempre vinculados a um lugar, ou cronológico, atendendo ao momento de crises e de iminentes rupturas (Comte, 1994).

Contudo, no cotidiano escolar, a legitimidade desses sujeitos sofre mudanças de signo e de foco. Como exemplo, podemos trazer a figura de Martinho Lutero, examinado em profundidade por diversos historiadores e biógrafos, que o apresentam como defensor dos oprimidos ou apenas como um pequeno burguês de ideias curtas (Febvre, 1994).

Sobre isso, Tourinho (2004) enfatiza que os heróis da história não formam uma categoria homogênea, "a depender de circunstâncias como visão de mundo, interesses de grupos sociais ou até mesmo gostos pessoais um 'mocinho' pode virar 'bandido' e vice-versa" (p. 233).

Sob o ponto de vista do conhecimento escolar, estudantes e professores contribuem com essas discussões, ao debaterem sobre a participação de Lutero durante os estudos sobre a Reforma Protestante, em sala de aula. Durante a observação realizada, foi presenciado o momento em que um dos professores propôs um olhar contextualizado sobre a ação de heróis, como Lutero:

Professor A: Pessoal, a Reforma Protestante não foi feita por Lutero. Eu disse que Martinho Lutero foi um dos personagens mais importantes da reforma, nenhum ser humano pode fazer a história de um ponto de vista coletivo sozinho, a história é sempre a história de um povo. Isso quer dizer então que os personagens históricos, como Lutero, como Hitler, como Napoleão, Vargas, Lula,

não são personagens que fizeram diferença? Não, claro, tem pessoas que são lideranças que fazem a diferença, mas essas lideranças jamais poderão fazer nada sozinhos. Vamos pensar na esfera política, o Lula é um dos maiores líderes mundiais do século XXI, só que o Lula tem um grupo político que lhe dá sustentação, esse grupo político articulou alianças com vários outros grupos, e tem toda a população brasileira que tem renovado o voto de confiança na forma de Lula governar, então não dá pra dizer que a história política recente do Brasil se deve a Lula, dá pra dizer que um grande sujeito, um grande personagem da história do país é Luiz Inácio Lula da Silva, dá pra dizer isso, mas dizer uma coisa e dizer outra parece a mesma coisa mas não é. Então, dizer que Lutero é um dos grandes personagens da reforma protestante é uma verdade, mas dizer que Lutero fez a reforma protestante não é verdade.

Estudante X: Mas foi ele que liderou?

Professor A: Ele foi um dos, mas teve o Calvino, a Reforma Batista, outras pequenas reformas antes da Reforma Protestante.

Estudante X: Mas quem começou foi ele, não é não?

Professor A: Não. Digamos quem norteou o grande processo na Europa foi Lutero, mas até antes de Lutero houve outras pessoas que fizeram pequenas reforma protestantes, são as manifestações que os católicos vão chamar de seitas protestantes, teve o cisma do Oriente que a Igreja ortodoxa se desvinculou.

Estudante X: Teve uma cena que eu percebi mesmo que um rapaz que já era lá da igreja, disse assim: eu não pedi pra você fazer, pra você mudar, você reformar, deu pra perceber que já tinham algumas pessoas que já discordavam antes dele.

A fala inicial do(a) estudante, ao contrapor que Lutero havia liderado, ou ao menos, destacando-o como precursor da Reforma, nos remete à figura de liderança, também presente nas narrativas escritas por outros/as estudantes da turma:

[...] O teocentrismo antigamente, por muito limitou o pensamento das pessoas, pois tudo era explicado através de Deus, era proibido até pensar, a partir disso surgiu, o antropocentrismo onde a humanidade passou a refletir sobre os acontecimentos, e colocou o homem no centro de tudo, não mais deus, isso tudo devido a igreja

católica que certa época, apenas o clero tinha direito a riqueza e aqueles considerados bruxas eram queimados numa fogueira, como mostra o filme "o nome da roa". A igreja católica em momentos de crise passou a usar indulgências, onde era coletado por exemplo, uma certa quantia para pagar os pecados, ou até mesmo "pedaços do céu", vendo tudo isso, Martinho Lutero passou a pesquisar na bíblia se o estava sendo feito era certo, certificando-se que a igreja estava errada, e o papa não concordando com seu protesto, criou espontaneamente a reforma protestante que além de ser contra tais práticas, influenciou na revolução industrial. (Trecho da narrativa do estudante A).

[...] Com base no filme Lutero ele foi um dos percursores da reforma protestante ele criticava a igreja católica por indulgências que eram cobrado aos seus fiéis. [...] (Trecho da narrativa do estudante B).

De forma mais ampla, alguns estudantes incluíram em suas narrativas a participação de outros sujeitos, como o povo, príncipes e alta nobreza, na expansão dos ideais da Reforma, contudo Lutero continua como destaque.

[...] Assim depois da reforma protestante, o monge Martinho, formulou teses, que nelas tinham críticas sobre a venda de indulgências e outras práticas.

Isso repercutiu e recebeu apoio de muitos líderes importantes como príncipes e integrantes da alta nobreza. [...] (Trecho da narrativa do estudante C).

[...] O principal líder e o mais importante protestante foi Martinho Lutero, mas não há como saber quem foi o primeiro a liderar essa reforma, pois existiram vários a maioria filósofos que estavam envolvidos.

As indulgências cobradas pela Igreja foi o que provocou essa reforma, pois não tinham fundamento bíblico. Apoiado por alguns que tinham interesse em enfraquecer o catolicismo, Lutero começou a produzir vários textos onde a condenava.

Isso tudo provocou graves conflitos entre os protestantes e os católicos. Com essas pressões sobre a Igreja a mesma se viu obrigada a fazer algumas mudanças em sua Instituição. (Trecho da narrativa do estudante D).

Quando questionamos o impacto das ações de um herói, passamos a enxergá-lo num cenário mais abrangente, como Febvre (1994), em seu estudo sobre a vida de Lutero, que ressalta a importância de suas ideias,

mas destaca que nada seriam, sem um contexto de angústias espirituais, crítica aos abusos da Igreja e desconfiança em relação ao poder de Roma que os alemães experimentavam.

É compreensivo que a historiografia e o ensino de história tentem se distanciar do Herói sobre-humano, que se eleva ao seu próprio povo e cultura, e represente uma “megalomania cega e zelo missionário, sede de opressão e de poder, intolerância, crueldade e violência” (Müller, 1992).

Contudo, os heróis que emergiram em sala, apesar de serem velhos conhecidos, são, em sua maioria, problematizados pelos/as professores/as e estudantes, aproximando-os/as do homem comum e trazendo a possibilidade de percepção do herói que podemos ser.

Notamos a releitura do herói a partir da fala dos/as estudantes em sala, em suas experiências, nesse caso, principalmente vinculadas à vivência religiosa. Mesmo tão distante cronologicamente e geograficamente da realidade vivida pelos/as estudantes, a figura de Lutero demonstrou sua importância, ainda hoje, sendo questionada por suas razões e sua real importância naquele contexto histórico.

Esse assunto é importante porque minha avó, não sei se é o adventista de lá ou todo adventista, minha avó fala muito de Lutero, que Lutero tirou o sábado e colocou o domingo, que Lutero fez isso, que Lutero fez aquilo, ela fala, ela acredita nisso, tipo, esse assunto é bom discutir por que aí abre os olhos, vamos dizer assim, a gente conhece mais e vê o que Lutero realmente fez, o que levou Lutero a fazer isso, entendeu? (Estudante 23, Turma B).

A partir da pesquisa realizada, reconhecemos que a presença dos heróis é uma das expressões do sujeito histórico que não pode ser desvinculada ou banida do ensino, pois é inerente à própria vida. Seu acolhimento significa integrar as diversas “correntes” históricas ao cotidiano dos/as estudantes, que convivem, em diferentes linguagens, com a figura do herói.

No entanto, outro questionamento surge a partir dessa percepção e se entrelaça a ela: por que surgem, sejam nas narrativas ou na fala dos professores, determinados sujeitos em detrimento de outros?

Marc Ferro (1924) traz algumas considerações para o esclarecimento dessa questão, que não se vincula apenas ao controle que o Estado e seus organismos operam na difusão do conhecimento histórico, mas a uma vigilância que se estende à sociedade que, por sua vez, "censura e autocensura qualquer análise que possa revelar suas interdições, seus lapsos, que possa comprometer a imagem que uma sociedade pretende de si" (Ferro, 1924, p. 2). Os personagens que se tornam sujeitos centrais da história que construímos expressam, ao mesmo tempo, clamores e silêncios.

Durante a entrevista, um dos professores foi questionado sobre a presença e ausência de determinados heróis nas aulas de História, e ressaltou a necessidade de um exemplo a ser seguido, assim como sujeitos a serem condenados, mas destacando que, ainda assim, eles possuem outras faces, principalmente as que não são registradas em fontes históricas e, mesmo por isso, não chegam à sala de aula.

Olhe, na verdade é possível ver nos livros didáticos, é possível ver nas formas de linguagens, é possível ver na literatura, porque eu acho que a sociedade precisa de heróis e vilões. Eu acho muito importante, eu acho que é muito divertido. [...].

Exato eu gosto de ter ódio do vilão assim, entendeu? Então eu acho que Hitler, o Hitler que aparece nos livros didáticos tem que ser o Hitler vilão mesmo. Mas é claro que a gente tem de dizer para o estudante que o Hitler vilão que está aparecendo são esferas públicas de um indivíduo, que a gente não tem acesso a esfera privada da vida dele. Então o ser humano não é só público e nem é só privado, ele não é só estadista, ele é pai, ele é várias outras coisas. Mas pra nível do que a gente quer que o estudante aprenda, que é a questão do problema da discriminação, do preconceito, das perseguições, da violência, da opressão, Hitler tem que aparecer mesmo como vilão. Eu não discordo disso não, acho que Martin Luther King, Nelson Mandela, tem que aparecer como herói sim. Entendeu? É claro que a gente tem que problematizar 'ah o King, ele foi um pastor, ele foi um pai, ele foi um filho, ele teve problemas, ele deve ter agido por interesse várias vezes' Claro, claro (Professor).

A representação do herói como modelo aproxima-nos da história como objeto de meditação, conforme apresentado pelo historiador grego Tucídides, cinco séculos antes de Cristo. Ele expressava em seus

escritos a preocupação em atuar como pedagogo, levando aos gregos, através do conhecimento histórico, os valores morais, fossem eles sociais, políticos ou militares. Outro exemplo é a obra de Plutarco (46 d.C. a 126 d.C.), *Vidas Paralelas*, que relata a história dos líderes romanos e gregos e cumpre o papel de lembrar ao seu povo a grandeza moral de Roma e sua ancestralidade valorosa.

Nessa abordagem, o caráter moral tem um vínculo duradouro com a escrita e o ensino de História sendo, muitas vezes, expresso por um único sujeito. O herói é sempre um exemplo a ser seguido, desde os tempos mitológicos, quando ganhava esse título por suas habilidades extraordinárias.

Notamos, ao longo da pesquisa, que seja qual for o papel dos heróis, o acolhimento desses sujeitos convém a um ensino que prioriza a diversidade, pois, caso não surjam na fala dos professores, serão reivindicados pelos/as estudantes. Ao surgirem, professores/as e estudantes têm a oportunidade de problematizá-los e utilizar seu aspecto arquetípico para (re)construção do conhecimento histórico e compreensão de si, enquanto sujeitos da História.

Não foi uma grande surpresa notar que não emergiram heroínas nas fontes coletadas na pesquisa. A ausência das mulheres no ensino de História foi construída nos materiais didáticos e na formação de professores/as, de forma sutil, com discurso de neutralidade, e, infelizmente, ainda hoje é mantida.

Mesmo tratando de um período complexo para a participação das mulheres na esfera pública, a Reforma Protestante (tema estudado durante as observações em sala) apresentou diversas figuras femininas fundamentais, como a própria esposa de Martinho Lutero, Catarina von Bora, de imensa importância no desenrolar do movimento reformista, e completamente desconhecida fora da historiografia.

Considerações finais

Muitos são os desafios que se apresentam, atualmente, no ensino de História, seja pela queda dos paradigmas que nos garantiam uma determinada postura em sala de aula, guiada apenas pela aproximação ao

conhecimento científico, ou pelo número de possibilidades que se abrem aos/às professores/as e estudantes, a partir do reconhecimento de sua capacidade na construção do conhecimento histórico.

Esses desafios também se vinculam à crise que enfrentamos na educação, seja pelos questionamentos feitos acerca da validade das práticas e objetos de estudo, da seleção de disciplinas e conteúdos a serem priorizados, ou da qualidade do ensino, que surge de uma crise social mais ampla decorrida da ruína das certezas.

Professores/as/ e/ou pesquisadores/as, ao trilharem novos caminhos (o que não significa negar os caminhos que já percorreram), voltam-se ao espaço escolar, com um olhar atento às características, cada vez mais evidentes do ambiente educacional, como a complexidade, instabilidade, singularidade, que se expressam no cotidiano de sujeitos únicos, com diferentes valores e visões de mundo.

Desfazer-se de pré-conceitos e compreender a produção do conhecimento durante o ensino-aprendizagem significa também reconhecer a sala de aula como espaço de ressignificação de conceitos e sentidos.

Por isso, podemos começar a compreender que nenhuma representação do sujeito supera a outra, pois não se trata de escolher uma história mais verdadeira ou um sujeito histórico mais adequado a ela. Afinal, será que o herói também não possui seu espaço em sala de aula?

Talvez seja realmente inovador "apostar em um ensino de história que se aventura em caminhos teórico-metodológicos mais abertos a novas possibilidades" (Tourinho, 2004, p. 245), isto também inclui o atrevimento de discutir questões historiográficas controversas.

Se a nossa história se constrói em uma teia de relações, existem diversos pontos de vista e interpretações e seu limite só está determinado por aquilo que escolhermos acolher, e isso sempre foi um ponto de concordância

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

COSTA, Aryane Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil**: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. SAECULUM: revista de História, [16], João Pessoa, p. 147-160, jan./jun. 2007.

COMTE, Fernand. **Os heróis míticos e o homem de hoje**. São Paulo: Loyola, 1994.

Febvre, Lucien. **Martinho Lutero**: um destino. Porto: Asa, 1994.

FERREIRA, Reinaldo Edgar de Azevedo. **Poemas**. [1960] Disponível em: <http://alfarrabio.di.uminho.p/reinaldo/reinaldo2.html#19>. Acesso em: 31 jan. 2013.

FERRO, Marc. **A história vigiada**. São Paulo: Martins Fontes, 1924.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

MÜLLER, Lutz. **O herói**: todos nascemos para ser heróis. Tradução de Erlon José Paschoal. São Paulo: Cultrix, 1992.

PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. O que e como ensinar História. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2005.

PLUTARCO. **Vidas Paralelas**. São Paulo: Paumape, 1991.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. **O ensino de história**: inventos e contratempos. 319 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

ZAMBONI, E. **A formação da identidade e o ensino de História**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1993.

Do Brasil para a Colômbia, a História não ensinada

Carlos Augusto Lima Ferreira

Luis Fernando Mejia David

Considerações iniciais

Ensino de História, caminhos que se entrelaçam da Bahia para a Colômbia: os pontos em comum são pontos necessários para refletir, e os não-comuns indicam-nos a imperatividade de olharmos para espaços sensíveis da nossa História como docentes, da História entrelaçada pelo vínculo íntimo da vocação além da geografia.

Entendendo o anterior, propomos abordar no presente texto o desenvolvimento do ofício docente em condições históricas específicas, neste caso, aproximamo-nos à experiência dos docentes colombianos que ministram as suas aulas no meio da conflagração que há mais de meio século acontece no país. Reconhecemos que aqueles que ensinam a História têm a sua própria história, suas vítimas, suas reivindicações e devem ser contadas, valoradas e postas diante das páginas sempre tremulantes da memória. Eles têm muito a nos ensinar.

Por essa razão, a análise do contexto histórico e político no qual se estrutura o direito e o serviço à educação na Colômbia e o relato da experiência do professor entrevistado, Didier Valencia, são apresentados como vértebras empilhadas que permitirão ao leitor compreender o eixo que sustenta a luta pela memória e pela dignidade da profissão docente.

No nosso contato com os colegas colombianos, compartilhamos as perguntas sobre a qualidade da formação dos docentes nos entornos universitários, quando chamam a atenção sobre a falta de uma formação que se preocupe com o fim mesmo do labor docente: as pessoas. Podem-se rememorar questões comuns (que felizmente começam a ser revistas) como que estas inquietações são consequência de um anseio pessoal dos professores da área pedagógica de que a universidade deve garantir aos formandos saírem com um "manual de como ser professor!".

Não é isso que almejamos ou propomos.

Sabemos que pensar nas pesquisas em formação de professores da área de História constituirá sempre um lugar de contestação, debates, análises, críticas e de formação de opinião... é importante aproveitar estes momentos que, frequentemente, definiram e imprimiram significados às salas de aula durante a formação do professor de História no espaço da graduação. Seja no Brasil, na Bahia, ou na Colômbia, em Risaralda¹⁸, deparamo-nos diante de uma questão comum à nossa experiência como professores de História: são suficientes a formação e o espaço para atender aos desafios, situações e decisões vivenciadas no cotidiano do nosso ofício?

Na experiência própria, quando começamos a refletir sobre o ensino de História no Brasil, lá pelos idos dos anos de 1980, tínhamos um argumento infalível para justificar o "receio de iniciar" as reflexões sobre o ofício docente e o ensino de História: a escassez de estudos e de pesquisas que tomassem aquela temática como objeto e que se constituíssem em fundamentação teórica para as nossas próprias investigações. Sempre que discutíamos aquele ensino, valíamos-nos dessa premissa e iniciávamos nossas falas pela constatação de uma ausência. Aos poucos, foram se integrando às nossas análises as referências de Conceição Aparecida Cabrini, Marcos Antônio da Silva, Paulo Freire e Déa Ribeiro Fenelon. Pode ser que alguns tenham sido esquecidos, mas, em geral, era a esses autores que recorriamos para refletir sobre o Ensino de História e formação de professores nessa primeira etapa.

É indubitável que o discurso acerca da escassez de pesquisas na área era um argumento indestrutível para se eximir de responsabilidades maiores... Havia, naquele momento, outro problema com o qual nos debatíamos e que se fazia presente em nossas análises: a cisão entre o ensino e a pesquisa e, por conseguinte, o afastamento entre o ensino da História, ministrado pelos professores do 1º e 2º graus (hoje, Ensino Fundamental e Médio) e a produção do saber histórico que se dava no interior das universidades. Aparecia nos textos relativos ao ensino da História, nas mais

¹⁸ Risaralda é um dos trinta e dois estados que formam a República da Colômbia. Sua capital e cidade mais populosa é Pereira. Com 230 habitantes/ km². Pertence à região do eixo Café e da região Paisa. Tem uma população de 967.780 habitantes. Fonte: Risaralda (2016).

diferentes perspectivas, bem como nas discussões entre os professores e entre nós, na época alunos da graduação e estagiários, a constatação de um profundo distanciamento entre o que aprendíamos na academia e o que deveríamos ensinar aos nossos alunos.

Dessa maneira, a dimensão que perpassava o ensino da História nos cursos superiores era esquecida no âmbito do 1o e 2o graus. Nesses níveis, entrava em cena a história positivista dos fatos, da linearidade, dos “nomes próprios”. Por conseguinte, os primeiros contatos com o ensino da História, sobretudo para aqueles egressos dos cursos de licenciatura plena, eram seguidos de uma constatação desestimulante: ensinar História no 1º e 2º graus significava romper com o que se apreendera na academia e pior, reproduzir os manuais, os célebres livros didáticos!

Por mais que não gostássemos, havia mais outra constatação: o ensino de História se mantinha afastado do cotidiano dos alunos. As queixas sobre a monotonia das aulas de História e sobre a falta de sentido de se estudar apenas o passado eram frequentes por parte daqueles que estavam sentados nos bancos escolares. Essas queixas ainda apresentam uma validade assustadora.

Compreendemos, por essa experiência, quando, em entrevista, o colega colombiano explica que não se limitar às páginas do texto didático e procurar uma relação crítica do pensamento do estudante com o seu cotidiano pode ser visto, desde os olhos de outros colegas, como um “ato revolucionário”, inclusive proselitista. Para ele, e para nós, a aula e a formação magistral sacrificam algo fundamental na relação com os estudantes: “[...] tratar de enseñarles a ellos en la vida y para la vida, porque la escuela debe ser eso, debe ser un espacio para formar en la vida y para la vida [...]” (Valencia, 2021).

Uma outra preocupação, já antiga, começou a adquirir visibilidade como campo de pesquisa em ensino de História no Brasil: a relação entre a formação do professor e a História que esse ensinava aos seus alunos. Via de regra, o enfoque aí recaía sobre uma suposta defasagem existente entre os conteúdos ensinados e a produção acadêmica do saber histórico. Posteriormente, as atenções seriam direcionadas aos próprios currículos dos cursos de formação de professores.

Em um período de lutas árduas e profundamente conectadas com o processo de reformas amplas da Redemocratização do final do século XX, marcou-se o início das propostas de reformas gerais da educação e as reformas curriculares que conferiam à história ensinada uma dimensão crítica. Nesse momento, o papel da Associação Nacional de História, ANPUH, foi determinante: criou uma plataforma para as discussões sobre as mudanças necessárias na História ensinada no 1º e 2º graus e nas universidades, e as suas influências (desde o pensamento crítico de conotação marxista, até as inovações da historiografia francesa do movimento dos Annales).

Gradativamente, as pesquisas apareceram no plano nacional e local, ainda que incipiente e tímido, da Bahia, onde se reconhecem as pesquisas das professoras Maria Antonieta Campos Tourinho¹⁹ e Maria Inês Correa Marques²⁰, ligadas aos temas emergentes das pesquisas naquele momento, após o final da Ditadura Militar (1964-1985), caracterizados pela preocupação por analisar a história do ensino de História e, por conseguinte, em discutir o currículo do ensino dessa mesma disciplina em relação às urgências do contexto.

Surgiram estudos que buscavam apreender a relação entre a concepção de História do professor e sua formação, possibilitando o aprofundamento da crítica no que diz respeito à formação do professor, da diversidade de conteúdos presentes na sua grade curricular e da própria concepção de História subjacente aos cursos ministrados (influência da ditadura).

Outras pesquisas aproximaram-se aos pressupostos da História Cultural, os debates que envolviam o Ensino de História e a História Política foram deixados um pouco de lado, com a emergência dessas novas concepções, ou ganharam outros contornos. Decorrem daí, por exemplo, as pesquisas que se preocupam em analisar o ensino da História, sob o prisma do aspecto cultural como objeto privilegiado de investigação,

¹⁹ De quem destaca-se a pesquisa *O ensino de História: inventos e contratempos* (TOURINHO, 2004).

²⁰ De quem destaca-se a pesquisa *A Formação do Professor de História: implicações e compromissos* (MARQUES, 1992).

abordado nos mais diferentes ângulos: a avaliação, o currículo, a formação docente, os processos de ensino aprendizagem, o cotidiano escolar, o emprego de novas tecnologias, linguagens literárias e artísticas etc.

Curiosamente, a defasagem teórica e conceitual, ainda perceptível na prática docente, continuou e continua como uma das principais questões a serem analisadas e debatidas nos atuais formatos curriculares, concepções formativas e no campo de pesquisa no ensino de História. Pensar teórica e conceitualmente questões relativas ao conhecimento histórico escolar talvez seja o nosso mais antigo e atual problema.

Também, percebe-se que há uma ampliação das preocupações das pesquisas sobre o ensino de História: a compreensão das normas, a formação docente, as representações e apropriações do saber, como elementos indissociáveis da constituição da educação, também transpostas para as análises e discussões dentro das pesquisas. É imprescindível sugerir mudanças, sobretudo aquelas que sinalizam a relação dos professores com o conteúdo ensinado e as implicações no contexto da sala de aula e na experiência do professor, as que refletem sobre a história do ofício.

Mas, no Brasil, ditas ampliações não têm um contexto imóvel, as pesquisas em ensino de História e o ensino da disciplina mesma vêm sendo vilipendiadas a cada ano e, durante o governo Bolsonaro, têm sofrido perseguições de todas as formas. É sabido que o horizonte para o ensino de História, no Brasil, nunca foi dos melhores e efetivamente não é algo dos tempos bolsonaristas, é um caminho tortuoso de pelo menos duas décadas. Só não se esperava que o abalo fosse tão imediato. O que temos hoje é uma constante ameaça à pluralidade, capitaneada pelo ataque direto ao pensamento e às pesquisas acadêmicas e que tem como principal símbolo a depreciação da imagem e das teorias de Paulo Freire, responsável por nos trazer a reflexão acerca da necessidade de se posicionar criticamente lendo o mundo e, nesse caso, as informações que circulam nos diversos espaços, desde aulas até as mídias (Ferreira, 2019, p. 158).

Pensando em perspectiva, temos visto diversas medidas advindas da concepção neoliberal de educação que tem relegado o ensino de

História a uma posição extremamente marginal. Isso fica claro na BNCC, uma base curricular que apaga ou menospreza o papel do conhecimento histórico, e deslegitima o seu ensino.

Sob esse tempo e as suas consequências, novos desafios prometem chegar para tornar esse cenário ainda mais obscuro. No campo da educação, tivemos Ricardo Vélez Rodríguez, de origem colombiana, Abraham Weintraub, Carlos Alberto Decotelli²¹, e Milton Ribeiro, ministros tresloucados e com defesa das ideias e valores centrados na família, igreja, escola como lugar do culto ao civismo, à moral e aos bons costumes culturais, que nos remetem ao Brasil da Ditadura, e que têm influência direta no ensino de História. Os defensores dessas temáticas revelam, assim, seus inconfessáveis desejos de ver a velha Educação Moral e Cívica que, subserviente a interesses escusos – esta sim –, doutrinava e excluía toda possibilidade à dúvida. Aliás, um pensamento que o governo de Jair Bolsonaro defendeu com um entusiasmo incontido (Ferreira, 2019, p. 159).

E, aqui, é forçoso reconhecer que esse panorama extrapola o universo do ensino de História, ou do conhecimento como um todo se quisermos pensar de forma mais ampla. São tempos em que as humanidades de forma geral e, por incrível que possa parecer, a própria ciência estão sob virulentos ataques.

As ações que assistimos nos anos anteriores nos colocaram efetivamente no risco de descambarmos para o um governo autoritário, e a sociedade brasileira tem visto uma avalanche de intolerâncias cada dia mais assustadoras e vorazes. Ou, como nos alertava de maneira incontestante o filósofo alemão Adorno, quando definiu o a educação após Auschwitz: "Desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia" (1995, p. 155). Por esse ângulo, uma educação contra o fascismo, nos moldes filosoficamente propostos por Adorno, sugere o fortalecimento das lutas contra as ameaças e retrocessos que o campo educacional vem sofrendo (Ferreira, 2019, p. 162).

²¹ Conhecido como "o breve", esteve no MEC de 26 de junho a 1o de julho 2020. O ministro chegou a ser nomeado, mas não tomou posse. Deixou o cargo em razão de diversas inconsistências envolvendo o seu currículo Lattes.

É nesse ponto onde nos encontramos, e onde se entende o desafio que propõem os colegas colombianos para as pesquisas em ensino de História, levantar a vista e olhar como o labor docente e o ensino de História são testados pelos acontecimentos, inscrevendo-se na cotidianidade das salas de aula, nem sempre com a delicadeza com a que se explica uma lição no quadro. Precisamos olhar esse desafio para reconhecer os roteiros ainda por explorar da nossa própria história, e assim assumir uma tarefa corajosa de parceria entre colegas.

Esse caminho o aprendemos, também, com outros dois colegas inesquecíveis: a professora Maria Antonieta de Campos Tourinho, carinhosamente Tuca, e o Professor Joan Pagès i Blanch, quem nos deixaram no ano de 2020, e que nos ensinaram a não sermos passivos, mas absolutamente inquietos na busca incessante de refletir sobre o nosso fazer nas salas de aula. Um fazer que não está desligado da História, porque, ao mesmo tempo que a ensinamos, a vivenciamos, este é o nosso grande desafio: ensinar História no seu acontecer (Blanch, 2004).

Eis a nossa homenagem para Tuca e Joan, e para todos os colegas que experimentaram o passo, não amável, da História nas suas vidas. Também, eis a porta para nossas próprias reflexões.

No quadro há uma fissura sem contar

Ser docente é um labor ligado ao espírito que segura o marcador sobre o quadro, para contar a história, para ensiná-la. Labor ligado aos documentos, instrumentos da conformação do Estado, que dão forma à educação como uma instituição, como direito.

Depositam-se no professor “[...] el cumplimiento de los fines sociales de la cultura y la mejor formación intelectual, moral y física de los educandos” (Colombia, 1936, p. 1), essa definição articula-se com graça aos processos de “avaliação estandarizada do desempenho” da lógica de desenvolvimento do Século XX²², empreendidos pelo Estado como vigia do serviço (Colombia, 2016a, p. 29), desde o reconhecimento constitucio-

²² Ver Colombia (1961, p. 88), Colombia (1978a, p. 107).

nal da liberdade de ensino, aprendizagem e cátedra (Colombia, 2016a, p. 18), e a regulamentação das considerações de formação e de avaliação do desempenho, na figura de: Servidor Público do Estado (COLOMBIA, 1994, p. 22).

Vindas dessa articulação, definições como "protagonistas" (Colombia, 1994, p. 10), e "sujeitos essenciais" (Colombia, 2006, p. 15) servirão de alicerce para as reformas avaliativas da qualidade do desempenho (Colombia, 2000, p. 11), desde a fórmula: Relação do labor com a qualidade da formação de estudantes para o setor produtivo na superação das desigualdades econômicas e sociais²³.

Há, entre todos esses documentos, uma omissão: décadas de lutas, de perseguições, da história abrindo-se com metal quente sobre as vidas de quem a ensina. Esses documentos promulgados não se reconhecem como produto da história que, na Colômbia, tem gretas abertas pelo Conflito Armado Interno.

Tem olhar de escolar sorridente. É um homem amável de camisa amarela e boné verde que atende no escritório onde assumiu a direção do Sindicato de Educadores de Risaralda, SER. Tem nesse olhar a chama acesa de 42 anos de luta. Repete cada data com ênfase, porque Didier Valencia Giraldo sabe que cada uma é uma conquista. Despede-se desses 42 anos concedendo esta entrevista²⁴.

Não há observações carregadas, a experiência fez o seu trabalho: poliu as suas palavras e as dotou de contundência ao declarar com decisão a realidade das coisas.

Formado nos anos setenta e oitenta, filho de camponeses cafeiteiros, tem uma visão própria da educação construída naqueles anos: "[...] nosotros estudiábamos y teníamos una meta: [...] yo dije: 'yo voy a estudiar, yo me voy a preparar porque un día yo voy a trabajar para apoyar a mi papá, a mi mamá, que eran muy pobres' y así lo hice, es decir yo me prepararé para ser maestro [...]" (Valencia, 2021).

²³ Ver: Colombia (2010, p. 108), Colombia (2017, p. 44) e Colombia (2018, p. 299).

²⁴ A entrevista foi realizada no dia 01 de março de 2021 como fonte exclusiva para a realização deste capítulo e plenamente autorizada pelo depoente, inclusive permitindo a utilização do nome real.

Nesse mesmo período fez os seus estudos como Licenciado em Ciências Sociais, História e Geografia, complementados com um Mestrado em Desenvolvimento Educativo nos anos noventa. Seja pela sua formação, a sua experiência nas salas de aula, a luta sindical ou pela confluência das três, não duvida, ao afirmar que:

Desafortunadamente, los países no tenemos una política educativa propia, sino que tenemos una política educativa importada, impuesta, en la época de los años setenta, ochenta, era el Fondo Monetario Internacional quien imponía la política, es decir, los fines de la educación y era importada. [...], el Ministerio de Educación no tiene una política propia, no de defensa, de garantizar la educación pública, como lo dice la Constitución Política. La política educativa es impuesta, entonces desde ahí ya perdemos autonomía y sentido de pertenencia, [...] entonces de ahí comienza el vacío de la educación, entonces usted mira, usted hace un estudio de la educación, usted se da cuenta de una cosa: ¿en el fondo la educación al servicio de quién está? Al servicio del Capital, al servicio de los empresarios, ¿Y los estudiantes qué? ¿Qué hace la educación? A pesar de que dicen que el centro de la educación son los estudiantes, pero ¿qué hace la educación con los estudiantes? Los instrumentaliza [...] (Valencia, 2021).

A atividade sindicalista, a luta

Nos anos setenta, promulgaram-se dois decretos fundamentais para o processo de profissionalização docente: O Decreto 1419/1978, e o Decreto 2277/1979. No primeiro, a formação e a inspeção sobre o labor são os pontos considerados pelo primeiro como objetos da ação estatal na garantia da eficácia escolar (Colombia, 1978b, p. 6). E, no segundo, conferem-se aos profissionais do setor oficial parâmetros para exercer o seu trabalho: qualificação segundo níveis formativos, compromissos, capacitação e direitos (Men, 1979, p. 2-9).

O reconhecimento da figura legislativa de educadores que desempenham a profissão em instituições oficiais e não oficiais de educação (MEN, 1979, p. 1) permite, enquanto servidores públicos, a possibilidade de conformarem associações sindicais com capacidade legal para dirigirem

as suas reclamações diante das autoridades educativas estaduais e nacionais (MEN, 1979, p. 9).

Porém, as associações sindicais contam com a sua própria história...

As associações docentes, presentes no ano de 1959 na Sala Máxima da Universidade de América destinada para a celebração do Primeiro Congresso Nacional de Educadores (Pulido, 2007, p. 7), conformariam a *Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE)*. Desde a sua gênese, aglutinou as reivindicações e demandas dessas agremiações, organizando e liderando acontecimentos tão transcendentales como a saída a pé, desde a cidade de Santa Marta até Bogotá, de 700 docentes no ano de 1966 ao ritmo de *mapalé*²⁵, por um caminho traçado pela falta de pagamentos dos dias laborados, as condições paupérrimas das escolas e a indignação, na denominada "Marcha del Hambre" (Fecode, 2016, p. 1).

Os anos setenta foram anos de luta, e conseguiram a promulgação do Estatuto 2277, consolidando sua força sindicalista e civil na conquista dos seus direitos laborais e na defesa da educação pública (Rivas, 2020). Ao longo de 62 anos, a FECODE conseguiu afiliar aproximadamente 270.000 docentes do setor público, que interatuam com mais de 8 milhões de crianças e jovens e com quase 7 milhões de famílias em toda a expansão geográfica colombiana (Fecode, 2021, p. 1).

O prédio do Sindicato está localizado num dos pontos mais populares da cidade de Pereira²⁶. Perto de um lugar da memória e de resistências quotidianas, o "Monumento al Estudiante", um mural criado por Lucy Tejada em 1958, em homenagem aos estudantes assassinados em 1954, durante a greve estudantil nacional contra a ditadura do General Roja Pinilla (Pereira Virtual, 2021, p. 1).

É um edifício branco de dois andares, com escritórios que mostram que a luta sindical passa, também, por um processo burocrático. O corre-

²⁵ Ritmo tradicional de dança afro-colombiana do litoral caribe.

²⁶ Capital do estado de Risaralda, localizada a 180 km de distância de Bogotá a capital do país, tem 399.283 habitantes. É a cidade mais populosa da região cafeeira; forma a Área Metropolitana do Centro-Oeste junto com os municípios de Dosquebradas e La Virginia. Está localizada na região centro-oeste do país, no vale do rio Otún, na Cordilheira Central dos Andes colombianos. Fonte: Pereira (2021).

dor do primeiro andar é apertado, há evidências da história gravadas num cartaz pendurado num lado: “[...] 60% de los sindicalistas asesinados en el mundo son colombianos ¡Detengamos ya el genocidio del movimiento sindical colombiano!”, ao final do corredor abre-se um espaço amplo, o auditório, onde um mural oferece um respiro: “A crecer, a avanzar, a vencer.”

Na sala de espera, há um punho de madeira firme coroado por quatorze estrelas, cada uma, um município do Estado de Risaralda. O SER é uma agremiação estadual desde 1967, um ano depois afilia-se à FECODE. Em 1973, as reivindicações das diferentes agremiações de professores do estado (ensino fundamental, ensino secundário, agropecuário, técnicos, entre outros) empreenderam ações mais sólidas. Isso pode ser lido:

[...] el Sindicato de Educadores de Risaralda se funda el 9 de mayo de 1967, cuando los maestros, un grupo de 25 maestros deciden organizarse en sindicato, [...] porque las condiciones de los maestros en esa época eran muy deplorables, eran muy críticas, les pagaban cada ocho cada diez meses, los maestros eran muy pobres, no tenían seguridad social, asistencia médica, era muy escaza, no tenían formación, ni capacitación, es decir ellos vivían en condiciones económicas de mucha pobreza, y les tocaba trabajar más horas de las que se debían trabajar, que eran ocho horas, ellos trabajaban doce, catorce horas pero a ellos no les pagaban horas extras, ni nada, [...] (Valencia, 2021, p.08).

Era difícil ser docente numa época em que o principal argumento para o trabalho era a vocação, onde não se precisava de formação, qualquer pessoa podia ser docente. Se não houver profissionalização, organização e mobilização, não há condições para garantir o exercício do trabalho: reconhecimento como profissionais formados em educação, capacitação fornecida pelo Estado, acesso à saúde, pagamento oportuno, aposentadoria, folgas, estabilidade laboral... 1979 inscreve-se como uma conquista que ainda perdura.

No clima de reformas liberais iniciadas desde os anos noventa do século XX, essa conquista é constantemente ameaçada. Como o eufemismo administrativo de *Revolución Educativa*, ou contrarrevolução, como a chama Didier, em 2002 promulga-se o Estatuto 1278, um retrocesso: Permite-se o acesso de qualquer profissional ao magistério, gerando a

desprofissionalização e afetando a qualidade e legitimidade do serviço. A consequência: debilita-se a capacidade de organização sindicalista e cria-se a imagem do trabalho docente como um para-chuva laboral.

Abaixo os óculos grossos de Didier, esse não é o único vazio da educação colombiana, nem dos educadores.

Vindos de uma formação acadêmica sem empatia com a razão do trabalhador da educação, a divulgação e a ampliação do conhecimento, os estudantes de licenciatura desenvolvem uma consciência “hambur-guesada”, que obedece à etiqueta nobiliária do possuidor do conhecimento, que, depois de formado, faz que o profissional venda o seu trabalho em condições laborais paupérrimas, aceitando-as sem perceber a engrenagem e o seu funcionamento, ameaçado porque sempre haverá mil dispostos a fazer o mesmo, porque pode respirar tranquilo uma vez que chega ao final do mês.

A dinâmica de exploração do docente ganha com esse vazio, a consequência é funda: a instrumentalização do educador, no cumprimento dos estândares, no ouvido da criança, da pessoa como o fim do seu labor.

Didier aceita que, dentro da operação do SER, acontecem esses vazios: a inconformidade expressada contra os diretivos por parte dos agremiados depois dos resultados de mobilizações mostra a falta de perspectiva sobre o contexto de luta, de conhecimento sobre os fatores de negociação com o Estado e as implicações destes. A solução, no seio de um grupo de docentes, é a educação sindical, um caminho que deve ser ensinado com marcador e quadro.

O docente no papel, a ferida na história

As definições normativas sobre os educadores do enfoque educativo por competências são formuladas desde uma evasão constante sobre a sua implementação. Um mapa que não mede as consequências de expressões como o “compromisso pessoal e social do educador na intervenção e solução de problemáticas sociais” (Men, 2006, p. 121), nos 1.141.748 km² de terra firme onde desde há mais de meio século não passa um dia em que não se disparem tiros de uma arma.

Evasão que se prolonga em documentos que surgiram no contexto de Diplomacia para a Paz da segunda década do século XXI (David, 2020, p. 114), e que iniciaram com o Decreto 1038 que implementa a Cátedra da Paz, como disciplina obrigatória nas instituições educativas, indicando a capacitação dos docentes na cultura da paz e nos direitos humanos (Colômbia, 2015, p. 4), base da publicação dos denominados Desempenhos para a Paz, onde se definem "agentes relacionais dos questionamentos e soluções desde o interior da sala de aula às problemáticas do entorno social" (MEN, 2015, p. 29).

A vinculação com esse contexto diplomático e normativo fez parte da preparação da plataforma do Acordo de Paz, firmado pelo Governo e as FARC-EP em 2016. Contemplando "[...] estratégias desarrolladas para la construcción de la cultura de paz y la recuperación de los colombianos de los impactos negativos del conflicto" (Colômbia, 2017b, p. 44), propuseram-se a criação de vagas para profissionais da educação formados para agir em zonas que foram afetadas pelo Conflito (Colômbia, 2017a, p. 1) e a incorporação da História como disciplina na procura duma formação de identidade nacional e de memória histórica sobre o Conflito Armado, para o que é necessário a formação de docentes que atendam as adequações e objetivos desta disciplina (Colômbia, 2017c, p. 1-2).

Esses documentos cometem a mesma tática de enunciação: o contexto histórico de aplicação é conjugado num pretérito distante, e os entornos de aplicação num presente difuso e sem conseqüências possíveis. Não há evidências do traço do mineral da história sobre a memória do mesmo serviço educativo, tirando dos docentes, executores da norma, a condição de funcionários públicos insertos numa continuidade histórica bélica, encurralando-os numa abstração normativa que reduz a sua visibilidade como vítimas concretas das modalidades de violência perpetradas.

Um ano depois de disparadas as balas da primeira etapa historicamente reconhecida do Conflito Armado Interno (GMH, 2013, p. 20), começa a atividade da FECODE, 1959 (FECODE, 2021, p. 1). Não é o único entrelaçamento que acontece. Num Estado com um conflito que abarca grande parte do seu território e dos seus recursos, as conseqüências do fogo e da sevícia notam-se nas suas instituições sociais e legais.

A expansão do serviço educativo tem operado como ponto de contato entre o processo de consolidação do Estado colombiano (há regiões do país onde as escolas representam a única figura institucional legítima) e o início do campo aberto onde acontecem as conflagrações entre forças armadas estatais, guerrilheiras, paramilitares, narcotráfico e organizações não determinadas (David, 2020, p. 199).

O acervo de pesquisas, informes humanitários e registros jornalísticos permitem estabelecer que, ao longo do Conflito, os docentes têm sido postos estrategicamente no alvo: no exercício das suas funções como educadores, há docentes assassinados, docentes desaparecidos, docentes perseguidos, docentes ameaçados, docentes deslocados forçosamente, mas, não há nos documentos legais e educativos o reconhecimento de docentes vítimas.

As modalidades de violência confirmam qual o objetivo dos perpetradores.

A violência seletiva contra os docentes justifica-se nos seus labores sindicais, e ainda repousa nas trevas da impunidade como parte da criação de um regime de terror (GMH, 2013, p. 43), subtraindo da vítima da aplicação da lei e do espaço público de legitimação (GMH, 2013, p. 57).

O contato dos docentes com atores armados, legais e ilegais, em zonas de conflagração bélica, gera a imposição duma ordem do Conflito no cotidiano escolar, com efeitos nas relações sociais no interior do contexto educativo e os conteúdos ministrados nas salas (Lizarralde, 2015, p. 205); alterações no desempenho no interior da sala de aula quando têm de lidar com os efeitos do Conflito como a presença de população vítima.

Modalidades como a violência sexual, perpetradas na imposição estratégica do terror nas comunidades, de humilhação desde os arranjos de gênero (GMH, 2013, p. 78-83) registram casos de docentes que tiveram de resistir ao desgarrar, esquecer a noite chorando de dor física e terror, e receber os seus estudantes como se fosse um dia qualquer (Escárraga, 2014, p. 1).

Mensagens de texto enviadas, advertências coletivas a membros duma mesma instituição são alguns dos meios utilizados nas aproxima-

damente 6000 ameaças contra a integridade física de docentes, diretos escolares e as suas famílias registradas entre 1986 e 2015 (Castellanos, 2016, p. 6), de autoria de organizações armadas como FARC-EP, ELN, AGC e Los Ratrojos (GCPEA, 2018, p. 105), e que são usados para desvertebrar a comunidade educativa.

As ameaças comportam um elemento importante: quem as redige tem clareza nos termos utilizados, sabe o que procura. Os assinalamentos diretos contra os professores expressam a intenção de acionar a sua capacidade bélica sobre eles, e para isto os remetentes usam uma definição descuidada nas documentações oficiais: o docente declarado "objetivo militar":

[...] En busca de un mejor país, una mejor región y una mejor ciudad, el Bloque Capital D.C de las ÁGUILAS Negras en cumplimiento a nuestros ciudadanos y para evitar que se altere la democracia y se altere el sistema establecido.

COMUNICAMOS QUE:

Nuestros objetivos no han sido olvidados y recordamos a esa parranda [...] colaboradores y futuros guerrilleros NO QUEREMOS GUERRILLEROS [...] DENTRO DEL COLEGIO [...], NI DENTRO DE LA CIUDAD, NI DEL PAÍS, ya que dañan la mentalidad de los jóvenes con sus ideales que nada tienen que ver con un mejor país, a esas ratas que se infiltraron en los colegios públicos de la ciudad disque como profesionales de áreas técnicas o ciencias sociales, les decimos se les acabó el tiempo ya que han sido declarados OBJETIVO MILITAR y si no salen de la ciudad pueden atenerse a las consecuencias...

Bloque Capital D.C (REDACCIÓN BOGOTÁ, 2017, p.1).

A mensagem impacta porque os mesmos termos são utilizados em diferentes zonas do país e por diferentes grupos armados. A violência persegue um objetivo: anular a força dos docentes como sujeitos políticos. As ações do Estado e a desproteção também têm o seu: tirar a autonomia institucional e a capacidade de mobilização do sindicato para poder avançar no desmonte do Sistema Educativo público.

A estigmatização quer deslegitimar os docentes, associando-os com movimentos guerrilheiros. Carlos Rivas, executivo da FECODE, enuncia o paradoxo da condição dos docentes e da luta sindical: Na Colômbia

a palavra mata, reclamar assassina, mas um docente sem palavra é absolutamente nada (Rivas, 2020).

2020 não é a exceção: em outubro, uma encomenda com uma coroa fúnebre, com as palavras "Descanse en paz", foi enviada a casa do executivo da FECODE no estado de Tolima (Redacción Judicial, 2020, p. 1). Nos estados de Nariño e Risaralda, a advertência materializou-se para dois docentes (Redacción Colombia, 2020, p. 1), estas ações constituem provas dum plano de extermínio e criminalização contra o magistério colombiano (SER, 2021, p. 1).

Em 2021, o SER denuncia:

[...] El Sindicato de Educadores y Trabajadores de la Educación del Departamento de Risaralda, denuncia ante la opinión pública y el movimiento sindical, la amenaza de muerte contra el compañero integrante de la junta directiva Carlos Rosero y sus hijas a través de llamadas telefónicas, actualmente se desempeña en el cargo secretario de Comunicaciones. Demandamos de las autoridades competentes la protección a su vida e integridad física, y de la autoridad policial y la fiscalía una investigación exhaustiva para que se aclaren los hechos de la presente denuncia. [...] Febrero 23 de 2021 (SER, 2021, p.2).

Os mecanismos de intimidação nesse caso são os mesmos que em outros, também os fins, as advertências não são contra uma única pessoa: uma ameaça contra um membro da junta é uma ameaça proferida contra a segurança e integridade de todos os seus membros e as suas famílias. As denúncias públicas são acompanhadas com os processos legais diante das autoridades, esperando que as medidas de proteção e as pesquisas permitam dar com os responsáveis... o processo é bem conhecido por Didier.

Foi nas assembleias noturnas do SINTRAFEC (Sindicato de Trabajadores de la Federación Nacional de Cafeteros) onde Didier aprendeu do seu pai as bases do sindicalismo: no trabalho com as pessoas. As discussões às quais assistia, e que pouco entendia, incutiram a vontade de organização e de luta. Também o estudo da ideologia do Che Guevara. A esses dois homens olha com admiração: um pendurado num retrato na parede esquerda do escritório e o outro na intimidade das lembranças de infância.

Concursado desde os dezoito anos de idade, em 1974, no seu primeiro dia como diretor duma escola rural deparou-se com uma greve de professores por causa dos pagamentos atrasados. À pergunta: "¿Director, qué hacemos?" a resposta foi: "Vámonos todos pa' la asamblea", nesse mesmo dia iniciaram-se 47 anos de afiliação ao sindicato (Valencia, 2021).

Desde 1982, no município de Belén de Umbría²⁷, intensificam-se suas atividades como docente, líder sindicalista e social: o comitê em prol da defesa da educação pública do município, na criação do Sindicato de Trabalhadores Informais, a organização do movimento cívico contra a privatização do serviço de água potável e na participação política conjunta com o Movimento Estudantil e o partido político Unión Patriótica.

As atividades alimentaram os comentários, coisas de povoado, como ele diz, mas com consequências definitivas.

Em 1985, produto do acordo de paz entre o governo e as FARC-EP, criou-se um partido político, a *Unión Patriótica*, UP, que, içando a bandeira da construção de paz, dos direitos civis e dos trabalhadores, conquistou postos importantes no cenário político nacional. Um setor do magistério acreditou na proposta da UP e conformou o Movimento Político Unión Patriótica de Risaralda. Didier decidiu se vincular desde a militância política no seu município.

A participação política de Didier e dos seus colegas ecoou em ouvidos sensíveis nas ladeiras da Cordilheira Ocidental dos Andes que servia de ponto de passo para grupos armados como as FARC-EP, o Ejército de Liberación Nacional (ELN), Movimiento del 19 de abril (M-19), forças paramilitares e narcotraficantes. Neste contexto, Didier representava "uma ameaça guerrilheira", mesmo quando não tinha contato nenhum com estes grupos. Não era só o burburinho da estigmatização. Eram os tempos do F-2, a polícia secreta que se encarregava de realizar perfilamentos clandestinos de civis, que também olhava as costas de Didier com uma atenção especial.

²⁷ Município do estado de Risaralda, encontra-se a 70 km ao noroeste da cidade de Pereira. Fonte: Belén de Umbría (2018).

Os anos oitenta e noventa são um período de crise política e de violência crescente que deram ao contexto nacional qualidades incendiárias (GMH, 2013, p. 34). Em 1985, conta Didier, apareceu no estado de Risaralda um grupo paramilitar chamado "Los Magníficos", especializado na perseguição de líderes políticos, sociais e sindicalistas da campanha do MAS (Muerte a Sindicalistas), tradução paramilitar do MAS (Muerte a secuestradores) fundado por Pablo Escobar na mesma época.

Quando o telefone da direção do Colégio Nuestra Señora del Rosario tocou e o diretor levou a mensagem: "Dígale a ese ... profesor que si sigue haciendo la Revolución lo vamos a matar, nosotros sabemos dónde trabaja su señora, dónde está su hijo, en el jardín infantil, si sigue haciendo política los vamos a matar", Didier sabia que agora ele estava no alvo dos Magníficos.

Era praxe, no tempo do MAS, chegarem aos postos da polícia dos povoados "listas negras"²⁸ com os nomes das pessoas que iam ser assassinadas. Líderes sociais, políticos, sindicais partilhavam a sorte de ladrões, drogados e outros, porque o objetivo era a "limpeza social". Três dias depois da ligação, o nome de Didier e de outros colegas de outros municípios apareceram nestas listas:

[...] pues hermanos, yo, cuando apareció mi nombre, eso fue iniciando enero de 1990, yo salgo del municipio, los compañeros, de Mistrató, de Guática, ellos dijeron que como ellos eran de allá, como tenían la familia allá, ellos dijeron que "nosotros no hemos hecho nada, no debemos nada, nosotros fuimos criados acá en este pueblo, nosotros nos quedamos" pues yo les dije, como ellos eran también líderes sindicales "hermano, salgamos de la región, del territorio, de la región, porque esta gente mata" ellos no quisieron salir y fueron asesinados tres compañeros [...]Entonces yo podría decir que yo soy un qué... un sobreviviente de la Unión Patriótica (...) sí, yo inmediatamente al otro día, en el primer bus que salía del pueblo en la mañana yo le dije a mi familia "yo me voy para el sindicato" [...] (Valencia, 2021, p.12).

Há costumes fatais que devem ser atendidos, há advertências que devem ser ouvidas: aos domingos chegava aos povoados uma camioneta

²⁸ Apesar de ser uma frase carregada de preconceitos, este termo é utilizado dentro das estratégias de terror e de ameaça implementadas pelos atores armados. Assim, optamos por permanecer com a grafia original para não mascarar o real significado do termo no contexto do texto. Ver Grupo de Memória Histórica (2013, p. 104).

preta, todos os habitantes sabiam, o colega Jorge Garcés ignorou-a, conta Didier – “¡Llegó la camioneta! ¡Llegó la camioneta!” y ahí mismo todo el mundo se perdía” – um dia depois a manchete do jornal local relatava o que os assassinos provavelmente viram: “Lo mataron como a un guatín” (Valencia, 2021), a sombra parda dum animal fugindo no meio da praça do município de Mistrató²⁹.

Em janeiro de 1986, foi assassinado em Pereira o presidente do sindicato de secundária Gildardo Castaño e militante da Unión Patriótica – “(...) lo mataron los que no fueron capaces de vencerlo en los tribunales.” – lembra o mural no fundo do prédio do SER. No período de 1993-1994, conta Didier, foram assassinados mais de quarenta docentes e líderes dentro da estratégia de extermínio da UP, da qual participava o MAS.

Fugindo, Didier chega ao SER em Pereira. A comissão diretiva reconhece seu labor, integram-no a sua equipe de trabalho. Seu primeiro período como diretor do sindicato termina em 1999, volta às salas de aula, sem se desvincular da militância sindicalista, e retorna novamente à liderança em 2013 até 2021, sem reportar nenhuma outra ameaça. Conseguiu desenvolver seu trabalho na cidade, mantendo seu espírito combativo, organizando mobilizações e denunciando em nome dos aproximadamente 5.140 docentes agremiados.

Considerações finais

Quando Didier afirma que, na Colômbia, ser docente é uma profissão de perigo, não está longe da verdade, mas, não é o único. O país das três cordilheiras compartilha destino com outros 34 países onde no último lustro reportaram-se ataques violentos contra docentes ou funcionários da educação em cumprimento do seu labor (GCPEA, 2020, p. 43). Didier não erra ao sinalizar que é uma história ainda por contar.

A situação dos líderes sociais, civis e sindicais e defensores de Direitos Humanos é crítica: segundo informes recentes, no ano de 2020 foram assassinadas 310 pessoas (INDEPAZ, 2021a, p. 1), nos primeiros meses do

²⁹ Município do estado de Risaralda, localizado a 86 km ao noroeste da cidade de Pereira, sobre a cordilheira ocidental. Fonte: Mistrató (2018).

ano de 2021, 41 pessoas foram assassinadas (INDEPAZ, 2021b, p. 1). Os registros definem os assassinatos, desaparecimentos forçosos e ameaças como crimes de lesa-humanidade que procuram quebrar os fundamentos da democracia (Clacso, 2018, p. 58).

Os informes do Governo oferecem gráficos, estatísticas e projeções de segurança, redigidos num azul amnésico, onde o reconhecimento de vítimas fatais perde-se na “distribuição de casos por mês” ou na “tipologia de lideranças afetadas pelos homicídios” (Colombia, 2021, p. 14-21), dentro de explicações sujeitas a contextos situacionais de economias ilícitas e operação de estruturas criminais, que justificam a intervenção militar dos territórios na ordem de estratégias de guerra (Clacso, 2018, p. 194-196).

Com o início das políticas de vontade de paz, iniciaram também várias ações de memória dentro do critério de verdade (Colombia, 2012, p. 15). Surge o Decreto 624, que contempla as medidas de reparação e de reconhecimento de acesso à verdade e reparação para os movimentos sindicalistas afetados durante o Conflito Armado colombiano (Colombia, 2012, p. 15). A publicação de dois informes exprime a situação dos professores dentro da dinâmica da continuidade histórica do Conflito Armado Interno: o informe da Fundação COMPARTIR, 2018, e o informe entregue pela FECODE à Jurisdição Especial para a Paz (JEP), em 2019.

Definem-se, no Informe COMPARTIR, algumas condições dos 1.579 docentes vítimas diretas do Conflito em zonas rurais no período 1958-2018 (COMPARTIR, 2019, p. 63), que não são estabelecidas nos documentos legais ou educativos que regem a educação.

As práticas docentes em zonas rurais acontecem no meio duma conflagração armada arraigada na configuração social, geográfica, cultural e política do país (COMPARTIR, 2019, p. 59); os docentes vitimizados e os que desempenham seu labor nestas condições não só agem em nome da sua profissão, fazem-no como líderes sociais ou sindicais e como representantes duma ordem democrática em condições de abandono estatal, pondo-os no foco da conflagração (COMPARTIR, 2020, p. 71).

O informe da FECODE, consciente do labor dos docentes dentro da garantia dos direitos econômicos, sociais, políticos, ambientais e culturais na sociedade colombiana, é resolutivo ao formular:

La Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE) ha sido víctima de un ataque sistemático contra sus maestros y maestras afiliados, en el marco del Conflicto Armado en Colombia. Este ataque consistió en la persecución e intento de exterminio de docentes sindicalizados, con el propósito de desestructurar, acallar y/o cooptar a la Federación y a sus sindicatos filiales (FECODE, 2020, p. 23).

6119 violações à vida, à liberdade e à integridade dos docentes foram registradas no período 1986-2016, a maioria delas ainda na impunidade (FECODE, 2020, p. 39), dos quais: 3.170 são ameaças, 1.549 deslocamentos forçados, 124 detenções ilegais, 89 assédios, 40 sequestros, 22 torturas, 7 acessos violentos em moradias, 49 atentados, 78 desapareções forçadas e 990 assassinatos (FECODE, 2020, p. 27).

Esses crimes de lesa-humanidade foram perpetrados no Conflito pelas organizações armadas legais e ilegais de maneira estratégica (FECODE, 2020, p. 18), e o seu objetivo é evidente: uma mensagem para o conjunto da sociedade sobre as consequências da luta sindicalista e da defesa de direitos em territórios sob o seu controle ou em disputa (FECODE, 2020, p. 18).

Diante das evidências, aparecem formulações sobre os docentes que não aparecem nos documentos educativos estatais: presença de atores armados e dinâmicas bélicas de alta periculosidade nos territórios onde se desempenha o labor docente (FECODE, 2019, p. 23) e a condição do docente sindicalizado e a ausência de recursos normativos e legais de proteção num contexto de Conflito Armado Interno criam uma situação objetiva de risco para os docentes e as comunidades educativas (FECODE, 2020, p. 28).

No presente, as anteriores condições prolongam-se, fazendo da luta sindicalista da FECODE e da procura de garantia dum serviço educativo público de qualidade tarefas de alto risco (FECODE, 2020, p. 51) que se dão na perseguição e estigmatização ou acirramento das estratégias bélicas das organizações estatais e ilegais que têm a população civil no alvo das suas operações, na imposição da ordem do Conflito sobre a legitimidade dos direitos e da democracia.

À pergunta: “¿Hay una história no contada de la educación em Colombia?”, Didier responde: “Sí, hay una historia que no se ha contado” (Valencia, 2021). A história própria dos educadores colombianos, das conquistas como trabalhadores da educação, das lutas, da necessidade de organização na defesa de uma educação de qualidade, das garantias dignas para o desempenho do ofício, da participação política dos docentes e da população civil.

Elementos como as garantias cidadãs de participação e a Jurisdição Especial para a Paz têm gerado mudanças fundas nas dinâmicas internas do país, a procura da verdade traz o reconhecimento das lutas, dos custos, do sangue derramado, das presenças tiradas, da impunidade. A verdade é outra luta:

[...] nosotros siempre hemos dicho, “nosotros queremos conocer la verdad ¿Quién asesinó a los maestros en Colombia? ¿Quién dio la orden para que se asesinaran a los maestros? ¿Por qué se asesinaron a los maestros?” nosotros aquí en Risaralda tenemos 77 maestros asesinados y el 99% en la impunidad, entonces nosotros estamos diciendo, y lo dice el Acuerdo de Paz, conocer la verdad pero también es que detrás de la muerte de los maestros están las viudas, están los niños huérfanos, es decir, se acabó con una vida pero se acabó con una familia, pero finalmente los hijos de los trabajadores, los hijos de los maestros asesinados son gente pobre, es gente humilde, entonces al asesinarse al padre o a la madre que era quien garantizaba el sustento pues se acaba con el futuro de una familia, entonces nosotros estamos reclamando la reparación para la familia de la víctima, que la familia de verdad tenga una reparación, un apoyo económico, es que mire el futuro de los niños, de los hijos de los maestros asesinados queda incierto, su formación, su educación, desprotegidos en la salud, en la vivienda [...] (Valencia, 2021, p.14).

A história ainda por contar exige a não repetição da violência; a verdade sobre crianças, escolas e docentes no fogo cruzado de forças militares, guerrilhas e paramilitares; salas de aula que retêm os gritos de professores torturados, salas de aula que deveriam ser territórios de paz: “[...] todas esas cosas no se le han contado a la comunidad educativa, ni a la comunidad nacional, ni internacional, eso es lo que no se ha dicho sobre la violencia contra el magisterio en tiempos de guerra en Colombia” (Valencia, 2021, p.14).

Referências

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Tradução e Introdução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BELÉN DE UMBRÍA (Página oficial). **Conoce un poco más de nuestro municipio**. Alcaldía de Belén de Umbría. 2018. Disponível em: <http://www.belendeumbria-risaralda.gov.co/municipio/conoce-un-poco-mas-de-nuestro-municipio> https://belendeumbriarisaralda.micolombiadigital.gov.co/sites/belendeumbriarisaralda/content/files/000112/5552_historia-belen-de-umbria-risaralda.pdf Acesso em: 14 de fev. de 2021.

BERTA Multiplicada. Intérprete: C. Rosenvinge. Compositor: C. Rosenvinge. *In*: Um Hombre Rubio. **El Seguell del Primavera**. Madrid, 2018. 1 disco vinil, lado B, faixa 3 (4,12 min).

BLANCH, Joan Pagés i. Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. *In*: NICOLÁS, E.; GÓMEZ, J. A. (coord.): **Miradas a la historia**. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis. Universidad de Murcia, p. 155-178. Disponível em: <https://www.um.es/campusdigital/Libros/textoCompleto/historia/12pages.pdf> Acesso em: 20 fev. 2021.

CASTELLANOS, Juliana. **La guerra va a la escuela**. Unidad de Investigación Periodística. Departamento Académico de Comunicación Social y Periodismo. Facultad de Mercadeo, Comunicación y Artes. Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano. 2016. Disponível em: <https://guerrayescuela.poligran.edu.co/index.html> Acesso em: 05 fev. 2021.

COLOMBIA. [Constituição (1991)]. **Constitución Política de Colombia de 1991**. Corte Constitucional. 2016a. Disponível em: <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

COLOMBIA. **Acto legislativo 1 agosto 05 de 1936**. Reformatório de la Constitución. Congreso de la República de Colombia. 1936. Disponível em: http://www.suinjuriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1824914#ver_1824950 Acesso em: 12 out. 2020.

COLOMBIA. **Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera.** Alto Comisionado para la Paz. Presidencia de la República de Colombia. 2016b. Disponível em: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-yconversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf> Acesso em: 02. fev. 2021.

COLOMBIA. **Decreto 1038 del 25 de mayo de 2015:** Por el cual se reglamenta la cátedra de la paz. Presidencia de la República de Colombia. 2015. Disponível em: http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/decreto_1038_de_2015_catedra_de_la_paz_-colombia.pdf Acesso em: 16 dez. 2020.

COLOMBIA. **Decreto 1419 de 1978:** Por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración de curricular en los niveles de educación pre-escolar básica (Primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional. Presidencia de la República. 1978b. Disponível em: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-102770_archivo_.pdf Acesso em: 03 dez. 2019.

COLOMBIA. **Decreto Ley 882 de 2017:** Por el cual se adoptan normas sobre la organización de y prestación del servicio educativo estatal y el ejercicio de la profesión docente en zonas afectadas por el conflicto armado. Congreso de la República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Presidencia de la República. 2017b. Disponível em: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20882%20DEL%2026%20DE%20MAYO%20DE%202017.pdf> Acesso em: 16 dez. 2020.

COLOMBIA. **Informe de homicidios contra líderes sociales y defensores/as de derechos humanos em Colombia.** Consejería Presidencial para los Derechos Humanos y Asuntos Internacionales. 2021. Disponível em: <http://www.derechoshumanos.gov.co/Prensa/2021/Documents/INFORME-2020-HOMICIDIOS-DEFENSORES-DDHH-21.02.21.pdf> Acesso em: 20 fev. 2021.

COLOMBIA. **Ley 115 de febrero 8 de 1994,** Ley General de Educación. Ministerio de Educación. Presidencia de la República de Colombia. 1994. Disponível em: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_.pdf Acesso em: 05 fev. 2021.

COLOMBIA. **Ley 1874 del 27 de diciembre de 2017**. Por la cual se modifica parcialmente la ley general de educación. Congreso de la República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Presidencia de la República. 2017c. Disponível em: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201874%20DEL%2027%20DE%20DICIEMBRE%20DE%202017.pdf> Acesso em: 16 dez. 2020.

COLOMBIA. **Plan Nacional de Desarrollo**. Estado Comunitario: Desarrollo para todos (2006- 2010). Departamento Nacional de Planeación. Presidencia de la República de Colombia. 2006. Disponível em: https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND_Tomo_1.pdf Acesso em: 15 fev. 2021.

COLOMBIA. **Plan Nacional de Desarrollo**. Plan de Integración Social (1978-1982): Parte tercera: Políticas y Programas sectoriales. Departamento Nacional de Planeación. Presidencia de la República de Colombia. 1978a. Disponível em: <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-deDesarrollo/Paginas/Planes-de-Desarrollo-anteriores.aspx> Acesso em: 19 nov. 2019.

COLOMBIA. **Plan Nacional de Desarrollo**. Plan General de Desarrollo Económico y Social (1961-1970). Consejo Nacional de Política Económica y Planeación. Departamento Administrativo de Planeación y Servicios Técnicos. Presidencia de la República de Colombia. 1961. Disponível em: <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Planes-de-Desarrolloanteriores.aspx> Acesso em: 13 out. 2020.

COLOMBIA. **Plan Nacional de Desarrollo**. Planes y Programas de Desarrollo (1969-1972). Presidencia de la República de Colombia. 1969. Disponível em: <https://www.dnp.gov.co/PlanNacional-de-Desarrollo/Paginas/Planes-de-Desarrollo-anteriores.aspx> Acesso em: 18 nov. 2020.

COLOMBIA. **Plan Nacional Decenal de Educación (2016-2026)**. El camino hacia la equidad. Ministerio de educación. Presidencia de la República de Colombia. 2017a. Disponível em: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf Acesso em: 16 dez. 2020.

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. (CLACSO). **¿Cuáles son los patrones?** Asesinato de líderes sociales en el Postacuerdo. Bogotá:

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2018. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cinep/20200420103139/20181202_cuales_son_los_patrones-comprimido.pdf Acesso em: 14 fev. 2021.

DAVID, Luis. **Os lápis fraturados**: Memória histórica no direito à educação no marco do Conflito Armado Interno na Colômbia (1958-2019). Dissertação (Mestrado em História) – Pós-graduação em História, Universidade Estadual de Feira de Santana, 2020.

ESCÁRRAGA, Tatiana. El drama de los hombres violados en la guerra. **El Tiempo**. Bogotá. Disponível em: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-14496395> Acesso em: 20 fev. 2021.

Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE). **Boletín Encuentro N.479**: Reviviendo la Marcha del Hambre. Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación, 2016. Disponível em: https://www.fecode.edu.co/images/boletin_encuentro/Boletin%20Encuentro%202016/BOLETIN%20ENCUENTRO%20No.%20479.pdf Acesso em: 14 mar. 2020.

Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE). **La vida por Educar**: Crímenes de lesa humanidad, de persecución y exterminio contra maestras y maestros sindicalistas miembros de FECODE entre 1986 y 2010. Escuela Nacional Sindical. Bogotá: FECODE, 2020. Disponível em: <https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2020/LavidaporEducar.pdf> Acesso em: 14 jan. 2020.

Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE). Página oficial. **Nuestra História**. 2021. Disponível em: <https://www.fecode.edu.co/index.php/quienes-somos/historia.html> Acesso em: 22 fev. 2020.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Ensinar história em tempos virtuais: as redes e a intolerância. **Tempos de Transição**, 1. ed., v. 1. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.

Global Coalition to Protect Education from Attack. (GCPEA). **Education under attack 2020**. 2021. Disponível em: https://resourcecentre.savethechildren.net/node/15495/pdf/eua_2018_full_report.pdf Acesso em: 15 mar. 2020.

Grupo de Memoria Histórica. (GMH). **¡BASTA YA!** Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional, 2013. Disponível em: centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memoriasde-guerra-y-dignidad-2016.pdf Acesso em: 14 mar. 2021.

LIZARRALDE, Mauricio. **Ambientes educativos en zonas de Conflicto Armado**. Tese (Doctorado interinstitucional en Educación) – Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, 2015. Disponível em: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5282/1/LizarraldeJaramilloMauricioEnrique2017.pdf> Acesso em: 14 mar. 2021.

MARQUES, Maria. **A formação do professor de História: implicações e compromissos**. 1992. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1992.

Ministerio de Educación (MEN). **Decreto 2277 septiembre 14 de 1979**. Estatuto docente, por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. Ministerio de Educación Nacional. Presidencia de la República de Colombia. 1979. Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_.pdf Acesso em: 17 nov. 2019.

Ministério de Educação Nacional (MEN). **Decreto 1278 de junio 19 de 2002**: Por el cual se expide el Estatuto de profesionalización docente. Ministerio de Educación Nacional. Presidencia de la República de Colombia. 2002. Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles86102_archivo_.pdf Acesso em: 22 dez. 2019.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). **Desempeños de educación para la paz**: Para ser enriquecidos por los maestros de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Gobierno de la República de Colombia. 2015. Disponível em: <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/DESEMPENOS EDUCACIONP ARALAPAZ.pdf> Acesso em: 19 out. 2020.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). **Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemática, Ciencias y Ciudadanas**: Guía sobre lo que los Estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Ministerio de Educación Nacional. Presidencia de la República

de Colombia. 2006. Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf Acesso em: 16 dez. 2020.

MISTRATÓ. (Página Oficial). **Nuestro municipio**. Alcaldía de Mistrató. Alcaldía de Mistrató. 2018. Disponível em: <http://www.mistrato-risaralda.gov.co/municipio/nuestro-municipio> Acesso em: 14 fev. 2021.

PEREIRA VIRTUAL. (PÁGINA OFICIAL). **Monumento al estudiante**. Alcaldia de Pereira. 2019. Disponível em: <https://www.pereiravirtual.com/es/monumentos-y-atracciones-turisticas/monumentos/1921-monumento-al-estudiante> Acesso em: 18 mar. 2021.

PEREIRA. (Página Oficial). **Información del Municipio**. Alcaldía de Pereira. 2021 Disponível em: <http://www.pereira.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Informacion-del-Municipio.aspx>. Acesso em: 14 fev. 2021.

PULIDO, Orlando. **La actuación de los sindicatos docentes**: La Federación colombiana de Educadores (FECODE) y la lucha por el derecho a la educación y el Estatuto Docente. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas, 2007. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/argentina/lpp/fecode.pdf> Acesso em: 14 mar. 2021.

REDACCIÓN BOGOTÁ. Maestros amenazados dicen que traslados no solucionarán el problema. **El Tiempo**. 2017. Disponível em: <https://www.eltiempo.com/bogota/maestros-amenazados-piden-investigar-origen-de-panfletos-amenazantes-80148> Acesso em: 25 fev. 2021.

REDACCIÓN COLOMBIA. Dos maestros, em Risaralda y Narino, asesinados el pasado fin de semana. **INFOBAE**. 2020. Disponível em: <https://www.infobae.com/america/colombia/2020/11/23/dos-maestros-en-risaralda-y-narino-asesinados-el-pasado-fin-de-semana/> Acesso em: 14 dez. 2020.

REDACCIÓN JUDICIAL. Com corona fúnebre, novena y velones negros amenazarán a líderes sindicales de Tolima. **Ecos del Combeima**. 2020. Disponível em: <https://www.ecosdelcombeima.com/judicial/nota-163551-con-corona-funebre-novena-y-velones-negros-amenazaron-lideres-sindicales-del> Acesso em: 25 de nov. 2021.

RISARALDA. (Página Oficial). **Generalidades del departamento.** Gobernación de Risaralda. 2016. Disponível em: <https://www.risaralda.gov.co/publicaciones/100015/generalidades/> Acesso em: 14 fev. 2021.

RIVAS, Carlos. **Qué papel há jugado FECODE en la sociedade colombiana,** entrevista com Carlos Rivas, ejecutivo de FECODE. Página 10. Youtube. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3gtLOuWKUM4> Acesso em: 14 mar. 2020.

Sindicato de Educadores del Risaralda. (SER). **Comunicado:** ¡contra la violencia estatal, policial y sindical! ...unidad, movilización y lucha Pereira, 23 de febrero de 2021. Denuncia pública. SER, 2021. Disponível em: <http://sindicatodeeducadoresderisaralda.com.co/denuncia-publica-2/> Acesso em: 24 fev. 2021.

TOURINHO, Maria. **O ensino de história:** inventos e contratempos. 2004. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10171>. Acesso em: 24 fev. 2021.

VALENCIA, Didier. **Depoimentos.** [Entrevista cedida a] Luis Fernando Mejía David. Pereira, Risaralda, Colombia, 01 de março de 2021.

Histórias e práticas cotidianas: memórias de Eunápolis-BA

Célia Santana Silva

Considerações iniciais

Este capítulo apresenta os resultados de uma oficina desenvolvida na disciplina de Estágio IV³⁰, do Curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A oficina teve como interesse estudar as relações que emergem da problemática da memória dos lugares nas práticas cotidianas ligadas à história da cidade de Eunápolis-BA. Como lugar dessas memórias, escolhemos a Bica que, inicialmente, é uma nascente de água, local em que os primeiros moradores buscavam saciar suas necessidades em relação aos recursos hídricos. Atualmente, nesse local, vive uma comunidade de baixa renda.

Temporalidades entrelaçadas

Aqui, o estudo do passado, bem como os aspectos relativos ao presente do espaço habitado, perpassa o horizonte de expectativas dos habitantes dessa cidade. A experiência do tempo narrada por esses moradores atravessa tanto a história da cidade de Eunápolis como as singularidades de quem vivenciou esse espaço. A Bica foi pensada como um lugar histórico do qual emergem testemunhos significativos para a problematização da história de Eunápolis.

Apesar de estar no centro da cidade, esse espaço é invisível para a maior parte da população. Nesse sentido, o uso da História Oral possibilitou traçar a história de Eunápolis para se estabelecer a paisagem das práticas cotidianas que têm, na Bica, seu lugar de memória. As reflexões

³⁰ O estágio foi realizado na UNEB de Eunápolis, quando era professora do Campus XVIII. Foi o último estágio, quando os estudantes propõem oficinas em espaços não escolares, mas que também podem ser desenvolvidas nas instituições de ensino.

propostas por Irene Cardoso (2012), Pierre Nora (1981), Michel de Certeau (1998) auxiliam o tratamento da Bica como o "lugar de emergência dos testemunhos", em que temporalidades diversas se entrelaçam (Certeau, 1998, p. 153).

Assim, na oficina, três "sujeitos" se encontraram na Bica: 1) os proponentes da oficina, ou seja, os estudantes do curso de Licenciatura em História da UNEB, com suas experiências próprias; 2) os moradores da Bica que narraram suas trajetórias em relação à prática desse espaço habitado, ou seja, testemunhas dessa história; 3) os jovens que fazem o Curso de Teatro do Ponto de Cultura Viola de Bolso³¹, aqueles que, já tendo suas próprias vivências, tiveram contato com uma realidade da cidade e sofreram um processo de invisibilidade no decorrer de sua história.

Um dos espaços em que acontece a formação do professor de História em Eunápolis, Extremo Sul da Bahia, município que hoje compõe o território denominado Costa do Descobrimento, é a Universidade do Estado da Bahia/UNEB-Campus XVIII. O conceito de território utilizado pelo governo da Bahia se estabelece pela maneira como os municípios se organizam, e não pela objetividade dos fatores disponíveis na região. É no território que a população constrói sua identidade e seus sentimentos de pertencimento, expressando seu patrimônio cultural e definindo seu destino.

Com base nessa visão sociopolítica e cultural de territorialidade, se consolidam a multiterritorialidade e multicampia da UNEB, conceito que representa possibilidade de contemplar as diferenças em suas diversas formas de manifestação. Atrevo-me a acrescentar o conceito de multiculturalismo, como alerta Fonseca (2002), sobre a necessidade de refletir as dimensões teóricas e práticas da formação e trabalho docentes no Brasil de uma perspectiva desafiadora do nosso tempo. Percebemos o multiculturalismo presente no espaço da UNEB, quando nos deparamos com conflitos que perpassam as identidades de gênero, étnicas, raciais e culturais presentes tanto nas salas de aula quanto nos espaços escolares,

³¹ Ponto de Cultura da Cidade, que promove atividades culturais para a comunidade eunapolitana.

para os quais os estudantes de História são direcionados em seu processo de formação.

Com mais de 100 mil habitantes, Eunápolis também apresenta marcas de profunda desigualdade social. Apesar de possuir o maior PIB do seu território de identidade, a cidade tem indicadores socioeconômicos com níveis aquém de suas possibilidades. Entretanto, por sua localização estratégica tornou-se polo de desenvolvimento que aglutina pessoas, mobiliza diversos setores produtivos de bens e serviços dos municípios que integram a Costa do Descobrimento e cidades adjacentes. Assim, apresenta frequentes demandas acadêmicas de formação para as quais nem sempre existiram possibilidades concretas de atendimento.

Em relação ao curso de História, são vários os elementos que o tornam importante para o desenvolvimento da região. Reiterando a proximidade de Eunápolis com Porto Seguro, pode-se dizer que o curso assume uma dimensão de cunho político-histórico-cultural, contribui para a formação de agentes transformadores da realidade sócio-histórica, para o resgate de memórias cruciais no processo de formação de identidades e para a valorização da própria cultura como elemento de desenvolvimento em todos os aspectos.

O currículo do curso de Licenciatura em História da UNEB de Eunápolis foi estruturado a partir da preocupação em atender às competências e habilidades estabelecidas para as licenciaturas, a fim de garantir a formação inicial para o profissional de História, prescritas nas Diretrizes Curriculares³².

Esse currículo está organizado em eixos de conhecimento que contemplam as diferentes dimensões da formação inicial em nível superior, articulando os seguintes campos:

- Disciplinaridade, interdisciplinaridade e transversalidade.
- Formação geral e formação específica.
- Conhecimentos na área de História e conhecimentos pedagógicos.
- Formação técnico-científica e formação social e política.

³² Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002.

Dessa forma, o currículo do curso de História possibilita uma formação assentada no diálogo com múltiplos saberes e fazeres das áreas de conhecimento com as quais o profissional de História mantém contato, contribuindo para formar o professor-pesquisador plural, autônomo, profissional e democrático. Por aqui, encontramos algumas pistas de quais professores de História queremos formar. De um lado, contempla-se a formação específica na área de História, apresentando conhecimentos vinculados à historiografia, à pesquisa histórica, aos processos históricos, nas mais diversas temporalidades, e ao ensino de História. Por outro lado, considera-se a formação docente, trabalhando conhecimentos ligados à ação educativa, às teorias pedagógicas e às questões didáticas, organizacionais e políticas da educação escolar.

Com essa característica, a estrutura curricular do curso permite a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, dando condições teóricas e metodológicas para o formando se tornar um professor apto à realização da sua prática de ensino, fazendo uso da pesquisa como instrumento necessário à sua formação continuada. Um dos espaços em que os estudantes podem demonstrar essa indissociabilidade é o Estágio Supervisionado, que ocorre em quatro momentos, definidos em Estágio I (observação), Estágio II (regência no Ensino Fundamental II), Estágio III (regência no Ensino Médio) e Estágio IV, quando os estudantes desenvolvem oficinas e/ou atividades de intervenção que devem acontecer em espaços não formais. Pode-se dizer que é o momento em que os estudantes saem da sala de aula tradicional e vivenciam outros espaços de atuação do profissional formado em História.

Para essa atividade, as aulas aconteceram no turno da noite, especificamente de segunda e quarta-feira, no segundo semestre de 2013, com estudantes dessestralizados³³ e do oitavo semestre do curso de História, totalizando 37 alunos. Nas primeiras aulas, houve discussões de textos previamente selecionados, que versavam sobre aulas oficinas, estágios em espaços não formais, entre outros, para direcionar os estudantes às atividades propostas. Em seguida às leituras, análises e discussões

³³ Alunos que não possuem um semestre ou turma regular.

dos textos, sugeri que os estudantes se organizassem em grupos para pensar as propostas de oficinas. A escolha da composição dos grupos se deu por afinidades, mais pessoais do que por temáticas. Concomitantemente à organização dos grupos, elencamos prováveis espaços em que seria possível potencializar o ensino de História e mesmo a atuação do historiador/professor de História. O leque foi grande.

É importante ressaltar que mesmo a cidade não dispondo de museus e arquivos³⁴, conseguimos elencar um número significativo de espaços para o desenvolvimento das oficinas. Alguns deles necessitaram da presença de estudantes da Educação Básica. Foram momentos ricos nas aulas, em que as opiniões vinham acompanhadas de grandes discussões sobre como efetivar o ensino de História. Além do mapeamento dos espaços para o desenvolvimento das oficinas, houve, também, a produção dos projetos das oficinas, devendo constar, com detalhes, a experiência adquirida, bem como os resultados esperados. A construção dos projetos, as idas e vindas, o fazer e refazer foram bastante enriquecedores, mas também desgastantes. Isso era esperado, pois atividades desenvolvidas por muitas mãos trazem discordâncias, convencimentos e disputas.

Não obstante esse desgaste, os projetos ficaram muito bons e todos exequíveis. Entre os dez projetos apresentados, todos revelaram potencial de criatividade e riqueza evidente e significativa. No entanto, optei por relatar o projeto "Histórias de Eunápolis e práticas cotidianas: a Bica como lugar de emergência das memórias da cidade"³⁵, pois apresenta resultados significativos para a história da cidade, além de mobilizar conceitos alinhados às discussões da História do Tempo Presente. Para o historiador e filósofo alemão Reinhart Koselleck (2014), toda história tem uma articulação temporal, a análise do historiador é a análise do próprio tempo, e o presente tem a especificidade de englobar as três dimensões temporais, passado, presente e futuro. Diante disso, toda e qualquer história se constrói a partir da maneira como o presente se articula com

³⁴ Há um projeto de extensão em andamento, sob a responsabilidade de uma professora do campus de organizar o arquivo municipal.

³⁵ Inicialmente o projeto foi elaborado por uma equipe, mas por conta do Comitê de Ética não são apresentados os nomes.

as outras dimensões, definindo o que permanece, o que se altera e o que é singular. É nessa perspectiva que justifico a escolha por tal oficina.

Compreender a história desse presente implica averiguar qual passado se relaciona com o presente aqui analisado e quais as possibilidades de futuro que esse presente permite almejar. A área de concentração denominada História do Tempo Presente, segundo o historiador francês François Dosse (2012), não se fundamenta por um período histórico ou uma cronologia determinada, mas, sim, pelas suas particularidades metodológicas. Uma das singularidades da História do Tempo Presente é a especificidade do presente, isto é, um presente do passado incorporado, um passado que ainda se faz sentir no presente.

O presente ao qual me refiro aqui não é uma ruptura com o passado, nem simples continuísmo. O passado, tratado pelos primeiros sujeitos envolvidos na oficina, os moradores, relata sua experiência do tempo perpassando tanto a história da cidade de Eunápolis como as singularidades daqueles que vivenciam esse espaço que, apesar de estar no centro da cidade, é invisível para a maior parte da população. Nessa narrativa, é possível, também, perceber como era a relação dos primeiros habitantes do que viria a ser Eunápolis com a natureza e seus recursos.

Nas décadas de 1970 e 1980, houve um intenso processo de deslocamento de populações circunvizinhas para o atual município de Eunápolis vindas do norte do Espírito Santo, do Vale do Jequitinhonha e do nordeste de Minas Gerais, além das regiões do Planalto da Conquista e daquelas afetadas pela crise da cultura do cacau com a “vassoura de bruxa”.

Nesse período, várias madeireiras se instalam na região e, com essa atividade, as matas que existiam foram dizimadas e com elas foram destruídas as nascentes que compõem os recursos hídricos tão necessários à vida. Após a destruição das florestas, foi a vez da criação de gado, que explora a terra e, conseqüentemente, o processo de empobrecimento do solo. Na seqüência, foi implantada a monocultura do eucalipto que domina toda a região. É a partir desse processo que a questão dos recursos hídricos se torna pertinente, pois é esse processo que causa a destruição de nossas nascentes e, por conseguinte, das águas que abastecem a cidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, quando tratam do conhecimento histórico e de por que ensinar História, estabelecem que a História "possibilita ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo como arcabouço para a reflexão sobre possibilidades e/ou necessidades de mudanças e/ou continuidades" (Brasil, 2000, p. 41). Ampliar a problemática contemporânea situando os sujeitos nas temporalidades é um dos aspectos fundamentais da oficina.

Na educação histórica em nosso exercício pedagógico, as práticas relativas à interação do humano com os recursos naturais constituem uma grande oportunidade de analisar os processos socioeconômicos e culturais das transformações e permanências por que passam a cidade de Eunápolis. Os recursos naturais fundamentais como a água, a terra e o ar também merecem maior atenção quando pensamos nas potencialidades de se trabalhar a história das cidades. Assim, é preciso compreender que a relação com o meio em que vivemos, em que o espaço se torna um lugar habitável, tem uma importância muito grande para as nossas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, o ensino de História possibilita analisar as relações de trabalho e de propriedade, os mecanismos legais e a ação do Estado para com os recursos naturais. Há uma história das técnicas e estratégias de domínio do meio físico e natural, de ocupação dos espaços e de exploração da natureza tanto para uso doméstico como para venda e consumo em maior escala. É essa história das práticas de exploração e uso dos recursos naturais tratada nessa oficina que é o entrelaçamento dessas questões com o ensino de História.

Promover o diálogo entre diferentes atores sociais, os estudantes, os "oficineiros" e os moradores da Bica visibilizou as experiências "quase esquecidas" que compõem a história da cidade. Esse projeto de oficina foi significativo, pois tratou as memórias dos habitantes da comunidade da Bica como testemunhas de uma história que, no processo de expansão da cidade, foi silenciada.

As histórias dos "aguadeiros", aqueles que captavam e transportavam a água em jegues, comercializando pelas ruas da cidade, compuse-

ram as práticas históricas de abastecimento de água para a formação da cidade. Conhecer como a água, esse recurso essencial à vida, chegava às casas, às famílias, amplia os olhares daqueles que vivem nesse lugar até hoje e lá configuram relações sociais que precisam aparecer para o resto da população, para que ela compreenda e se posicione sobre essas situações "marginalizadas".

A oficina foi realizada num domingo, a partir das 14 h. Aconteceu da seguinte forma: todos os participantes, exceto os moradores da Rua da Bica, se encontraram na Praça da Bandeira, lugar em que foi apresentada uma problematização, em tom de conversa, sobre a cidade no tempo presente, com suas avenidas, construções e o comércio do centro da cidade. Essa conversa inicial teve o intuito de criar uma atmosfera preparatória para a imersão em outra temporalidade, representada pela prática de pegar água na Bica, fato desconhecido por boa parte dos participantes.

Na Praça da Liberdade, próxima à escadaria que dá acesso à Bica, houve uma breve exposição sobre a história da cidade de Eunápolis, para fundamentar as discussões seguintes. Nesse sentido, essa narrativa da história de Eunápolis foi útil para os "oficineiros" situarem as falas dos moradores da Bica. Os moradores deveriam narrar suas histórias de vida e, como elas, se entrelaçavam com a história daquele lugar.

Assim, nesse momento, foi possível estabelecer o contato entre experiências diversas de como é viver na cidade, tanto a dosicineiros como a dos moradores da Bica. Uma cidade que, como muitas, esconde e guarda muitos lugares de memórias e traz em cada esquina, rua, praça e canto as muitas histórias locais. A finalização da oficina foi o retorno a essa mesma Praça da Liberdade, com uma conversa com os jovens do Viola de Bolso, e cada um dos jovens contou suas impressões e aprendizados do dia e de que maneira aquela experiência os tocou.

O produto final da oficina estava previsto para ser um documentário, com as filmagens de tudo que aconteceu nessa visita, mas, infelizmente, não foi concretizado pela turma. Dessa forma, a avaliação decorreu da participação, interação, diálogo e compreensão dosicineiros com os moradores e os jovens do Viola de Bolso. Nesse sentido, foi observado que, ao saírem da Rua da Bica, os participantes demonstraram com as questões

que houve alterações nas formas de perceber a história da cidade e de como ela estabelece relações com o espaço da comunidade da Bica.

A questão norteadora foi: como a oficina contribuiu para a percepção da realidade do lugar em que vocês vivem? As respostas dos oficinairos e dos moradores da Bica contribuíram para percebermos que esses sujeitos saíram transformados dessa experiência e que os estudantes também aprenderam a perceber a cidade como um lugar de memórias e de esquecimentos. Os diálogos e trocas de experiências entre esses atores sociais foram o ponto chave da avaliação.

Como parâmetros de avaliação, optamos por priorizar a escuta dos jovens envolvidos na visita que, ao ouvir as narrativas dos moradores, demonstraram sensibilidade e respeito às histórias e memórias, conseguindo cruzar com suas respostas muitas dessas memórias, o que se tornou o diferencial para percebermos como a história de um lugar em sua complexidade se entrelaça a todo momento. A cada escuta, percebíamos elementos presentes nas narrativas dos moradores. Algo que ouviu de um tio, da avó, de uma ou outra citação: "ah, já ouvi isso de...".

A universidade tem papel fundamental no diagnóstico dos problemas enfrentados pela sociedade e na proposição de alternativas para solucioná-los. Uma de suas responsabilidades é o diálogo com a sociedade em seus diversos níveis, seja com o bairro em seu entorno, seja com as organizações da sociedade civil que visam promover algum tipo de atuação nas comunidades.

Considerações finais

O estágio proporcionou um momento estratégico para dialogar com as comunidades locais, mostrando aos estudantes, futuros professores de História, que é possível desenvolver trabalhos que pensem a cidade, sua relação com as memórias de seus habitantes, atrelando-as aos aspectos culturais do entorno em que atuam. Problematizar e demonstrar a importância da memória e da história para a compreensão de si como sujeito histórico ativo e atuante são também objetivos do ensino de História.

Referências

BARCA, Isabel. Ideias-chaves para a Educação Histórica: uma busca de (inter)identidades. **Hist. R.**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Dá nova redação ao **Parecer CNE/CP 21/2001 que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Parecer CNE/ CP no 28, de 2 de outubro de 2001. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 18 de janeiro de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CARDOSO, I. A. R. O passado que não passa: lugares históricos dos testemunhos. In: Sérgio da Mata, Mateus Pereira, Flávia Varela e Helena Miranda Mollo. (Org.). **Tempo presente e usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano: as artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DOSSE, François. História do tempo presente e historiografia. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5-22, jan./jun., 2012.

KOOPMANS, José. **Além do eucalipto: o papel do Extremo Sul**. Teixeira de Freitas: Centro de Defesa dos Direitos Humanos, 2. ed., 2005.

KOSSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo: estudos sobre a História**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

LACERDA, Alcides. **O Fundador de Eunápolis, Sessenta e Quatro, as Treze Marias e os Anjos da Traição**. Feira de Santana: Radami, 2003.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação do Departamento de História da PUC/SP**, São Paulo, 1981.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história – fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

Estágio curricular na Licenciatura em História

Edinalva Padre Aguiar

Considerações iniciais

Gostaria de começar a conversa historiando um encontro. Por tratar-se de uma coletânea-homenagem, peço licença ao leitor para fugir inicialmente das regras acadêmicas exigidas para este tipo de produção.

Conheci Maria Antonieta de Campos Tourinho, nossa querida Tuca, em 2008, quando me submeti à seleção de doutorado no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED-UFBA). Na ocasião, foi apenas um contato formal entre uma candidata e um membro da banca.

Aprovada em 2009, mudei-me para Salvador para cursar o doutorado e conheci um pouco mais daquela pessoa-professora-pesquisadora que, a partir de então, seria minha orientadora. Inicialmente, tive dificuldade em tratá-la com a intimidade sugerida pelo apelido, mas logo ela mesma tratou de me deixar à vontade, dizendo que eu poderia chamá-la de Tuca. Assim, estabelecido formalmente nosso vínculo, tive imediata simpatia por aquela figura que se desenhava à minha frente como alguém amigável e de sorriso fácil. Passamos a nos encontrar no grupo de pesquisa e nas reuniões de orientação, o que me oportunizou conhecê-la um pouco mais, identificando seu compromisso com a História e com a formação docente.

Concluídos os créditos do doutorado, voltei para Vitória da Conquista, minha cidade de origem, passando a ir a Salvador somente para os encontros de orientação. Foi nesses momentos que tive oportunidade de conhecer não só a profissional, mas também a mulher tranquila, cujo apartamento transbordava história com seus móveis-vestígios do passado. Também, chamando-se Antonieta, como não ter alma plena de historiadora, era quase um vaticínio conviver de perto com a ciência histórica e com a história ensinada.

Como a vida não para enquanto fazemos nossos estudos, sejam eles em que nível for, durante o doutorado passei por vários momentos bem difíceis, inclusive a perda de um irmão levando minha família ao estado de luto. Contudo, sempre que não era possível cumprir os prazos estabelecidos devido a essas circunstâncias, ela compreendia perfeitamente a situação, nunca me cobrou nada, demonstrando o quanto era humana.

Concluído o doutorado, conversávamos, esporadicamente, e, nessas ocasiões, ela sempre perguntava pelo clima em Conquista, dizendo gostar do friozinho que faz no município e queria vir para cá um dia. Por vários motivos, infelizmente, isso não veio a acontecer. Que pena, querida Tuca.

Quando soube de sua morte, fiquei abalada. Numa atitude quase automática que geralmente temos diante de notícias como essa, comecei a rememorar os momentos que partilhamos e, embora eu a tenha conhecido pouco, ela me ensinou um valor inestimável: a humildade e a gentileza, especialmente em nosso campo profissional, tão marcado por egos inflados e pela aridez das relações.

Por fim, querida Tuca, onde quer que você esteja historiando, desejo que receba esta homenagem como uma prece que alcance seu coração. Desejo, ainda, que sua alma leve continue a sorrir para nós e nos incentivar a pesquisar e professorar. Graças à sua confiança em me receber como orientanda, me tornei Doutora em Educação. Muito obrigada.

Passando então à discussão do capítulo, trago algumas reflexões acerca da formação inicial na Licenciatura em História, notadamente, no que tange ao componente Estágio Curricular Supervisionado (no caso o Estágio Obrigatório).³⁶

Tais reflexões se pautam em minha experiência teórico-prática como professora-formadora-pesquisadora, atuando na área de Ensino de História: Teoria e Metodologia junto ao Departamento de História (DH) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), ambos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que me levaram à

³⁶ Usamos Estágio em maiúsculo quando se tratar do componente curricular e em minúsculo quando nos referirmos à sua vivência teórico-prática.

"percepção" de que o estágio representa para os(as) licenciandos(as)³⁷ um momento de desafios e, de certa forma, definidor de suas escolhas em seguirem ou não a carreira docente. Defendo que essa etapa da formação inicial representa um marco, por entender que a prática docente gera (e assim deve ser) reflexões que nos lançam de volta a ela, urdindo a tessitura teoria-prática em um constante aprimoramento.

O interesse por refletir sobre a formação inicial e, particularmente, sobre o estágio veio mais fortemente a partir de duas situações acadêmicas vividas por mim. Uma delas foi compor a comissão interna do Colegiado do Curso de História da UESB, responsável por elaborar a proposta de reforma curricular do referido curso, e a outra, a orientação de duas dissertações de mestrado tratando da formação inicial e dos primeiros anos de atuação na carreira docente. Uma delas investigou "A (re)construção dos saberes históricos no Ensino Fundamental (séries finais): diálogos com professores iniciantes", constatando como um de seus resultados que "[...] apenas 30% dos docentes [...] pesquisados dão indicativos de interesse pela escola ainda na licenciatura" (Nunes, 2019, p. 110) e que, do total de pesquisados, apenas 10% veem no estágio essa oportunidade de aproximação com as situações escolares, o que para a autora indica a permanência da "[...] bacharelização das licenciaturas e o desinteresse em seguir a carreira docente, apesar de estarem em um curso de formação para tal ofício" (Nunes, 2019, p. 110).

A outra pesquisa, sob minha orientação, discuti os "saberes docentes e práticas pedagógicas: o papel dos componentes curriculares relacionados à prática de ensino na formação inicial dos licenciados em ciências biológicas", tendo como um dos achados que, para os sujeitos da pesquisa, "[...] as disciplinas pedagógicas como Didática, Instrumentação e Estágio Supervisionado são essenciais para auxiliar no exercício

³⁷ Caimi (2009, p. 28, grifos da autora) informa que "a literatura educacional apresenta inúmeras expressões para denominar a condição dos sujeitos que se encontram na transição entre ser aluno e tornar-se professor, tais como *practicum* (Schön, 1995), aluno-mestre (Zeichner, 1993), estagiário (Pimenta; Lima, 2004), professorando (Mendes, 2000)". Lembra ainda que "[...] as denominações predominantes na literatura brasileira [são] estagiário e professorando [...]" e que ela tende "[...] mais para esta última por entendê-la como portadora de uma expressão sonora (e de um efeito de sentido) que indica passagem, movimento" (Caimi, 2009, p. 28). Por concordarmos com a autora, daqui em diante seguiremos seus passos, tratando o(a) licenciando(a) como professorando(a).

da docência. Em nossa análise, ficou em evidência a disciplina do Estágio Supervisionado, por sua contribuição na constituição dos saberes" (RIBAS, 2020, p. 110). Ambas as pesquisas contribuem para reforçar a importância da ampliação de estudos e reflexões acerca da formação inicial, especialmente, sobre o papel/lugar e exercício do estágio.

Tratando especificamente do estágio curricular, no Brasil, ele está regulamentado pela Lei no 11.788 de 25 de setembro de 2008 (Brasil, 2008), que dispõe sobre o estágio de estudantes. Dessa maneira, as normas internas das Instituições de Ensino Superior (IES) relacionadas aos Estágios Curriculares devem se pautar por esse direcionamento legal. Além disso, nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos, devem constar as formas de Estágio, definição de carga horária a ele destinada e outros elementos que lhe direcionem, ao tempo em que atenda às especificidades próprias de cada curso e perfil desejado para o(a) egresso(a). Dessa forma, o Estágio Curricular Supervisionado não deve ser mera formalidade, nem "[...] poderá ser uma categoria a parte da formação profissional, ao contrário, deverá estar vinculado ao projeto pedagógico do curso, transversalizando-o e o ressignificando nas demandas da sociedade" (Marran; Lima, 2011, p. 12).

No âmbito da graduação, existem duas formas básicas de Estágio Curricular Supervisionado: o "obrigatório" e o "não obrigatório", diferenciando-se – como o próprio nome indica – principalmente, pelo seu caráter de obrigatoriedade ou não, visando ambos aprimorar a formação do(a) graduando(a). O primeiro (obrigatório) é computado na carga horária a ser por ele/ela cumprida e compõe um dos requisitos para aprovação e obtenção do diploma. Assim como na primeira, na modalidade de estágio "não obrigatório", a carga horária acumulada em seu exercício deve ser acrescida no histórico do(a) discente, contudo, por seu caráter facultativo, não é requisito para aprovação e obtenção do diploma. As duas modalidades precisam estar definidas nos PPPs dos cursos, ter o acompanhamento de um(a) profissional com experiência, ocorrer, preferencialmente, no ambiente onde o(a) graduando(a) atuará profissionalmente e ter carga horária previamente definida.

Para qualquer graduação, o Estágio Curricular Supervisionado representa para o(a) profissional em formação oportunidade de exercitar seus conhecimentos, apreender outros e se aproximar da realidade do seu futuro campo de atuação. A sociedade também é beneficiada, já que contará com profissionais mais aptos ao desempenho de suas funções. Entretanto, apesar dos benefícios trazidos pelo estágio, para que essa qualificação se efetive é preciso atentar para as dificuldades que o envolvem, sendo algumas delas a ausência da relação teoria e prática, a falta de acompanhamento efetivo do(a) professor(a) orientador(a), as condições tanto dos espaços onde ele é realizado quanto das IES e, muitas vezes, o descumprimento das normas que regem os estágios, para citar apenas essas.

Aqui abordaremos o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório da Licenciatura em História de modo geral, uma vez que nosso interesse primordial, neste capítulo, é refletir acerca de sua importância na formação inicial do(a) professorando(a) desse curso. Para a consecução de nosso objetivo, recorreremos a alguns autores que discutem formação docente, especialmente a formação inicial. Em nossa análise, também nos valem os documentos normativos como leis e resoluções que regulamentam a formação de professores(as) no Brasil.

Professorando no Estágio Curricular

No Brasil, tradicionalmente, os currículos da Licenciatura em História surgiram do modelo 3+1, ou seja, três anos dedicados às disciplinas de conteúdos históricos ou afins – ditas teóricas ou de conhecimentos específicos – e um ano às disciplinas de caráter didático. Esse modelo foi implantado em 1941, quando o curso de didática passou a ser independente e oferecido após o bacharelado para aqueles que desejassem seguir a carreira docente (Veiga, 1991, p. 30). Embora extinto pelo Parecer no. 242/62 do Conselho Federal de Educação (CNE), o modelo dualista 3+1 acabou se consolidando e só veio a ser alterado, efetivamente, a partir da Resolução CNE/CP no. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação

plena" (BRASIL, 2002a). Essa Resolução também determinou que o Estágio Curricular Supervisionado fosse ofertado a partir do início da segunda metade do curso, contudo não tratou da carga horária que deveria ser a ele destinada.

Para as Licenciaturas em História, além da Resolução aludida, os PPPs dos cursos deveriam atender ainda à Resolução CNE/CES no. 13, de 13 de março de 2002 que "Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História" (Brasil, 2002c). No entanto, essa Resolução demonstrouse excessivamente voltada para a formação em nível de Bacharelado em detrimento da Licenciatura, o que fica evidente, ao tratar sobre o Estágio Supervisionado, em seu Art. 2o, alínea "f", onde recomenda apenas que o PPP dos cursos deve explicitar "o formato dos estágios" (Brasil, 2002c), não indicando outros saberes inerentes à licenciatura ou qualquer concepção de docência.

Acompanhando as normas gerais que tratam da formação de professores(as), a carga horária do Estágio Supervisionado passou a ser de 400 (quatrocentas) horas, conforme dispõe o Art. 1o, inciso II da Resolução CNE/CP no. 2, de 19 de fevereiro de 2002 que "Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior" (Brasil, 2002b). Além disso, o mesmo dispositivo ratifica a disposição da Resolução CNE no. 1/2002 (Brasil, 2002a), prevendo que o Estágio deve ocorrer "[...] a partir do início da segunda metade do curso" (Brasil, 2002b).

A definição dessa carga horária não se deu sem disputas nem satisfação a todos(as) os(as) professores(as) envolvidos na formação docente, como se pode depreender da fala de Caimi (2009, p. 40) para quem:

Dentre as principais mudanças operadas na legislação concernente às licenciaturas nos últimos anos, a ampliação da carga horária referente às práticas de ensino e estágios constitui, seguramente, a que mais gerou polêmicas e controvérsias entre os profissionais que atuam nos cursos de história. Isso porque colocou em questão a especificidade das licenciaturas frente aos bacharelados e forçou a que fosse repensada, do ponto de vista qualitativo e quantitativo, a relação

entre "conhecimentos específicos" e "conhecimentos pedagógicos" (grifos da autora).

A atualização promovida pela prescrição curricular – consoante ao que apontam os estudos – considera que, na segunda metade do curso, os(as) professorandos(as) já detêm o domínio dos saberes elementares necessários para o contato com a realidade do seu campo de estágio, no caso a escola. Assim,

o estágio curricular supervisionado como integrante de um número significativo de cursos de graduação no Brasil, acontece quando o acadêmico concluiu boa parte da base epistemológica e formação técnica específica, cabendo-lhe utilizar o seu conhecimento para resolver os problemas encontrados, avaliar as diferentes situações que lhe são apresentadas, resgatar a fundamentação científica e tomar decisões que lhe trarão melhores resultados pela transversalização da dimensão ética e de sua contribuição para a coletividade (Marran; Lima, 2011, p. 9).

Defendemos que a carga horária destinada ao Estágio pela legislação vigente e seu exercício na segunda metade do curso representam avanços e são relevantes na medida em que podem colaborar para promover o fortalecimento do ofício docente, ajudando a superar a ideia socialmente construída, segundo a qual, para seu desempenho basta ter "dom" ou deter conhecimentos específicos. Ideia que desqualifica a necessidade de outros saberes como os didático-pedagógicos e aqueles que dizem respeito aos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender e desconsidera que "[...] o saber dos professores é plural, composto, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas [...]" (Tardif, 2008, p. 18).

Tais mudanças trazidas pela legislação visam, ainda, proporcionar uma formação mais comprometida com a docência, já que, segundo Gatti (2010, p. 3), ainda "[...] verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica". A esse respeito, embora seja defensável que

os(as) professores(as) precisem dominar os fundamentos da disciplina, objeto de seu trabalho, é possível afirmar que apenas a aquisição de conhecimentos específicos da área (Física, Biologia, Matemática...) não possibilita uma formação sólida e, conseqüentemente, uma prática docente que resulte na aprendizagem significativa. Em conformidade com essa ideia e tratando especificamente da formação em História, Caimi (2009, p. 29) defende que:

[...] o domínio dos conhecimentos históricos a ensinar pelo professor não é condição suficiente para garantir a aprendizagem dos alunos, embora dele não se possa prescindir, absolutamente. Acredito que o desenvolvimento profissional se efetiva, fundamentalmente, pela capacidade dos professores em olhar para a sua prática docente e sobre ela refletir sistematicamente, em interação com seus pares, mediados pela apropriação de teorias-referência atinentes às problemáticas que emergem do cotidiano escolar.

Concordamos com a autora que as disciplinas de caráter eminentemente pedagógico não são as únicas responsáveis pela formação docente e entendemos que o estágio constitui-se momento importante no processo formativo dos(as) professorandos(as) por proporcionar-lhes vivências que lhes serão úteis no desempenho profissional futuro, uma vez que, diante do inesperado, eles/elas precisarão exercitar em sala de aula autonomia, criatividade e a busca de soluções, isso porque "durante o estágio, muitas situações exigem do professorando tomada de decisão, flexibilização de seu planejamento, soluções intempestivas para problemas imprevistos" (Caimi, 2012, p. 6). Portanto, os saberes atinentes ao campo educacional são tão fundamentais quanto os conhecimentos específicos, sendo reducionista a ideia de destacar um em detrimento do outro. Além disso, à permanente reflexão por parte do(a) professor(a) sobre sua prática, é preciso associar a capacidade de estar aberto(a) a reorganizar seu fazer, em uma dinâmica proporcionada justamente por esse processo reflexivo, significando que ele/ela precisa não só ter o domínio sobre o saber como, igualmente, saber proceder a análise do saber e do fazer, em um processo metacognitivo.

Ademais, entendemos que maior tempo destinado ao estágio e à experiência em diferentes níveis e modalidades pode e deve possibilitar uma reflexão e autorreflexão sobre a prática, sobre o fazer-se professor(a). Nesse sentido, Tardif (2008, p. 86) entende que "a tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional".

Voltando às prescrições legais, há uma aproximação com essa ideia de Tardif, percebida no Parecer no. 15/2005 do CNE-CES, no qual o Estágio Supervisionado é definido como:

[...] um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático (Brasil, 2005, p. 3).

No cenário de mudanças promovidas pela legislação no que tange à formação docente e resultantes das transformações sociais e do mundo do trabalho (Honório et al., 2017, p. 1737), como também visando atender algumas das estratégias previstas na meta 15 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), foi instituída a Resolução CNE/CP no. 2/2015, que "Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação contínua da Brasil, 2015).³⁸ A nova Resolução manteve as 400 horas como carga horária do Estágio Supervisionado, conforme já disposto na Resolução anterior, bem como sua obrigatoriedade na organização curricular das licenciaturas. Mas, diferentemente da primeira, a Resolução de 2015 não apresentou definição para o Estágio Supervisionado, evidenciando apenas que se

³⁸ Atualmente a norma que prescreve a organização dos cursos de licenciaturas das Instituições de Ensino Superior no país é a Resolução CNE/CP no. 2/2019 (Brasil, 2019). Como as IES baianas tinham como prazo final para reformularem seus currículos até 01 de dezembro de 2019, essas reformas foram feitas com base na Resolução CNE/CP no. 2/2015 (Brasil, 2015), regulamentada pela na Resolução CEE no. 70/2019 de 16 de julho de 2019 (Bahia, 2019).

trata de atividade específica que deve estar intrinsecamente articulada à prática e às demais atividades do trabalho acadêmico.

Embora o escopo de nossa discussão seja as Diretrizes de 2015 e mesmo não tendo intenção de explorar a Resolução CNE/CP no. 2/2019 (Brasil, 2019), é imperioso mencionar que sua aprovação se deu à revelia e contrariamente à concepção de Educação de diversas entidades representativas desse campo, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a União Nacional dos Estudantes (UNE), além de diversas associações de área específicas como a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), a Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ) e a Associação Nacional de História (ANPUH), para citar apenas algumas. Anteriormente à sua aprovação, essas entidades reivindicaram a manutenção da Resolução de 2015, denunciaram seu caráter autoritário e o retrocesso que o até então projeto representava por desconsiderar “[...] a produção e o pensamento educacional brasileiro”³⁹. No caso específico da formação inicial de professores(as), a Resolução CNE/CP de 2019 reforça e implementa um peso excessivo no praticismo, comprometendo a relação teoria-prática, tão elementar à formação.

Tratando acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 (Brasil, 2015), especificamente sobre seus possíveis impactos nas práticas curriculares e a necessidade de pensar uma nova concepção de formação docente, Honório *et al.* (2017, p. 1753) sugerem que as instituições formadoras:

a) assumam um posicionamento e um compromisso institucional a favor da formação do profissional do magistério, nos cursos de licenciatura, por meio de uma construção coletiva, envolvendo graduação e pós-

³⁹ Contra a descaracterização da Formação de Professores – Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015 de 9 de outubro de 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/news/contradecaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da>. Acesso em: 11 fev. 2020.

graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;

b) formalizem as relações com a escola pública, a fim de possibilitar a integração necessária na formação do profissional do magistério da educação básica, de modo a vincular teoria e prática desde o início do curso, a partir da pesquisa e do efetivo estágio no interior da escola, permitindo a reflexão e o confronto da teoria com a realidade vivenciada.

Da citação acima, destacamos a preocupação das autoras com a formalização da relação entre as IES e as escolas públicas. Entendemos como necessário o reforço à realização do estágio na rede pública em função de aspectos variados, dentre eles, por tratar-se majoritariamente do espaço de atuação dos(as) futuros(as) docentes, propiciando-lhes, assim, uma aproximação com a realidade educacional, além da valorização da educação pública, seja ela em nível básico ou superior. Ademais, as autoras defendem a experiência do estágio no início do curso, possibilitando o quanto antes a vivência teórico-prática, promovida não só por meio do ensino, mas devendo contemplar também a pesquisa e a extensão.

Além da parceria formal, é indispensável pensar igualmente no papel exercido pelo(a) professor(a) regente das turmas nas quais o estágio é realizado, já que são eles/elas coformadores(as) desses(as) professorandos(as). De acordo com Ferreira, Vilela e Selles (2003, p. 40), negligenciar o papel formador do(a) professor(a) regente “[...] tem permitido que a prática de ensino de muitos cursos secundarize a relação dos licenciandos com seus futuros pares, afastando os saberes experienciais da formação desses profissionais”. Segundo nosso ponto de vista, essa forma de ver os(as) professores(as) regentes contribui também para reforçar a ideia de hierarquia entre esses/essas e os(as) professores(as) das IES, assim como entre ambas as instituições e os conhecimentos produzidos nesses espaços.

Na Bahia, a adequação à Resolução de 2015 se deu por meio da Resolução CCE no. 70/2019 de 16 de julho de 2019, que:

Regulamenta a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior, nos Cursos de Graduação de Licenciatura, mantidos pelas instituições de ensino superior integrantes do Sistema Estadual de Ensino da Bahia (Bahia, 2019).

De acordo com a regulamentação estadual, a carga horária atribuída ao Estágio Supervisionado é idêntica à estabelecida na resolução federal (400 horas). No entanto, diferenciando-se da diretriz federal, em seu Art. 7º, § 1º, a resolução estadual entende o Estágio Supervisionado como sendo: “[...] momento de formação profissional do licenciando seja pelo exercício direto *in loco*, ou pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado” (Bahia, 2019).

Se atentarmos para a definição estadual, veremos que o Estágio Supervisionado é entendido como um momento formativo, que se opera no futuro local de trabalho do(a) professorando(a), sob orientação e supervisão de um(a) profissional experiente e habilitado(a) para tal função. No entanto, o documento – ao menos na definição – não trata o Estágio Supervisionado como atividade teórico-prática. A ausência dessa relação implica a manutenção da ideia de que o Estágio tem o caráter meramente prático, reforçando o pragmatismo e a dicotomia entre teoria e prática e deixa de considerar o estágio como “campo de conhecimento” o que para Pimenta e Lima (2012, p. 29) “[...] significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental”.

Nossa fala não tem o intuito de desqualificar a prática em detrimento da teoria, e, sim, reforçar a existência da relação intrínseca e não hierárquica entre ambas, uma vez que “concebendo teoria e prática como indissociáveis entre si e articuladas à prática social, o estágio passa a ser entendido como um processo criador, de investigação, explicação, interpretação e intervenção” (Caimi, 2008, p. 91).

A valorização da prática é reforçada por Monteiro (2001), ao destacar que autores(as) que vêm se debruçando sobre os saberes docentes têm valorizado os saberes oriundos da prática, por eles nomeados como “cultura docente em ação”. Entendida dessa forma, a prática “[...] deixa

de ser vista como instância inferior, 'errada ou distorcida', para se transformar em núcleo vital do saber docente" (Monteiro, 2001, p. 132, grifo da autora). Além disso, concordando com Pimenta (2001, p. 55), "um curso de formação estará dando conta do aspecto prático da profissão na medida em que possibilite o treinamento, em situações experimentais, de determinadas habilidades consideradas a priori como necessárias ao bom desempenho do docente."

Assim, a formação docente exige a aquisição de saberes elementares e variados atinentes ao ofício de ensinar, saberes nos quais a teoria ilumine a prática e, por sua vez, a prática seja base para a reflexão teórica, realizando em uma dinâmica de câmbio permanente entre ambas.

Embora os saberes docentes tenham conceituações diversas, um dos mais referenciados autores a definir tais saberes é Tardif (2008), para quem eles compõem um *corpus* proveniente de um amálgama mais ou menos coerente de outros saberes, sendo constituído pelo "[...] saber oriundo da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (Tardif, 2008, p. 36). Da proposição feita por Tardif (2008), é importante destacar que ele não considera os conhecimentos necessários para ensinar somente em seus aspectos teórico-formativos, já que evidencia também as experiências de vida dos(as) professores(as) e os saberes advindos do seu fazer docente, reforçando a proposição de Monteiro de ver a prática pedagógica como *locus* produtor de saberes.

Entendemos que a não apreensão de determinados saberes pode acarretar:

[...] dificuldades na atuação do estagiário, visto que o profissional docente precisa ser formado com um número mínimo de habilidades e competências (concepções metodológicas, planejamento didático, avaliação, entre outras), que serão postas em prática, primeiramente, em seus estágios, evidenciando seu "saber-ensinar" (Corte; Lemke, 2015, p. 31006, grifo das autoras).

Tratando também dos saberes da docência, Caimi (2015, p. 105) advoga que, na educação histórica, devem ser mobilizados:

1) os saberes a ensinar, circunscritos na própria história, na historiografia, na epistemologia da história, dentre outros; 2) os saberes para ensinar, que dizem respeito,

por exemplo, à docência, ao currículo, à didática, à cultura escolar; 3) os saberes do aprender, que se referem ao aluno, aos mecanismos da cognição, à formação do pensamento histórico etc.

Mesmo não sendo essa a perspectiva da autora, é imperativo lembrar que os *saberes a ensinar* não são somente aqueles adstritos à História. Eles também caminham na direção da interdisciplinaridade, dialogando com conhecimentos produzidos por outras ciências. Em relação aos *saberes para ensinar*, requerem o entendimento e a aceitação de que as escolas têm uma dinâmica própria e a compreensão acerca da aquisição do domínio de aspectos metodológicos possibilitadores da reconstrução desses saberes, a fim de se tornarem ensináveis. Quanto aos *saberes do aprender*, é preciso levar em conta as formas e estratégias utilizadas pelos(as) alunos(as) no processo cognitivo, as operações mentais que mobilizam, bem como quem são eles e elas, uma vez que ainda não lhes prestamos a atenção devida, a tal ponto que, ao longo do tempo, naturalizamos sua presença, resultando em uma construção histórica sistematicamente negligenciada “[...] como se sua existência fosse resultado da espontaneidade, como se sempre tivesse existido e, inevitavelmente tivesse de existir” (Sacristán, 2005, p. 11).

Ainda sobre os saberes docentes necessários à formação, Pimenta e Lima (2012, p. 55) argumentam que, entre outros aspectos, eles contemplam:

[...] o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola.

Embora não se pretenda aqui enumerar todos os saberes necessários ao exercício da docência como receita ou prescrição – e lembrando que a prática embora social é também carregada de subjetividades inerentes a cada sujeito –, conforme se depreende da citação, esse exercício envolve e exige a aquisição de saberes variados que deem conta, minimamente, dos aspectos apontados pelas autoras.

Entendemos que o estágio significa para o(a) professorando(a) um desses momentos de apreensão, produção e experimentação de

saberes, constituindo-se em rica oportunidade de aproximação com a realidade educacional e de convivência com pares mais experientes, fora do âmbito acadêmico, no caso, professores(as) regentes e demais profissionais da educação. Além do convívio e da troca com essas e esses profissionais, o estágio possibilita também a aproximação com os sujeitos da aprendizagem, os(as) alunos(as) e, em consequência, com suas linguagens simbólicas e explícitas, suas práticas culturais e estratégias cognitivas, contribuindo para aprofundar no(a) professorando(a) sua compreensão acerca do(a) aluno(a), vendo-o “[...] como um sujeito sempre ativo e construtor de sua relação com o mundo” (Edwards, 2003, p. 64).

Esse deve representar, ainda, um momento de reflexão para o(a) professorando(a) não somente acerca do conhecimento científico de sua área, como sobre seu contexto de atuação (espacial, relações interpessoais, lutas profissionais etc.), sobre os fundamentos educacionais e a dimensão ética e política do trabalho docente. Nesse sentido, além do exercício teórico-prático, ele/ela experencia também possibilidades de começar a se apropriar da cultura escolar e do processo de profissionalização.

A depender da forma como olhamos o estágio, ele pode continuar a ser marcado apenas pela instrumentalidade. Contrariamente a isso, se for :

[...] proposto como processo criador, de apreensão da realidade concreta, o estágio implica uma leitura crítica, fundamentada num método e num instrumental que envolvem saber observar, descrever, registrar, interpretar, problematizar. Teorizar e redimensionar a ação educativa” (Caimi, 2008, p. 91).

De acordo com essa proposição, o estágio ganha para o(a) professorando(a) uma dimensão de experimentação capaz de lhe proporcionar subsídios potentes para lidar com seu futuro campo de atuação e ajudar a minimizar o que Huberman (2000, p. 39) caracterizou como “choque de realidade”, situação vivenciada no início da carreira docente – por ele designada como fase de *sobrevivência* – e que contrapõe idealizações estereotipadas, construídas durante a formação, à realidade concreta das escolas e da educação que na maioria dos países,

e no Brasil particularmente, padecem de problemas atroztes, resultantes da inexistência de políticas públicas sistemáticas e interessadas em sua melhoria ou pouco eficazes, ou que nem chegam a ser implementadas.

Concordamos com Marran e Lima (2011, p. 6) para quem:

[...] aprender a fazer no espaço de formação inicial ou no campo de trabalho propriamente dito, consiste numa leitura da realidade que favorece a apreensão de informações necessárias para intervenções sistematizadas e intencionais por meio dos veículos mais apropriados e coerentes com as solicitações do meio "lidas" na universidade, mas que não podem ter o seu fim exatamente neste âmbito, porque não existe por si só [...] (grifo dos autores).

No caso específico da História, o estágio deve ser visto também como oportunidade de reflexão/vivência com os processos de seleção, circulação e apropriação do conhecimento histórico em situação escolar, no qual se mobiliza um acervo de conhecimentos adquirido/construído pelo(a) professorando(a) ao longo do curso. Tal experiência aumenta as possibilidades de que esse processo seja mais consolidado e fundamentado. Ademais, a vivência *com e no* cotidiano escolar, onde estará sujeito ao inesperado, e a convivência com os alunos e alunas com suas interrogações, inquietações e subjetividades, certamente ajuda o(a) professorando(a) a implicar-se mais com seu ofício e melhor entender seus sentidos e os sentidos da história ensinada.

Considerações finais

Diante do exposto, espera-se que o entendimento acerca do estágio leve em conta uma configuração de maior imersão na realidade escolar e a perspectiva da indissociabilidade teoria-prática, buscando, com isso, que se possa fortalecer uma concepção ampliada de docência, além de atender a uma formação significativa para o ensinar, aqui entendido como:

[...] a apropriação, pelo professor, de conhecimentos pedagógicos que lhe permita mobilizar estratégias e recursos que transformem os conhecimentos científicos em "saberes escolares ensináveis", em conhecimentos

válidos socialmente, pertinentes às características e finalidades da escola nas sociedades contemporâneas e que produzam sentido àqueles/naqueles que são os aprendentes (Caimi, 2015, p. 115, grifos da autora).

Espera-se, igualmente, que a compreensão de estágio, insita no formato por nós advogado ao longo do capítulo, contribua para ampliar o repertório dos(as) professorando(as) acerca da cultura própria do universo escolar; dos indivíduos que ensinam, aprendem e convivem nesse espaço tão diverso; dos saberes necessários ao exercício docente, entendido como prática social complexa e desafiadora. Um estágio que ajude a promover uma formação mais qualificada, ética e comprometida com as demandas de autonomia dos sujeitos, equidade e justiça sociais. E isso implica comprometer as instituições formadoras às quais estão vinculados(as), pois, como indica Pimenta (1999, p. 20), é responsabilidade dos cursos de formação inicial “[...] colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor” (grifos da autora). Responsabilidade que inclui também os(as) professores(as) formadores(as), especialmente os(as) professores(as) orientadores(as) de Estágio, cujo papel deve ser o de “guia e mediador entre iguais, o de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica” (Imbernón, 2014, p. 94).

O estágio precisa ser pensado como ação planejada, que atende a certas intenções e visa à formação de profissionais qualificados(as), detentores(as) de conhecimentos que lhes possibilitem agir como atores sociais críticos. Obviamente, compreendemos que nenhuma formação inicial, por mais qualificada que seja, contempla a complexidade da realidade educacional ou dá conta do cotidiano vivo e dinâmico da escola. Contudo, defendemos uma formação comprometida com práticas que levem os(as) professorandos(as) a se perceberem como sujeitos do ensino e com um nível tal de autonomia que lhes possibilite intervenções apropriadas nas situações que se desenhem em sala de aula.

Tratando especificamente da operacionalização do estágio na licenciatura em História, Carvalho (2015, p. 469) levanta indagações instigantes às quais recorreremos por entender que contribuem com o debate aqui exposto:

Será que o estágio supervisionado obrigatório em história pode ser pensado a partir dos conhecimentos históricos e não mais, unicamente, a partir das Ciências da Educação, da psicologia da aprendizagem ou da racionalidade técnica? Seria possível constituir um referencial teórico-metodológico para o estágio que nasça e valorize as especificidades disciplinares da história?

Ainda de acordo com esse autor, "a reflexão Didática da História pode trazer ao estágio um referencial teórico-metodológico específico, descortinando as habilidades e competências que os professores de história precisam estimular junto aos alunos, desde o período da formação profissional" (Carvalho, 2015, p. 465), proposição com a qual concordamos.

As provocações de Carvalho nos conduzem a pensar acerca de uma formação inicial centrada na ciência histórica e em sua epistemologia. Nesse sentido e pensando na constante necessidade de atualização dos debates em torno do ensinar e aprender, nós, professores e professoras das licenciaturas, precisamos desenvolver uma didática pautada na formação de profissionais da História que – sem desconsiderar os diversos saberes de outras áreas de conhecimento – *parta da e utilize a ciência de referência*, visando superar a dicotomia persistente, apesar das mudanças e inovações, entre bacharelado e licenciatura e formar profissionais com expertise necessária para lidar com a História, seja ela escolar ou inserida na cultura histórica mais ampla. O desenvolvimento de tal didática não pode ser responsabilidade apenas dos(as) professores(as) da "área de ensino", a quem normalmente é atribuída essa tarefa. Deve envolver todos(as) os(as) docentes comprometidos com a formação.

Reforçamos a importância de refletir sobre a formação inicial – no presente caso, particularmente sobre o estágio – também por observarmos que, a despeito dos esforços empreendidos pelos(as) professores(as) das licenciaturas visando promover uma formação associativa

entre teoria e prática, nossos(as) professorandos(as) de História demonstram agir com espírito investigativo quando se trata da produção de pesquisa, entretanto não costuma ocorrer o mesmo na vivência do estágio e, evidenciando certo distanciamento com a educação histórica, pouco conseguem fugir do tradicionalismo que categorizo como *conteúdo recitado*, no qual a exposição de conteúdos é destituída de reflexões mais profundas, de problematizações e relações temporais, negligenciando que esses conteúdos devem fazer sentido para os(as) alunos(as), servindo-lhes como fator de orientação na/para a vida prática.

Essa reflexão também importa no sentido de fortalecer a luta contra a concepção de educação presente na Resolução no. 2/2019 (Brasil, 2019) e como forma de combater o retorno ao praticismo por ela imposto, além de avançar nas conquistas indicadas pela Resolução de 2015 (Brasil, 2015). Importa ainda, por intensificar a defesa da indissociabilidade teoria-prática e reforçar a perspectiva de que a apropriação de saberes múltiplos por parte dos(as) professorandos(as) é imprescindível à formação docente, proposições fartamente argumentadas ao longo da discussão aqui apresentada.

Por fim, em um contexto no qual os estudos vêm destacando a singularidade e a complexidade da prática docente, é preciso pensar no perfil do(a) egresso(a) que os cursos de História desejam formar, colaborando para que seja um(a) profissional “[...] que consegue entender e interagir com a complexificação social e as solicitações de posicionamentos praxiológicos entre o instrumental e os condicionantes sócio-políticos da totalidade” (Marran; Lima, 2011, p. 10). E pensar nesses condicionantes inclui considerar as concepções de mundo, educação e docência e as constantes disputas e embates que permeiam essas concepções na academia, nas escolas e na sociedade como um todo.

Referências

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. Resolução no. 70/2019, de 16 de julho de 2019. Regulamenta a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior, nos Cursos de

Graduação de Licenciatura, mantidos pelas instituições de ensino superior integrantes do Sistema Estadual de Ensino da Bahia. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, BA, n. 22760, 10 out. 2019, p. 54. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_e_Parecer_CEE.pdf. Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL, 2002a. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Resolução no. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 13 fev. 2002. Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL, 2002b. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Resolução no. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf. Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL, 2002c. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior. Resolução no. 13, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 09 maio 2002. Seção 1, p. 33. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES132002.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior. Parecer no. 15/2005, de 2 de fevereiro de 2005. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nos 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 13 maio 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf. Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL. Lei no. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 de maio de

1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília DF, 26 set. 2008. Seção 1, p. 3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 17 de nov. 2019.

BRASIL. Lei no. 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Edição Extra, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução no. 2/2015, de 10 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 02 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução no. 2/2019, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 10 fev. 2020. edição 28. Seção 1, p. 87. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 nov. 2019.

CAIMI, Flávia. **Aprendendo a ser professor de história**. Passo Fundo: Ed. da Universidade Federal de Passo Fundo, 2008. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/352>. Acesso em: 02 mar. 2021.

CAIMI, Flávia. A aprendizagem profissional do professor de história: desafios da formação inicial. **Fronteiras**, Dourados, MS, v. 11, n. 20, jul./dez. 2009.

CAIMI, Flávia Eloisa. A aprendizagem profissional no estágio curricular em história: mapeando características do desempenho competente na docência. In: IX ANPED SUL, SEMINÁRIO DE PESQUISA DA REGIÃO SUL, 2012. **Anais** [...]. 2012, p. 1-12. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1262/494>. Acesso em: 19 nov. 2019.

CAIMI, Flávia. E. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, jul./dez. 2015, p. 105-124. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>. Acesso em: 08 fev. 2021.

CARVALHO, Euzebio Fernandes de. O estágio disciplinar em história: as contribuições da "didática da história" e da "educação histórica". In: XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, Goiânia-GO, 2015. **Anais Eletrônicos** [...]. Goiânia-GO, v. 15, n. 2, 2015.

CORTE, Anelise C. Dalla. LEMKE, Cibele K. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), PUC Paraná, nov. 2015. **Anais** [...]. 2015.

EDWARDS, Verónica. **Os sujeitos do universo da escola**. São Paulo: Ática, 2003.

FERREIRA, Márcia Serra; VILELA, Mariana Lima; SELLES, Sandra Escovedo. Formação docente em Ciências Biológicas: estabelecendo relações entre a prática de ensino e o contexto escolar. In: SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Márcia Serra (Orgs.). **Formação docente em Ciências: memórias e práticas**. Niterói, RJ: Editora EdUFF, 2003.

GATTI, Bernadete. A 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: 18 nov. 2019.

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves *et al.* As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica:

entre recorrências e novas inquietações. **RIAAE** – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.12, n.3, p. 1736-1755, jul.-set./2017.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2014.

MARRAN, Ana Lúcia; LIMA, Paulo Gomes. Estágio curricular supervisionado no ensino superior brasileiro: algumas reflexões. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, ago. 2011, p. 1-19. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6785>. Acesso em: 19 nov. 2019.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n.74, p.121-42. abr. 2001.

NUNES, Gláucia Lilian Portela. **A (re)construção dos saberes históricos no Ensino Fundamental (séries finais)**: diálogos com professores iniciantes. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2019/06/GL%C3%81UCIA-LILIAN-PORTELA-NUNES.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBAS, Matheus Bonfim. **Saberes docentes e práticas pedagógicas**: o papel dos componentes curriculares relacionados à prática de ensino na formação inicial dos licenciados em ciências biológicas. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,

Vitória da Conquista, 2020. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2020/05/MATHEUS-BONFIM-RIBAS.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VEIGA, Ilma Passos A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Coord.). **Repensando a didática**. 5. ed. Campinas, SP: 1991.

Estágio e docência: percepções de egressos da Licenciatura em História

Ivonilda Ferreira de Andrade

Considerações iniciais

Verifica-se que a Educação tem marcado presença nos mais variados discursos, aparecendo entre os principais assuntos no cenário pandêmico que se delineou a partir do mês de março do ano de 2020 e que trouxe para a pauta nacional as problemáticas vinculadas a esse campo, com ênfase nas profundas desigualdades que caracterizam o contexto educacional brasileiro.

Um panorama caótico fazia emergir preocupações diversas, ao mesmo tempo em que impunha a necessidade de rever conhecimentos e buscar alternativas didático-pedagógicas adaptadas à nova realidade, exigindo de todos os envolvidos um esforço na busca de soluções inovadoras, diante de um contexto inédito. Aos(Às) professores(as) torna-se imprescindível a resignificação dos saberes consolidados, uma revisão das práticas até então desenvolvidas, o enfrentamento dos desafios, que incluíram até mesmo a transformação dos espaços domésticos, que até então representavam sua privacidade, em salas de aula.

Nesse cenário, é possível identificar muitas situações que sinalizam retrocessos quanto a conquistas alcançadas em lutas históricas, que exigem um cuidado ainda maior, ao pensar a Educação e a condição docente. Isso pressupõe refletir em torno de uma multiplicidade de questões, entre as quais é possível citar o próprio cenário educacional brasileiro e influências internacionais nesse campo, as dimensões formativas e seus aspectos teórico-metodológicos, chegando a situações cotidianas que permeiam a atuação docente.

Seja pelas questões objetivas da profissão, seja por fatores no campo das subjetividades, são inegáveis os efeitos causados por todas

as mudanças que ocorrem no cenário social na identidade profissional dos(as) professores(as), impactada a todo instante por uma série de ocorrências, discursos e representações nos quais a docência está envolta em hierarquizações, desvalorizações, messianismos, miserabilidade, culpabilização.

Compreende-se, portanto, que o exercício da profissão docente envolve grande complexidade, o que exige processos formativos que possibilitem o seu entendimento, a partir de uma condução que ultrapasse a finalidade de desenvolvimento das competências voltadas ao exercício técnico-profissional. É fundamental, principalmente quando se trata da formação inicial, que haja um cuidado em aproximar as elaborações acadêmicas da concretude do que se produz no âmbito das instituições educacionais, indissociavelmente ligadas à dinâmica da sociedade que integram.

Este capítulo abarca diálogos entre as questões apresentadas e as especificidades da formação de professores(as) de História, partindo da premissa de que "[...] o que o professor de História ensina e deixa de ensinar na sala de aula vai muito além de sua especificidade. Daí decorre o que parece óbvio: a necessidade de articular diferentes saberes no processo de formação" (Fonseca, 2003, p. 71).

Essa necessidade ratifica a preocupação em abordar a formação de professores(as) de História, o que, embora possa parecer uma discussão um tanto repetitiva, dada a quantidade de produções dedicadas a isso, se mostra ainda um campo desafiador, frente às várias e rápidas mudanças que exigem uma formação para o novo, a desconstrução, a partir de uma postura investigativa.

A análise apresentada aqui decorre da experiência como professora substituta em disciplinas de Estágio no Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Destaca-se o fato de a instituição estar sediada em uma região que apresenta um longo período de ausência de políticas educacionais, com déficit quanto à disponibilidade de professores(as) com formação nesse campo disciplinar até um período recente, imprimindo algumas peculiaridades ao cenário regional. Isso torna relevante o fato de ter sido implantado nessa univer-

sidade, ainda como *campus* da Universidade Federal da Bahia (UFBA), o primeiro⁴⁰ curso presencial de Licenciatura em História, no ano de 2010.

Busca-se com esta produção contribuir para os estudos acerca da formação de professores(as) de História, discutindo as percepções de egressos desse curso sobre a formação inicial de professores(as) de História, do seu percurso de formação e da realidade da atuação docente na Educação Básica, a partir das observações e experiências vinculadas às disciplinas de Estágio Curricular.

Visões sobre a Licenciatura em História da UFOB

As reflexões em torno da formação de professores(as) remetem, primeiramente, a uma trajetória iniciada como licencianda em História e, depois, alçada à condição de professora da Educação Básica e de professora formadora da área pedagógica em cursos de Licenciatura em História e de ensino de História na Licenciatura em Pedagogia.

Ingressar no Curso de Licenciatura em História no Campus II da Universidade do Estado da Bahia-UNEB no semestre 1999.1 foi a oportunidade de ressignificar a relação com a disciplina, até então compreendida como algo distante e desnecessário. Já nos componentes introdutórios, percebia-se que o problema não estava no conhecimento histórico, mas nas experiências vividas durante a Educação Básica.

Ainda sem muitos elementos para uma reflexão crítica, era possível identificar “a enorme distância – e até mesmo uma discrepância – entre as práticas e saberes históricos produzidos, debatidos e transmitidos nas universidades e aqueles ensinados e aprendidos nas escolas de ensino fundamental e médio” (Fonseca, 2006, p. 60). O contato posterior com as produções no campo do ensino de História possibilitou o entendimento do contexto de formação e atuação docentes que inviabilizava um trabalho diferente do que era apresentado a uma estudante do 1º e 2º grau do período.

⁴⁰ Com exceção de algumas experiências em programas governamentais para formação de professores em exercício.

Outras indagações emergiram ao longo do curso, no qual um dos aspectos que envolvem a formação inicial de professores(as) era

[...] uma generalização entre os estudantes de história, da ideia preconcebida de que para ser professor de história basta dominar os conteúdos de história. Logo, as disciplinas da área pedagógica eram consideradas desnecessárias, acessórios, meras formalidades para obtenção dos créditos (Fonseca, 2006, p. 62-63).

Essa ideia preconcebida estava relacionada a uma concepção de formação docente que a autora chama de modelo aplicacionista, no qual os conteúdos específicos eram transmitidos nos três primeiros anos de curso e, nos anos subseqüentes, eram ofertadas as disciplinas da área pedagógica e realizada a prática de estágio. Entende-se, a partir disso, a existência de uma dicotomia entre teoria e prática, na qual a prevalência da racionalidade técnica e científica se evidencia.

Quanto a isso, muitas são as críticas feitas às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de História – Parecer CNE/CES no 492 (Brasil, 2001), sob o argumento de não apresentarem avanço significativo, privilegiando, no perfil dos egressos, a formação voltada para a pesquisa, que seria o requisito fundamental para a atuação profissional, mesmo para as licenciaturas. No que se refere aos conteúdos curriculares, as especificidades da área pedagógica aparecem no item que trata dos conteúdos complementares, sugerindo uma posição de menor relevância, pois aqueles vinculados à pesquisa são apresentados como básicos.

Isso leva à reflexão acerca da manutenção de alguns parâmetros que colocam a docência como secundária no processo formativo, desconsiderando toda a complexidade que a envolve e a necessidade da constituição de um arcabouço de saberes específicos vinculados à sua prática pedagógica, que devem trazer uma perspectiva inovadora, no sentido de romper com o conservadorismo ainda presente no contexto educacional. Isso significa buscar alternativas teórico-metodológicas, nas quais haja espaço para a construção de novas formas de ensinar e aprender, como sinalizado pela pesquisadora Ilma Passos Veiga:

A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-

lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade.

Outra característica da docência está ligada à inovação, quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática, etc.; explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolhas; procura a renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade; é exercida com ética, adquirindo, assim, significado (Veiga, 2014, p. 25).

Nesse sentido, localizamos a formação de professores(as) na sua dimensão social, enquanto um direito e que deve ser pensada no âmbito das políticas públicas, uma vez que se revela uma ação desenvolvida com aqueles(as) que desempenharão um papel de grande relevância e impacto na sociedade.

Certamente, o alcance de todos esses aspectos da docência envolve uma longa trajetória, porém é inegável a importância da graduação, enquanto espaço privilegiado para uma formação teórica de qualidade e para as problematizações em torno de questões vinculadas à profissão docente, sendo o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) um momento de relevância nesse processo formativo inicial.

Quanto a isso, verifica-se em diversas publicações uma preocupação em superar a influência do modelo formativo que privilegia o conhecimento técnico-científico, que estabelece parâmetros ideais da atuação docente e produz entre os(as) estagiários(as) a tendência em ressaltar apenas o que *não* deveria ser a atuação dos(as) professores(as) de História, na busca de desfazer-se do que geralmente é apresentado como "tradicional", entendido por muitas pessoas como inadequado ou descartável.

Esse panorama descrito foi outro aspecto que permeou as experiências na formação inicial, durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado, sendo ratificado nas vivências como docente da Educação Básica, ao observar a forma como os(as) estagiários(as) chegavam para

realizar as suas "atividades práticas". Embora não seja uma característica geral dos(as) licenciandos(as), pode-se afirmar que a maioria chegava às escolas com muita desconfiança em relação ao trabalho desenvolvido pelos(s) professores(as) da disciplina, e com um olhar pouco compreensivo da realidade educacional escolar, partindo de expectativas idealizadas, com avaliações pouco realistas acerca das práticas docentes desenvolvidas.

Isso revela um cenário representativo do que está descrito em publicações nesse âmbito, como é possível observar no fragmento seguinte:

Nas disciplinas "práticas" dos cursos de formação nas universidades em geral, a didática instrumental aí empregada gera a ilusão de que as situações de ensino são iguais e poderão ser resolvidas com técnicas.

[...] Essa percepção traduziu-se em modalidades de estágio que se restringiam a apenas captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-se como um criticismo vazio, uma vez que os estagiários lá iam apenas para rotular as escolas e seus profissionais como 'tradicionais' e 'autoritários' entre outros. Essa forma de estágio gera conflitos e situações de distanciamento entre a universidade e as escolas [...] (Pimenta; Lima, 2005/2006, p. 10, grifo nosso).

Percebe-se, a partir do que é pontuado pelas autoras, o quanto é importante suplantarmos esse paradigma de formação, ainda identificado em grande parte das pesquisas realizadas nesse campo, considerando ser imprescindível a aproximação entre universidades e escolas, no enfrentamento dos problemas vivenciados pela sociedade.

Modificar esse olhar acerca da atuação docente no espaço escolar pressupõe o entendimento, na perspectiva de Tardif (2002, p.113), de que "[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito das suas tarefas cotidianas", ou seja, são "sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício [...]".

O autor define "[...] o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (Tardif, 2012, p. 36). Sendo assim, não é possível classificá-lo a partir de

parâmetros exclusivamente técnico-científicos ou idealizados a partir de alguns modelos de atuação docente.

Embora não seja possível abarcar, neste capítulo, as possibilidades e os desdobramentos dessa discussão, é indispensável demarcar a sua importância para pensarmos acerca dos processos formativos para além do padrão da racionalidade técnica.

A visão apresentada na condição de estudantes

Como foi esclarecido anteriormente, este capítulo é um aprofundamento de discussões feitas em um evento acadêmico, quando foram abordadas questões vinculadas à atuação, durante dois semestres letivos, como docente na UFOB, ministrando disciplinas da área pedagógica, incluindo Estágio. Sendo assim, as primeiras reflexões aqui descritas foram feitas ainda na condição de docente, a partir da análise dos registros das falas dos(as) acadêmicos(as), efetuados ao longo das aulas e dos relatórios produzidos pelos(as) licenciandos(as) e entregues ao final do curso das disciplinas.

Por serem registros dos semestres 2017.1 e 2017.2 (finalizado em abril de 2018), foi feita uma coleta de dados com questionário produzido através da plataforma *Google Forms* e aplicado àqueles (as) acadêmicos (as), como forma de atualizar as informações e identificar possíveis mudanças nas concepções apresentadas na trajetória percorrida até a finalização do curso. Além disso, o uso do questionário permite uma organização dos dados, que no momento inicial foram obtidos sem um direcionamento, sendo um registro aleatório dos posicionamentos de diferentes sujeitos.

A finalidade dessas análises foi verificar a existência de elementos que indicassem a manutenção ou não de parâmetros que privilegiam os aspectos técnico-científicos da formação e que os(as) fazem buscar sempre "o(a) professor(a) ideal", tido como alguém que consegue atuar dentro dos referenciais definidos como adequados aos pressupostos teórico-metodológicos construídos no âmbito acadêmico. Além disso, buscou-se levantar informações sobre as possíveis contribuições do curso

para a ampliação da visão acerca da profissão docente, estimulando ou não a construção de uma carreira profissional nesse campo.

Durante as aulas das disciplinas e nos relatórios produzidos ao final de cada uma delas, foi identificada a existência de discursos que reproduziam, em grande medida, o cenário de desmotivação, descrença e desvalorização, provocando indagações acerca das influências para tal. Era perceptível, nas discussões feitas em sala, a qualidade da formação obtida pelos(as) acadêmicos(as) no que se refere aos conhecimentos específicos da História, porém, foram identificados alguns equívocos – embora não se aplique a todos os casos – quanto às perspectivas de atuação docente na Educação Básica.

É possível que isso esteja relacionado às representações elaboradas em torno da profissão, pelo desinteresse em construir uma carreira no Magistério ou pelas dificuldades em atuar com o “saber escolar”, enquanto categoria que “designa um conhecimento com configuração cognitiva própria, relacionado, mas diferente do saber científico de referência, [...] envolvendo questões relativas à transposição didática e às mediações entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano [...]” (Monteiro, 2007, p. 14), o que sinaliza a fragilidade referente aos conhecimentos pedagógicos e sugere a necessidade de maior aprofundamento.

Essa é uma questão central no processo formativo dentro da instituição, considerando que se trata de um curso de licenciatura, do qual os profissionais formados deverão sair em condições de exercer o magistério na Educação Básica, cômicos do que isso representa, em todos os seus limites e possibilidades.

Foram identificadas resistências às discussões teóricas no campo da docência, com certa desvalorização do que se produz no âmbito da pesquisa educacional, classificado por vezes pelos(as) acadêmicos(as) como “teorias que não se aplicam na prática”. O mesmo ocorre nas discussões que envolvem referenciais teórico-metodológicos, descritos por algumas pessoas como “sugestões que não se aplicam à realidade”, coisa de “teórico de gabinete”.

Tudo isso sugere um distanciamento do que se produz no campo do ensino de História, tanto no acesso a leituras da área, quanto na legitimação dessas pesquisas, que parecem ter seu valor secundarizado. É imprescindível a desconstrução de determinados referenciais nos quais a identidade docente se apresenta de forma negativada, e o cenário educacional, se representa pelas impossibilidades.

Quanto à visão em torno das práticas docentes desenvolvidas pelos(as) professores(as) de História nas escolas, os relatórios das observações e da regência, elaborados como atividade das disciplinas de Estágio, apontam alguns aspectos identificados como negativos e outros que foram avaliados como positivos para um "bom" trabalho docente:

Aspectos avaliados como negativos:

- Uso do livro didático como principal recurso;
- Prevalência de uma história factual;
- Invariabilidade metodológica;
- Descompromisso com a própria prática e com a aprendizagem dos(as) estudantes;
- "Acomodação" quanto à formação continuada.

Aspectos avaliados como positivos:

- Domínio do conteúdo;
- Alguns trabalhos inovadores;
- Bom relacionamento com as turmas;
- Alguns(mas) comprometidos(as) com a escola e com a aprendizagem dos(as) estudantes.

Muitas são as análises possíveis em relação aos pontos apresentados, mesmo porque existem mais elementos nos materiais produzidos do que se transpõe para este texto. Porém, diante da impossibilidade de fazê-las, ressalta-se a presença de alguns sinais que indicam a influência do modelo formativo que privilegia o conhecimento técnico-científico, com parâmetros ideais da atuação docente e com uma tendência entre os(as) estagiários(as) em ressaltar aquilo que não deveria ser a atuação dos(as) professores(as) de História, como crítica a uma "tradição" abominada e que deve ser descartada.

Percebe-se também a resistência ao livro didático, que parece desconsiderar a realidade das escolas e a complexidade do trabalho docente, os limites existentes, a escassez de recursos, as características dos(as) estudantes, dentre outras questões que poderiam ser levadas em conta.

Embora essas questões apareçam nos registros feitos e nos documentos produzidos pelos(as) acadêmicos(as), ressalta-se que a UFOP sinaliza a preocupação com essas questões, quando amplia as características acadêmico-profissionais dos egressos, em relação ao que está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de História, já citadas, inserindo no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História (PPC) algumas especificidades formativas docentes relativas à aprendizagem dos estudantes, análise e escolha de material didático, atribuições de coordenação e de gestão, articulação entre saber acadêmico e saber escolar, inovação nas abordagens teórico-metodológicas, como pode ser verificado abaixo, nas aptidões esperadas dos egressos, listadas no referido documento:

Desta forma, o Licenciado em História deve estar capacitado para:

- [...] Atender às exigências específicas da docência em História [...];
- Proporcionar aos seus estudantes o gosto e o interesse pelos estudos de forma reflexiva, crítica e contextualizada dos saberes da História;
- Abordar de forma responsável e coerente as questões relativas às pluralidades, contribuindo para o combate dos preconceitos e discriminações daí decorrentes;
- Analisar de forma crítica fontes diversas, tais como livros didáticos, artigos, reportagens, recursos imagéticos, músicas, literatura, documentos oficiais, depoimentos e outros que possam contribuir para a construção do conhecimento histórico-social;
- Aproximar a produção acadêmica da sociedade através das diversas estratégias pedagógicas;
- [...] avaliações que levem em consideração o contexto, as especificidades e a complexidade dos processos educacionais [...];
- Desenvolver pesquisas acadêmicas tanto de âmbito historiográfico como pedagógico [...];

- Lidar com as diversas formas de saberes presentes nos contextos educacional e social [...];
- Trabalhar com compromisso ético profissional no exercício da docência [...];
- Dominar conhecimentos da área de História e criar situações de aprendizagem [...];
- Coordenar o Trabalho Pedagógico [...];
- Atuar na gestão de instituições e processos educacionais;
- Elaborar materiais didáticos e propostas de inovação tecnológica de ensino na área de História;
- Identificar causas de problemas educacionais e propor soluções de modo a qualificar os processos de ensino e aprendizagem a partir da pesquisa em educação (UFOB, 2016, p. 29-30).

Ter esses aspectos contemplados no projeto do curso sugere o entendimento de que a UFOB tem caminhado na direção de mitigar a influência do modelo da racionalidade técnica, oferecendo aos(as) professores(as) da área pedagógica uma base dentro da realidade institucional para suas proposições, vislumbrando uma formação inicial que dialoga com o contexto educacional dos diversos espaços onde haja possibilidade de atuação dos(as) professores(as) de História.

Cabe a esses(as) professores(as) assumir o compromisso de fortalecer esse processo, contemplando a multidimensionalidade da docência, que “[...] rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; reconfigura saberes [...]; explora novas alternativas teórico-metodológicas [...]; procura a renovação da sensibilidade [...]” (Veiga, 2014, p. 25).

Um aspecto também importante a ser considerado no projeto pedagógico da licenciatura em História da UFOB é o aumento da carga horária das disciplinas pedagógicas, em especial o Estágio Curricular Supervisionado (ECS). Das 3.245 horas que integram a Licenciatura em História, 1.645 são destinadas à formação pedagógica, incluindo diversas disciplinas e a realização do ECS, sendo que a realização dos estágios está mais distribuída ao longo dos semestres, promovendo uma melhor articulação entre os referenciais teóricos da Educação e do Ensino de História e as experiências vivenciadas no ambiente escolar.

É importante ressaltar que essa abordagem em torno dos documentos citados de forma alguma esgota as possíveis problematizações suscitadas, uma vez que existem muitas outras perspectivas para analisá-los. Ademais, considera-se que não estão sendo levados em conta os aspectos da formação de professores(as) contemplados na Resolução no 2 do Conselho Nacional de Educação, de 20 de dezembro de 2019, que "Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica" (Brasil, 2019).

A partir do que está posto na Resolução, as Instituições de Ensino Superior que atuam na formação de professores(as) precisam fazer ajustes nos seus currículos, contemplando os princípios e competências neles descritos, tendo em vista a adequação dos processos formativos às exigências apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que não é possível verificar em um documento elaborado em data anterior à sua publicação.

As percepções como egressos(as)

As alterações presentes no PPC da licenciatura em História da UFOB, implantado a partir de 2016, podem ter tido influência em algumas mudanças na visão desses(as) estudantes até a conclusão do curso, já que isso aparece nas respostas aos questionários aplicados. Uma parte deles(as) cursou as disciplinas de Estágio num período mais próximo à conclusão, o que significa dizer que a matriz curricular que delineou a trajetória desse grupo era a matriz anterior às modificações. A partir delas, foi dado outro tratamento para as disciplinas pedagógicas, ampliando a carga horária e a distribuição ao longo da graduação, principalmente os Estágios.

Um total de 30 acadêmicos(as) frequentou as disciplinas de Estágio nos dois semestres, sendo que duas estudantes integraram mais de uma turma. Por isso, consideram-se 28 pessoas concluintes das disciplinas e que produziram relatórios dos estágios realizados. Para a aplicação do questionário, foram contatadas 20 delas, sendo que foram obtidas 16

respostas anônimas. Dos participantes, 50% se declaram de gênero feminino e 50% do gênero masculino, 75% têm idade entre 20 e 39 anos e apenas 25% têm acima de 50 anos.

Em relação ao ano de conclusão do curso, apenas 3 pessoas concluíram em 2018, imediatamente após a realização das disciplinas de referência para as análises feitas neste trabalho. Em 2019, é onde está o maior número de concluintes, 8 pessoas. Isso é compatível com a quantidade de acadêmicos(as) que já se encontravam em fase de conclusão da licenciatura quando frequentaram a disciplina. As demais pessoas concluíram em 2020 (2), 2021(2) e uma pessoa está em fase de conclusão. Chama a atenção que 81,3% dos(as) egressos não exercem a docência, e dos 18,3% que o fazem, 50% não ministram a disciplina História.

Embora não tenham sido investigadas as razões que justificam esses números, é instigante um percentual tão elevado de professores(as) que, com certo tempo de conclusão do curso, não atuam como docentes. Outro dado é que menos da metade (43,8%) das pessoas que responderam o questionário tiveram experiência docente antes da conclusão do curso, com exceção dos estágios e/ou do PIBID.

Isso levanta uma preocupação, já que os esforços empreendidos para qualificar a formação desses(as) professores(as) pode não chegar aos espaços onde se busca melhorar o ensino ofertado. Pode-se pensar também até que ponto as problemáticas apresentadas em torno da profissão e das impressões demonstradas durante a realização dos estágios influenciam o exercício ou não da docência. As respostas obtidas em algumas perguntas do questionário dão pistas acerca disso, embora não sejam conclusivas, pelo pouco aprofundamento das análises para este trabalho, mesmo com as perceptíveis mudanças em relação à visão apresentada no curso das disciplinas.

Uma das perguntas apresentadas foi relacionada à ênfase dada à formação de professores(as). 62,5% afirmam que a licenciatura enfatizou a formação para a docência, contra 37,5% que dizem ter tido ênfase nos aspectos técnico-científicos da formação. É interessante observar que, em alguns casos, mesmo afirmando a ênfase na docência, a justificativa

apresentava problemas nesse quesito, uma pessoa não apresentou justificativa e outra afirmou não saber responder. São destacadas a existência de disciplinas voltadas para a docência na grade curricular, enfatizando as mudanças feitas no PPC, as discussões feitas em sala nas disciplinas pedagógicas ao longo do curso e as experiências com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

As falas que seguem citadas abonam as considerações feitas.

Toda a grade curricular e até mesmo as discussões em sala enfatizavam a todo momento o foco do curso. Neste sentido, a formação docente era o elemento basilar [...] (Egresso M9/2021).⁴¹

O curso disponibiliza além dos estágios, algumas disciplinas direcionadas para a formação docente, porém na aprendizagem de como é realmente a docência, apenas os estágios permitiram vivenciar (Egressa F4/2021).

As pessoas que pensam diferentemente afirmam que o contato com os conteúdos da área de educação deveria ser maior, em especial aquelas que seguiram a matriz curricular anterior às mudanças no PPC. Há ainda a alegação sobre a desarticulação entre os conteúdos da área e as formas de levá-los à sala de aula e os discursos de alguns docentes do curso. Isso pode ser lido, a seguir:

A grade curricular do curso ainda era muito defasada no período em que estudei, as disciplinas enfatizavam mais os aspectos historiográficos do que os aspectos relacionados ao processo da formação docente [...] (Egressa F7/2021).

O curso como um todo (e até mesmo as disciplinas de prática docente) está voltado mais para os aspectos teóricos e dá pouco embasamento para o 'dia a dia' da sala de aula (Egresso M8/2021).

[...] o curso em si ainda precisa melhorar para que de fato seja reconhecido como formador de professores de história. Pois isso deve ocorrer em todas as disciplinas e em muitas apenas ensina conteúdos e não trabalha simultaneamente o ensino desse conteúdo (Egresso M15/2021).

⁴¹ A identificação de cada egresso(a) nas respostas em destaque considera F para quem se declarou do gênero feminino e M para os que se declararam de gênero masculino, seguido do número de ordem nos registros do *Google Forms*.

A discrepância que há entre o número de disciplinas que cursamos voltadas para o conhecimento da ciência histórica em comparação ao número reduzido de disciplinas específicas da licenciatura (Egressa F13/2021).

A oferta limitada de disciplinas voltadas para o ensino e o discurso de alguns professores (Egressa F10/2021).

Por se tratar de um curso de formação docente, penso que o contato com conteúdos da área da educação deveria ser maior (Egresso M12/2021).

Outros dados levantados também podem apresentar fatores que complementam algumas dificuldades apontadas pelos(as) egressos(as). Apenas 12,5% das pessoas afirmam que a Universidade dispunha de bibliografia especializada em ensino de História, 25% afirmam não dispor e 62,5% respondem que essa disponibilidade era parcial.

É indiscutível a importância de acesso às produções de referência na área para consolidar o trabalho dos(as) professores(as) que atuam na área pedagógica, da mesma forma que isso é imprescindível para estimular atividades de pesquisas na área do ensino de História e até mesmo para fomentar a produção de trabalhos de conclusão de curso nesse campo, combatendo as dicotomias entre ensino e pesquisa ainda presentes nos cursos de licenciatura. Uma das consequências dessa dicotomia pode estar revelada na afirmação de 56,3% das pessoas de que existia resistência às disciplinas pedagógicas por parte dos(as) licenciandos(as).

Ao serem questionados (as) sobre a existência de alinhamento entre o curso e a realidade escolar, 68,8% das pessoas responderam que isso foi parcial e 25% afirmam não ter ocorrido, contra 6,2%, afirmando que existia. Isso é muito significativo, principalmente quando associamos com outra pergunta importante nessa direção, que é sobre o estímulo à construção de uma carreira docente durante a graduação, sobre a qual 56,3% dizem ter sido estímulo parcial, 37,5% afirmam que houve estímulo e 6,2% que não houve estímulo.

Observa-se que, nas respostas, aparecem as dificuldades inerentes à profissão como desestímulo à construção de uma carreira e de uma identidade docente. É colocado também que a universidade trata de for-

ma utópica as questões relacionadas às possibilidades no campo educacional. Mais uma vez, aparece a existência de posições dicotômicas entre os docentes do curso, nas quais alguns não assumem a posição de profissionais que formam professores(as) da Educação Básica, o que pode ser crucial para a manutenção de paradigmas que precisam ser superados para que a universidade cumpra o seu papel na formação inicial de professores(as). Percebe-se nas respostas apresentadas certa contradição com os números que revelam uma ênfase na formação para a docência.

Observe-se isso:

Muitos cursistas acabam desistindo pelo caminho por falta de estímulos (Egresso M5/2021).

Acredito que não. Durante a formação há pouco contato direto com a Educação (Egresso M12/2021).

Infelizmente tem professores no curso muito voltados para a teoria, não tinham prática didática e acabava [sic] não estimulando os estudantes a exercer a docência (Egressa F14/2021).

O curso nos ensina a sonhar, de maneira meio que utópica, que precisamos acreditar no poder transformador que a educação é capaz de promover (Egresso M2/2021).

[...] Para além, questões externas como piso salarial baixo, falta de concursos públicos, principalmente na esfera Estadual e Municipal - campo de atuação dos recém-formados - e outros elementos são os principais motivos. Como estimular o estudante para carreira docente neste cenário? (Egresso M6/2021).

A formação facilitou a compreensão de certos problemas históricos/estruturais da sociedade, porém dá pouco embasamento para a prática da carreira docente em si (Egresso M8/2021).

Tivemos bons profissionais e excelentes docentes. Contudo, notou-se que apenas nas disciplinas das Didáticas e dos Estágios havia, de modo incisivo, incentivo, estímulo e instruções para seguir a carreira de docente (Egresso M9/2021).

[...] houve incentivos para a formação de uma carreira docente, principalmente pela atuação dos professores e por os programas e grupos de estudos de que a universidade dispunha [...] (Egressa F7/2021).

O curso ainda precisa melhorar muito para a formação de uma identidade de professores de história inovadores. [...] A carreira docente continua sendo vista como

desgastante, que adoce e muitos desistem da carreira logo no início (Egresso M15/2021).

[...] observar e escrever sobre ser um docente é muito enriquecedor, porém a realidade escolar no geral e principalmente a da escola pública é diferente, se torna muito frustrante e isso causa um certo medo e desestímulo em seguir carreira docente (Egressa F11/2021).

Por se tratar de uma licenciatura já consideramos de antemão a possibilidade de construirmos uma carreira docente e as disciplinas específicas da licenciatura nos reforçam esse propósito (Egressa F13/2021)

O pouco contato com as disciplinas de ensino e a participação no PIBID foram suficientes para despertar o desejo de atuar em sala de aula (Egressa F10/2021).

Falta de incentivo de trabalhos científicos, artigos etc. Falta de apoio de professores, falta de livros (Egressa F4/2021).

O curso estimulou sim a construção de uma carreira docente. [...] os professores sempre nos motivava [sic] fazer uma pós, mestrado e doutorado (Egresso M16/2021).

Sobre os subsídios ofertados, no conjunto das disciplinas de Estágio na formação para a docência, afirma-se serem os espaços de aproximação entre os referenciais teóricos e a realidade escolar, que permitem alargar o entendimento sobre a realidade da profissão. Isso pode ser constatado:

A meu ver as disciplinas de Estágio são de grande valia e nos faz aliar teoria à prática. Para mim as disciplinas de estágio foram importantes, porém eu já possuía uma certa vivência na sala de aula por ser bolsista do PIBID. [...] penso que as disciplinas de estágio poderiam ocupar carga horária maior no currículo do curso de Licenciatura em História (Egresso M12/2021).

De uma forma muito boa se não fosse as disciplinas não conseguiria ter tido a prática (Egressa F3/2021).

Com as várias discussões teóricas somadas ca inserção no ambiente escolar (Egresso M2/2021).

De maneira positiva, mas bem consciente das dificuldades que são realidade do espaço escolar (Egresso M6/2021).

Elas ajudam mais na etapa do planejamento (Egresso M8/2021).

Compreender as nuances que abarcam a escola e a sua constituição foi o pontapé para a união dos saberes adquiridos nas disciplinas e para a construção, a partir dessa vivência, de um aporte que permitisse o desenvolvimento de uma série de atividades estimulantes e incentivadoras para os estudantes (Egresso M9/2021).

As disciplinas contribuíram na ampliação de percepção e do trabalho do professor, proporcionando a possibilidade de vivenciar o do espaço escola em todas as suas dimensões (Egressa F7/2021).

A leitura e discussão de textos, o diálogo e a observação de professores experientes [...] (Egresso M15/2021).

Através das disciplinas de estágios pode-se compreender e se adaptar à prática docência em uma realidade um tanto quanto diferente das estudadas no meio acadêmico (Egressa F11/2021).

Foram as únicas disciplinas que nos possibilitaram uma experiência prática, ainda que limitada, mas imprescindível para confrontarmos o que estudamos na universidade e a realidade do cotidiano escolar [...] (Egressa F13/2021).

Essas disciplinas foram as bases dos cursos de licenciatura em História na UFOB, constituíram o elemento de distinção entre o curso de licenciatura e bacharelado (Egressa F10/2021).

Proporcionaram a vivência em sala de aula, indispensável para a formação do licenciando (Egressa F10/2021).

Proporcionaram a única experiência em sala, mostrando a real versão da docência, experiência essa que deveria ser realizada durante todo o processo de formação (Egressa F4/2021).

O aparato teórico junto com a prática nos estágios permitiram construir mecanismos e a percepção de como proceder dentro da sala de aula. É lógico que a docência requer a prática e a vivência na sala de aula (Egresso F1/2021).

As falas são contundentes para evidenciar a importância dessas disciplinas em um curso de licenciatura e o quanto a valorização ou não do trabalho que é desenvolvido impacta, de forma decisiva, para uma formação crítica e emancipadora, alinhada à realidade profissional e que contribua efetivamente para a construção da identidade profissional docente. Isso é ratificado quando 93,8% afirmam que as experiências no Estágio Curricular Supervisionado (ECS) ampliaram a visão em torno

da complexidade da atuação docente. Algumas das justificativas que seguem são muito significativas no sentido de descrever os motivos pelos quais o momento do estágio pode ser decisivo na consolidação das perspectivas de atuação profissional.

[...] É de fundamental relevância sair dos muros das Universidades e ir pra dentro das escolas públicas, ver de perto como é de fato a docência. É uma experiência ímpar para o estudante de Licenciatura em História. Nesse sentido, o estágio supervisionado é ferramenta fundamental para compreendermos os mecanismos do processo ensino-aprendizagem. Entendendo a sala de aula como um laboratório do licenciando (Egresso M12/2021).

O Estágio Supervisionado nos leva a realidade da sala de aula, de vivenciar a prática docente, a rotina dos professores e da escola (Egressa F14/2021).

Vi o quanto é complexo ser professor, passamos muito preconceitos e desestimulação pela carreira de professor (Egressa F3/2021).

[...] mesmo tendo o conhecimento teórico, temos de ter a vivência no ambiente escolar, para entender a complexidade e a individualidade de cada turma e de cada aluno (Egresso M2/2021).

O contato com espaço escolar, a ação de "dar aula", o real e a efetividade do que acontece no espaço escolar foram elementos na construção e formação como profissional. (Egresso M6/2021).

[...] O estágio supervisionado possibilita esse primeiro contato com o "ser docente" que está sendo moldado. É a partir do estágio que o estudante elabora sua performance docente, se veste, reconhece o espaço e busca os melhores recursos para subsídio de suas aulas... Essas características constroem a identidade docente (Egresso M9/2021).

Noperíodo de estágio pude vivenciar duas realidades totalmente distintas. [...] Dessa forma, percebi a necessidade de um equilíbrio no trabalho docente, e da importância da formação continuada dos professores, para que o trabalho docente possa ser aprimorado e atualizado (Egressa F7/2021).

[...] o estágio para muitos significa o primeiro encontro da teoria com a prática. No meu caso como já tinha tido experiência antes como docente, no estágio vi que tinha evoluído com mais bagagem teórica e com ideias de implantações de práticas inovadoras aprendidas ao longo do curso. [...] percebi que a boa formação faz

a diferença para a superação das aulas tradicionais e muitas dificuldades são superadas, ainda que senti falta de uma formação mais avançada em termos de práticas (Egresso M15/2021).

[...] É somente através do estágio que podemos compreender a dificuldade que é estar em sala de aula lidando com tantos desafios diários que vai muito além dos muros das escolas (Egressa F11/2021).

[...] O estágio nos faz perceber que somente o domínio dos conteúdos, o conhecimento das teorias pedagógicas ou das discussões a respeito do ensino de história não são suficientes para a "sobrevivência" em ambientes que superam em muito as teorias, não somos preparadas para as dificuldades reais que surgem. O estágio nos possibilita a descoberta e/ou o desenvolvimento de outras competências e habilidades absolutamente necessárias para atuarmos na docência [...] (Egressa F13/2021).

O estágio supervisionado me motivou muito, despertou o desejo de atuar em sala de aula, apesar da insegurança por estar sendo avaliada, [...] desperta a vontade de aprender e fazer cada vez melhor (Egressa F10/2021).

Os estágios supervisionados permitiram ter uma noção do funcionamento da sala de aula. [...] Percebe-se também que é preciso inovar e às vezes a teoria não funciona (Egressa F1/2021).

[...] Até então entendia muito pouco ou quase nada sobre docência principalmente sobre o que é ser um professor na prática [...] (Egresso M16/2021).

Entre os(as) professores(as) que atuam com a disciplina História, os relatos evidenciam contribuições das disciplinas de Estágio na atuação docente, trazendo muitos ganhos, embora façam referência a dificuldades, principalmente quando se considera a distinção entre os saberes acadêmicos e aqueles produzidos no ambiente escolar. É imprescindível o entendimento de que os(as) professores(as) de História, no desenvolvimento do seu trabalho, estarão sempre diante de algumas questões cruciais: Qual História ensinar? Para quem ensinar? Para que ensinar?

As respostas a essas questões pressupõem um conjunto de decisões que não se restringem a pensar sobre as teorias da área ou sobre concepções pedagógicas ou técnicas de ensino aprendidas ao longo do curso, uma vez que os saberes escolares são constituídos de elementos que envolvem o ambiente e todos os sujeitos nele implicados, exigindo

a constante ressignificação dos fazeres docentes. Ensinar História não é simplesmente transpor para a sala de aula o conhecimento construído no ambiente acadêmico, mas transformá-lo, ampliando-o para algo que faça sentido para todos que o produzem em um espaço comum, conforme se pode ler:

A linguagem acadêmica é o maior dos desafios nos primeiros anos de atuação no meu entendimento (Egresso M6/2021).

Atuei em uma escola particular, infelizmente enfrentei uma realidade para a qual não fui preparada nas disciplinas de Estágio, simplesmente me adaptei as normas e filosofia da instituição. Nesse sentido, o conhecimento que adquiri das disciplinas gerais do curso de História foram mais úteis ao trabalho que desenvolvi (Egressa F13/2021).

A metodologia e as abordagens nas disciplinas nos mostram qual o caminho a percorrer. Isso nos permite também criar nossa própria metodologia (Egressa F1/2021).

Tudo que foi discutido até aqui, a partir das informações levantadas, é revelador de um cenário no qual mudanças absolutamente necessárias têm ocorrido no âmbito dos cursos de licenciatura, com uma abertura cada vez maior para a incorporação de parâmetros que privilegiam os processos formativos e vão de encontro a paradigmas solidificados e que alguns grupos e pessoas insistem em reproduzir. A realidade educacional não se delinea pela ação isolada, mas pode ser transformada através do esforço coletivo.

Embora tenham sido sinalizados ainda tantos problemas e desafios a serem transpostos, as mensagens deixadas pelos(as) egressos(as) para estudantes que forem iniciar um curso de Licenciatura em História manifestam muito aprendizado e consciência do "ser professor", com palavras de orientação, incentivo e esperança.

Elas seguem citadas:

Esteja aberto para este universo que te ensina a aprender (Egresso M5/2021).

É de fundamental relevância não romantizar a graduação. São momentos bons e outros, nem tanto durante todo esse processo de formação. É preciso ter

resiliência para enfrentar os percalços durante o curso. [...] a formação docente é preciso buscar novas ferramentas para contribuir de forma significativa para a melhoria da educação em nosso país. Ainda que pequenas [sic], toda contribuição é fundamental [...] (Egresso M12/2021).

Analisar se essa é realmente a escolha de certa pra seguir uma carreira profissional, pesquisar a fundamentação do curso e os desafios encontrados dentro da Universidade ao longo da formação (Egressa F14/2021).

Bem-vindo ao mundo acadêmico, o tempo é curto desfrute de cada disciplina e projeto passa rápido quando vê já terminou. Não desista mesmo que possa ser difícil. Vai dar tudo certo (Egressa F3/2021).

Aproveite bem a vivência acadêmica e caso tenha oportunidade se inscreva no PIBID para iniciar a ter uma noção sobre a docência e seus desafios (Egresso M2/2021).

É preciso mergulhar no curso com pensamento na identidade de que sua formação é em professor. A natureza do curso é a formação de professor em História. Portanto, o caminho para o sucesso é ter foco na sua identidade docente, existe uma carreira promissora. O caminho é longo, mas muito promissor (Egresso M6/2021).

[...] será na prática docente que você completará, permanentemente, a sua formação. (Egresso M2/2021).

Siga firme e continue trilhando esse caminho. Se, de fato, é o que você gosta e deseja para seu futuro... não desanime. A trajetória não será mais fácil, mas os frutos dela recompensarão no devir! (Egresso M9/2021).

A necessidade de conhecer o espaço escolar e o trabalho que os professores de história desempenham o mais breve possível, não para que possamos julgar o trabalho deles, mas como forma de aprendermos através da experiência e das lições que eles nos ensinam, e percebermos que a realidade da educação brasileira é complexa, mas os profissionais em educação desenvolvem seu trabalho com seriedade e comprometimento, mesmo com todas as adversidades (Egressa F7/2021).

Aproveite o máximo do curso. Procure fazer o curso bem feito. Cobre da faculdade e dos professores a melhoria do curso para a formação de professores, para que as aulas não seja conteudista [sic]. Muitos professores acadêmicos não sabem, no entanto não ensina [sic] a utilidade prática dos conhecimentos históricos. Formando professores reprodutores de conteúdos na educação básica (Egresso M15/2021).

Estar na universidade como estudante é maravilhoso e aproveite ao máximo cada ensinamento (Egressa F11/2021).

Leve a sério sua formação, não negligencie nenhuma disciplina em detrimento de outras, aproveite e explore todos os recursos que tiver a sua disposição no intuito de realizar uma formação consistente [...] (Egressa F13/2021).

Você pode ter um vasto conhecimento técnico, mas se não possuir formação pedagógica não será um bom professor, por isso, se tiver oportunidade, participe dos cursos de iniciação à docência, procure extrair o máximo das disciplinas de ensino, porque são as bases de sustentação do curso de licenciatura em História na UFOB (Egressa F10/2021).

A formação começa no momento exato em que faz seu primeiro semestre. A formação começa no primeiro trabalho feito. No primeiro livro lido. Não espere que ninguém te diga que pra precisa escrever um artigo, ou publicar, faça você mesmo. O tempo, há o tempo. Ele é nossa História (Egressa F4/2021).

Aproveite todo o aporte teórico e os estágios supervisionados. Esses itens são o que nos dará a base para a construção e formação da nossa docência (Egressa F1/2021).

Se almeja ser docente, siga em frente [...] (Egresso M16/2021).

É perceptível nas recomendações a valorização das disciplinas pedagógicas e das experiências do Estágio, descritas como fundamentais e imprescindíveis a uma formação para a docência ancorada na realidade e, portanto, consciente do contexto de atuação de professores(as), com todas as possibilidades e desafios que essa carreira proporciona.

Considerações finais

Um pequeno recorte da realidade do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Oeste da Bahia evidencia um campo fértil para muitas elaborações. As pesquisas ainda incipientes deixam abertas oportunidades para a confecção de Trabalhos de Conclusão de Curso da Licenciatura, textos científicos na área de ensino de História e formação de professores(as) de História, contribuindo para a composição de um arcabouço que privilegie as problemáticas regionais. Essas

pesquisas podem, inclusive, ser articuladas com os estágios, partindo da reflexão sobre a prática e da problematização da realidade de atuação dos(as) estagiários(as), valorizando uma tendência que aproveita o ECS como campo de pesquisa. É essencial a participação de pesquisadores em trabalhos que coloquem a região oeste no cenário das reflexões e produções estaduais e nacionais.

Acredita-se ser imprescindível a adoção de processos formativos que considera a multidimensionalidade da docência e a importância da aproximação entre universidades e escolas para o enfrentamento dos problemas vivenciados na realidade educacional de cada local/região.

Referências

BRASIL. Parecer CNE/CES 492/2001, de 03 de abr 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 Jul. 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2019, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 Abr. 2020.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. 5 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico)

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 15 mar. 2021.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, práticas e saberes no magistério. *In*: CANDAU, Vera Maria

(org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

UFOB. História: Projeto Pedagógico de Curso- Licenciatura. Colegiado do Curso de Licenciatura em História - Centro das Humanidades - Universidade Federal do Oeste da Bahia, 2016. Disponível em: <https://cehu.ufob.edu.br/documentos/ppc-dos-cursos>. Acesso em: 10 abr. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. 2. ed. 2. reimp. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

Formação histórica e jogos digitais

Társio Roberto Macedo

Considerações iniciais

O capítulo aqui apresentado é fruto de uma pesquisa que teve como objetivo conceber/perspectivar um trabalho cuja centralidade é uma *compreensão propositiva* de como emerge na experiência formativa em História uma *hermenêutica contemporânea, mediada*⁴² pelos *games*, e sua especificidade interpretativa, como *dispositivos*⁴³ mediadores estruturantes para interpretação de processos históricos. O *dispositivo* trabalhado na pesquisa foi o jogo digital *Game of Thrones: RPG*.

Ensino de História e a articulação com o cotidiano

Os argumentos iniciais deste capítulo convergem para as ideias de Tourinho (2004) que, em sua tese de doutorado, dialogam com aspectos importantes para o estudo de um ensino de História. Os fenômenos, os inventos e contratempos de professores e alunos nos espaços de formação são considerados centrais para o processo que aqui estudamos.

Propostas metodológicas que envolvam a valorização dos conhecimentos prévios potencializam o aprendizado. Nas palavras de Tourinho (2004), os estudantes já conhecem diversos aspectos da História por associação com outros fenômenos do cotidiano, além de ter uma memória sobre as narrativas e fenômenos experienciados que os ajuda a compreender os processos históricos, bem como o fato que "liga" os dois últimos, que é o *jogar* com as idas e vindas no tempo.

⁴² *Mediação* é aqui entendida, numa perspectiva vigotskiana, como a maneira pela qual atores sociais, simbolicamente e a partir de suas ações, transformam a si e ao *outro* dentro de um contexto social e histórico.

⁴³ *Dispositivo* no sentido atribuído pelos institucionalistas franceses inspirados em Foucault. Formas sistematizadas de produzir situações, corpos, ideias etc. Um método e uma técnica se tornam *dispositivos*, na medida em que, atualizados como prolongamento da capacidade do pesquisador agir, produzem realidades.

Nesses termos, nos diz a autora que muito das histórias que queremos contar já estiveram, de alguma forma, presentes na vida desses estudantes. Sendo assim, a partir do entendimento de cotidiano, pensamos que o empenho dos professores deve estar em, constantemente, articular os processos históricos ao dia a dia de seus alunos. Por isso, acreditamos que o empenho em apresentar aos alunos *maneiras de aprender* relacionadas ao seu cotidiano é uma postura de transformação da realidade do ensino de História, ainda impactado pelo tecnicismo e pelo positivismo.

A emergência da memória

Entendemos que a memória se constrói como elemento central para a construção de um discurso sobre as experiências interpretativas em ensino de História com os jogos eletrônicos. Hoje, essas mitologias (greco-romana, nórdica, egípcia, europeia da Idade Média, indiana, chinesa, japonesa, etc.) ainda povoam as mentes das pessoas com os seus mistérios. Narrativas em todas as mídias, inclusive nos jogos eletrônicos, são lançadas, a todo momento, evocando características dessas épocas cercadas de fascínio e lendas surpreendentes. Os jogos eletrônicos se apropriam desses elementos para alcançar o imaginário dos jogadores e estimulá-los a procurar onde essas lendas nasceram *de verdade*.

As mídias e o volume de informações que os estudantes acessam diariamente compõem suas memórias, o que consideramos interessante para a discussão dos jogos eletrônicos (centrada na narrativa de *Game of Thrones: RPG*) como elementos potencializadores de uma compreensão/formação histórica.

A configuração do tempo

Um aspecto importante e, em nossa concepção, fator que "dá liga" à rede de processos e relações em que se fundamenta a história, é o tempo. Ele aparece como aspecto principal para o nosso estudo. Tourinho (2004) ressalta que, durante suas experiências de ensino, percebeu que o cotidiano e a memória, trabalhados dentro da dinâmica do ir e vir

do tempo, podem proporcionar, principalmente no âmbito da Educação Básica, um abrir de possibilidades sobre a importância da compreensão do estudo da História, na constituição de uma sintonia entre passado e presente, que faça sentido na vida atual dos aprendentes. Concordamos com o argumento da pesquisadora, visto que, a partir da nossa vivência docente, acreditamos que o trabalho com esse "ir e vir" possibilita subsídios mais concretos para a compreensão dos jovens em formação a respeito dos processos históricos.

A nossa grande preocupação, no que se refere ao caminhar do processo de formação histórica, encontra-se com alguns questionamentos que norteiam o argumento de Tourinho (2004). Ao questionar como "possibilitar que um aluno de escola pública "viaje" da Salvador do século XXI para a Lisboa do século XVI e isso tenha sentido na sua vida atual" (2004, p. 21) e "como possibilitar que ele chegue próximo de acontecimentos como a Revolução dos Alfaiates, a Sabinada, a Revolta dos Malês que, apesar de estarem tão perto espacialmente, parecem tão distantes dele", nos identificamos com um problema que consideramos mais complexo, que é o trabalho com a Idade Média (a própria autora considera, em argumentos posteriores, um tema mais difícil de trabalhar).

Nesses termos, cada uma das narrativas discursa de um determinado lugar, respectivamente: do discurso que se propõe científico e da fala advinda do fenômeno hermenêutico. Para se reconfigurar o tempo, aceitando sua relação com a narrativa, precisamos entender que se trata de uma obra conjunta das duas categorias; entendendo os discursos dessa perspectiva, podemos chegar à percepção de que *todo discurso sobre o tempo é uma narrativa*.

Problemas para o ensino do feudalismo

Se o trabalho com qualquer período da história é desafiador, trabalhar com o Feudalismo é ainda mais, pois, além de ser um sistema complexo e diversificado no tempo e no espaço, não possuímos, em Salvador, referenciais significativos com os quais os alunos tenham um mínimo de intimidade.

Entende-se, a partir das obras de José Rivair Macedo (2012) e Aranha (2009), que a Idade Média foi vista pelos pensadores humanistas e, sobretudo pelos iluministas, como um período marcado por uma perspectiva cronológica em diversos campos do saber; também conhecida como "Idade das Trevas" e "A noite dos mil anos". Uma era marcada pela opressão da Igreja Católica sobre todos aqueles que não seguiam seus preceitos e tentavam ir além deles. Todavia, essa perspectiva se originou em uma época em que o discurso anticlerical, racionalista e liberal era essencial para questionar os pressupostos teocêntricos elaborados pelos representantes da Igreja em prol da defesa do avanço das "luzes", da razão e do progresso.

De acordo com Macedo (2012, p. 110), o interessante é perceber que, com todas essas características que afastam os alunos dos estudos sobre a Idade Média, esse mesmo obscurantismo e suas lendas são fatores atraem as massas. É dessas narrativas que saem criaturas da fantasia medieval, como magos e fadas, duendes e elfos, dragões, cavaleiros errantes em aventuras fabulosas. Isso explica, de acordo com José Rivair Macedo: "O sucesso de jogos de videogame e de computador relativos às conquistas de territórios por príncipes guerreiros, com a ação de forças sobrenaturais de caráter mágico. Em todos esses casos, a Idade Média constitui apenas um pretexto para a criação ficcional, a imaginação e o divertimento" (2012, p. 110).

O autor afirma que a visão sobre o tempo histórico retratado existe em nosso imaginário por esse viés e questiona qual o papel da escola mediante todo esse movimento e qual a pertinência desse ensino no Brasil, que não participou, diretamente, de uma experiência histórica propriamente medieval.

Quanto aos livros didáticos, ainda há o tempo medieval analisado, através dos documentos oficiais, de maneira simplória. Nesses termos, revelando somente os marcos temporais da história política dos grandes nomes e datas, deixam à margem todas as outras pessoas que, no cotidiano, fizeram parte da caminhada humana no tempo. Assim, entendemos que predomina uma lógica mecanicista e maniqueísta, ao se analisar

essa época nos livros didáticos. Mesmo que os historiadores da Idade Média entendam que categorias como "feudalismo", "sociedade feudal" ou "sistema feudal" sejam apenas conceitos para operacionalizar o estudo, nos livros didáticos aparecem como se esse *modus operandi* fosse o único praticado em toda a Europa, sem variações ou regionalismos, sugerindo que o advento da modernidade foi consequência direta da superação do obscurantismo feudal.

Para o ambiente específico da sala de aula, lidando com os jovens do ensino fundamental e médio, devemos adotar uma estratégia diferenciada em relação às pesquisas de fontes primárias vistas na internet. No pensamento de Aranha (2006), com o volume de informações veiculadas pelos meios de comunicação em massa, amplia-se a perspectiva em termos de variedade de informações, o que potencializa a superação de alguns estereótipos.

Voltando ao pensamento de Tourinho (2004), consideramos que repensar a linguagem utilizada é o essencial para entendermos os aspectos históricos da Idade Média. Valer-se, exclusivamente, da linguagem escrita para entender a época é um tanto estranho, quando estamos falando de um tempo em que nem mesmo nobres e senhores feudais possuíam a habilidade da escrita. Um caminho apontado por Macedo (2012) é explorar outras maneiras de comunicação que são mais apropriadas para a época, como as imagens e a oralidade. Nem sempre a comparação entre tempos históricos através de semelhanças é a melhor maneira de se entender um processo ocorrido em uma época anterior. Conforme afirma Macedo (2012), uma análise sob o viés do contraste ajuda muito na compreensão das:

[...] diferenças e a diversidade dos modos de vida dos seres humanos ao longo de outros períodos da História, em outras civilizações ou regiões culturais, pode nos revelar nossa própria originalidade, e nos capacitar melhor a ver o lugar que ocupamos na história da humanidade. Confrontamos com as diferenças e com diversidade dos modos de vida das pessoas de outros tempos e lugares, teríamos como discernir melhor nossa própria originalidade, e perceber melhor nossa própria posição no processo histórico universal (2012, p. 117).

É na relação que os jovens têm com as diversas mídias que hoje constroem as narrativas, principalmente sobre a Idade Média na contemporaneidade. Mesmo aquelas advindas de histórias fantásticas e mitológicas, como as contadas nos *games* podem contribuir com um processo de formação histórica valorado. O olhar dos jovens para esses processos e características históricas é datado e, de certa maneira, coerente com as perguntas que sua cultura tem a fazer sobre o passado. Nós, educadores, precisamos considerar que "a ideia de história se baseia numa célebre frase de Benedetto Croce [...] que considera que 'toda história' é 'história contemporânea'" (Le Goff, 1996, p. 24). Dessa forma, entendemos que, por mais distantes que pareçam estar os processos históricos estudados do nosso contexto, "a história liga-se às necessidades e às situações presentes nas quais esses acontecimentos têm ressonância" (Le Goff, 1996, p. 24).

Os jogos eletrônicos, atualmente, se mostram como uma das narrativas que trazem para esses jovens algumas das características desses tempos. Convergimos, cada vez mais, na multiplicidade de fontes aceitas pelos pesquisadores em ensino de História, que a diversidade dos testemunhos históricos construídos a partir das mais variadas formas de narrativa, é quase infinita. Toda a ação realizada pelo homem deixa marcas, e marcas são testemunhos de seu caminhar pelo mundo. As narrativas dos jogos podem e devem ser trazidas para as salas de aula com intuito de contribuir para um processo de formação, no qual os estudantes sejam participantes ativos da construção do conhecimento histórico, agindo criticamente sobre as narrativas apresentadas.

Apropriação da educação histórica

Cabe aqui uma referência a um campo específico do ensino de História pelo qual fomos influenciados para adentrar nessa pesquisa: a educação histórica, que, apesar de trabalhar mais com o campo cognitivo, nos revelou os esforços de professores-pesquisadores que têm o intuito de apresentar propostas preocupadas no *como* ensinar, chamando a atenção para a "necessidade de atender às características das crianças e dos jovens" (Barca, 2011, p. 22).

Atualmente, ainda citando as ideias de Barca (2011), nos interessam bastante os estudos que acontecem em diversos países, que dão ênfase à natureza situada no processo de *ensinaraprender*. Não faz sentido a transposição simplista no ensinar História para uma dada realidade de princípios cognitivos inferidos em outros contextos. Por isso, teóricos portugueses e brasileiros começaram a investigar sobre as concepções de alunos e professores acerca da História, levando em consideração as experiências de vida e de *ensinoaprendizagem* concretas. Esse é um campo que muito nos interessa, pois, apesar deste capítulo não focar o campo cognitivo, é um aspecto importante para entender as experiências dos nossos estudantes, mesmo trabalhando no campo hermenêutico da compreensão aprendente.

Barca (2011) apresenta alguns conceitos que nos são caros e pertinentes no que se refere à compreensão dos discursos dos atores sociais participantes. Em termos de *explicação e narrativa*, percebemos a importância de trabalhos que nos permitem entender como os jovens se relacionam com o que chamamos de narrativa histórica, um conceito correlato à "explicação histórica" (2011, p. 28), trazido pela pesquisadora. Encontramos uma categoria que se alimenta de discussões filosóficas, apresentadas por teóricos que nos propiciam aprofundar a compreensão de características específicas do saber histórico. Apesar de os trabalhos serem conduzidos por uma lógica de percepção dos padrões explicativos desses jovens, num maior ou menor grau de elaboração histórica, consideramos importante o fato de que os estudantes do ensino básico e de ensino médio que participaram das suas pesquisas é o de valorização aberta de uma explicação multifatorial, ou, em nossos termos, multirreferencial, mas que nem sempre está relacionada a uma narrativa linear, dentro dos moldes positivistas de pesquisa.

Considerações sobre formação e experiência formativa

Para iniciar essa argumentação, trazemos o conceito de Macedo (2010), ao perceber formação como o que acontece a partir do mundo/consciência do Ser, ao aprender formativamente, isto é, trans-

formando em experiência significativa, essa intencionada, com explícita construção de sentidos e *significados*, acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem.

É necessário afirmar que, mesmo que o autor esteja desenvolvendo seus argumentos a partir do ponto de vista da formação em níveis básico, profissional, universitário, dentre outros, quem se apresenta em formação é o *Ser* na sua emergência que, para além do âmbito individual, se apresenta no âmbito sociocultural e de maneira historicizada. Nesses termos, temos um *Ser* se formando num esforço de compreender o contexto onde vive, a vida e seu ato de *formar-se, permanentemente*, levando em consideração todos os caminhos e descaminhos (e por que não, inspirado em Tourinho (2004), inventos e contratempos?) com os quais se forma, vive e projeta o futuro, sintetizadas na sua *etnoformatividade*, com a qual, aliás, temos que trabalhar. (Macedo, 2010).

É pertinente afirmar que não compreendemos formação como pensamento da produção em série, advinda do modelo neoprodutivista das bases econômico-pedagógicas hegemônicas em nosso país. É preciso observar, com atenção, os frutos do processo de massificação educacional que o Brasil vive na atualidade. De acordo com Saviani (2010), conforme se pode ler na continuidade, essa perspectiva se baseia no pensamento toyotista de conceber o processo de trabalho no qual se faz necessário:

[...] trabalhadores polivalentes visando a produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender a demanda de nichos específicos do mercado, [...] requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade (Saviani, 2010, p. 429).

Dessa maneira, temos a perspectiva de transformar os aprendentes em pessoas que "deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática. Manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo [...]" (Saviani, 2010, p. 429).

Nesse contexto, Macedo (2006) pensa que há, evidentemente, nesse processo, uma prática de *de-formação*. Ele compreende como impensável que apenas por indicadores, pesquisas quantitativas, possamos demonstrar, de maneira satisfatória, a realidade vivida por nossa educação. Essas pesquisas apontam somente uma visão simplificadora da realidade educacional de nosso país que, na nossa compreensão, é unicamente *para inglês ver*, como bem diria o jargão nascido na época em que o império brasileiro estabelecia regras acerca da abolição gradual da escravidão, ou seja, não resolviam o problema, mas refreavam os anseios ingleses de ver os afro-descendentes livres para se tornarem mão de obra e mercado consumidor da metrópole industrial da época. Nesse momento, a articulação com explicitações qualitativas é fundamental.

A experiência formativa

As experiências de vida estão cada vez mais em evidência nas produções e eventos realizados na área das humanidades. Na Educação, para além das pesquisas, assistimos ao desenvolvimento de propostas no campo do *currículo-formação*, propondo uma "sensibilidade à história dos aprendentes e da sua relação com o saber" (Josso, 2002, p. 13).

Conforme mencionado anteriormente, corroboramos a perspectiva de Macedo (2010) quando pontua a ideia da formação sendo construída como o conjunto de condições e processos de mediação propícios para que certas aprendizagens, socialmente legitimadas, se realizem, conceituando a formação como *modo de ser* que se configura numa "experiência profunda e ampliada do Ser humano, que aprende interativamente, numa incessante atribuição de sentidos, sempre valorados" (Macedo, 2010, p. 21), imerso em um determinado contexto e nas suas relações e mediações.

O conceito construído por Josso (2002) sobre experiência formadora é pertinente diante do que estamos investigando. Acreditamos que nos jogos eletrônicos essa experiência aconteça devido ao processo interativo de imersão dos jogadores com a mídia evidenciada. Alves (2005) enfatiza essa interatividade, levando em consideração a imersão, nave-

gação, exploração e conversação presentes nos suportes de comunicação em rede. De acordo com a autora, nesses termos, existe uma possibilidade maior de chegarmos ao "terceiro nível de interatividade", saindo da comunicação "um-todos" e "um-um" para uma interação na qual todos se comunicam com todos, possibilitando trocas e o intercâmbio de diferentes saberes ao mesmo tempo.

Os jogos eletrônicos são aqui compreendidos como dispositivos que potencializam a construção de diferentes aprendizagens, pois apresentam aos jogadores novas possibilidades de ter acesso às tecnologias digitais, de interagir, pensar, construir conhecimentos, além de oferecer uma maneira diferenciada de imersão em contextos históricos, políticos, econômicos e sociais próximos e/ou distantes do seu cotidiano, provendo maneiras de vivenciar e experimentar diferentes realidades nessa cultura da simulação (Rios, 2014).

Dessa maneira, acreditamos que os *games* favorecem uma experiência formativa ampliada, contribuindo de maneira significativa para a aprendizagem de modo contextualizado com os interesses dos que aprendem (Rios, 2014).

Considerações finais

Primeiramente, como característica mais importante, está a compreensão dos aspectos e conteúdos históricos através dos *games*, evidenciando um *potencial formativo dos games no ensino de História*, que aparece de forma recorrente nos discursos dos estudantes ao narrarem como a Idade Média era construída em suas compreensões, através de uma lógica *multirreferencial*, focada na narrativa do jogo em pauta. Ao descrever como concebiam o contexto da era medieval, ressaltaram características que são encontradas na narrativa do jogo, sobretudo aquelas atreladas a outros jogos, filmes, seriados e até musicais que falavam sobre o mesmo tema.

É aqui que a compreensão de uma formação em história, mediada pelos *games*, emerge provocando o imaginário dos aprendentes e a criação se torna potência capaz de revelar o debate como um fator formativo fecundo.

Tomando o conteúdo do pensamento de Jean Cocteau de que "o poeta é uma mentira que diz sempre a verdade", Ardoino (1998) nos diz que imaginar é também *antecipar, transgredir, criação radical*. É com esse fundamento que o autor mencionado cunhou o conceito de *autorização*, significando a condição de nos tornar *coautores* de nós mesmos nos processos formativos que implicam criação. Na experiência constituída na pesquisa que deu origem a este texto, percebemos como os atores sociais se autorizam em processos interpretativos, construindo compreensões sobre os processos históricos discutidos.

Nesses termos, vislumbramos aqui a criação como um princípio fundante da formação. Talvez tenha sido essa a implicação que nos fez entretecer na história de vida a História e os *games* com elementos históricos, desde a tenra idade, e construir imbricações significativas sobre o fenômeno.

Referências

ALVES, Lynn. **Game Over**: jogos eletrônicos e violência. São Paulo: Futura, 2005.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: Barbosa, J. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Paulo: Editora UFSCar, 1998.

BARCA, Isabel. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI, Marlene.; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: o nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

GAME OF THRONES BR Wiki. *George R. R. Martin*. Disponível em: <http://migre.me/elwq3>. Acesso em: 23 de maio 2013.

GAME OF THRONES BR Wiki. *Game of Thrones*. Disponível em: <http://migre.me/elwt1>. Acesso em: 23 de maio 2013.

GAME of Thrones. **Desenvolvedora:** Cyanide Studio. Publicadora: Focus Home Interactive. França, 2012.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** Tradução de José Cláudia e Júlia Ferreira. Lisboa: EDUCA, 2002.

LE GOFF, Jacques. **A Idade Média explicada aos meus filhos.** Rio de Janeiro: Argila, 2007.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

MARTIN, George R. R. **A Guerra dos Tronos: Crônicas do gelo e fogo (livro 1).** São Paulo: Leya, 2010.

MACEDO, José Rivair. Repensando a Idade Média no ensino de história. In: KARNAL, Leandro (Org). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** 6. ed., 2a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender / mediar a formação: o fundante da educação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica, etnopesquisa-formação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica e multirreferencial.** Salvador: EDUFBA, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Tempo e narrativa (Tomo I).** Campinas, SP: Papyrus, 1994.

RIOS, Vanessa dos Santos. **Jogos eletrônicos como dispositivos mediadores: caminhos possíveis para a formação de licenciados no departamento de Educação da UNEB – Campus I.** 2014. 168 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. **O ensino de história: inventos e contratempos. Tese de doutorado.** Salvador, FAGED-UFBA, 2004.

Ensino de História: um percurso (in)formal

Juscimara Carvalho Pereira

Washington Luís de Andrade Cardoso Junior

Considerações iniciais

Traçar uma reflexão acerca do ensino de História a partir de um itinerário singular é um desafio que implica necessárias interlocuções com as demais experiências na educação. Parto⁴⁴ das aproximações com o campo educacional orientadas pela perspectiva de que novos olhares e sensibilidades tendem a fomentar uma rede de colaboração e trocas de aprendizados, visto que nossa perspectiva de ensino traduz muito de onde viemos, o que somos e os caminhos para onde iremos.

A partir desse desafio, inicio esta escrita com o pensamento nas minhas origens e em como essas memórias me conduziram, em um fluido movimento, ao encontro com o ensino de História, na formação inicial e na prática docente. Diante disso, coaduno com a perspectiva de Tourinho (2004, p. 18), que nos convida a refletir sobre o desafio e importância de um trabalho que parta das memórias, "[...] para dar sentido, dar referências à vida da pessoa, contribuindo, inclusive, para a construção da autoestima e da noção de cidadania na medida em que essa pessoa vai se compreendendo existencial e coletivamente como um ser histórico".

Unindo a essa perspectiva, ainda no texto, abro-me a possibilidades outras, que me orientaram e orientam a perceber os caminhos em que as questões étnico-raciais se implicam neste ensino, e como esses caminhos orientam a um aprofundamento da historicidade, a qual se faz necessária. Nesse sentido, buscarei aqui tecer algumas reflexões sobre o ensino de História e sua implicação com a educação para as relações étnico-raciais, partindo das minhas vivências enquanto mulher negra e

⁴⁴ A coautoria deste texto se refere à orientação atribuída à sua escrita. Desse modo o texto se apresenta na primeira pessoa, tendo a história de vida da primeira autora como referencial das reflexões supracitadas.

docente em uma cidade do Extremo Sul baiano, de modo a integrar a historicidade e sua relevância a esta discussão.

O texto busca um olhar atento aos caminhos que transitamos no percurso docente, refletindo sobre os efeitos dessas experiências enquanto (trans)formação contínua com e para o ensino de História, em que, segundo Larrosa (2011), possibilita ao sujeito não apenas a compreensão dos fenômenos, mas para além disso, um encontro subjetivo e sensível com aquilo que lhe é apresentado.

Desejo que a viagem em torno desta leitura colabore com discussões e percepções acerca desse ensino, fomentando articulações sensíveis com o outro, que também carece ser representado em nossa História.

O movimento do encontro

A nossa história diz muito sobre os possíveis caminhos pelos quais seguiremos e, por vezes, esses caminhos nos orientam a encontros que apenas, mais tarde, entendemos o seu movimento. Digo isso pensando do lugar de onde venho e de onde falo, e do encontro com o ensino de História.

Enquanto natural de Itamaraju, cidade que integra o território de identidade 07- Extremo Sul (Bahia, 2018), tive a oportunidade de ser atravessada por histórias de vidas que se entrelaçam ao contexto desse território e, mais especificamente, das particularidades presentes no contexto da área rural do município citado, por essa ser a realidade em que meus pais foram criados. Essa oportunidade me possibilitou ter o contato com memórias ricas em detalhes, o que me aproximou da minha história de vida, direcionando-me à história do território do qual faço parte.

1. Há sempre elementos que traduzem as identidades que forjaram os povos e culturas desse lugar, de modo que:

Quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e autorreferente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é

uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura (Souza, 2007, p. 63).

Nos relatos apresentados pelos meus pais, percebem-se aspectos de sua infância, adolescência e início da juventude, sendo as descrições feitas por eles o que sempre chamou a minha atenção.

No caso da minha mãe, na época em que residia na área rural, de família negra, filha de pai vaqueiro e de mãe lavradora, conta, dentre as suas vivências, o percurso para ter acesso à escola, e esse, arduamente, se deu apenas até a alfabetização, assim como também se lembra da escassez de roupa e sapato novo que se tornava um evento anual, que acontecia apenas para o São João, época sagrada e destinada a uma comemoração de partilha e festividade.

No caso do meu pai, desde muito cedo, assumira a responsabilidade de cuidar dos irmãos, trabalhando com a produção de farinha de mandioca, para comercializar na feira da cidade, o que lhe demandava muito trabalho e um compromisso desde muito cedo para com o sustento da família, tendo ele também tido uma baixa escolaridade. Ainda há relatos de familiares paternos, que, buscando uma possibilidade de renda, durante um tempo trabalhou no transporte de madeira, atividade marcante na história deste território.

O breve contexto ora descrito data entre as décadas de 1960 e 1970, período da história do Brasil, em que se apresenta uma população, exceto na região sudeste, ainda majoritariamente residindo na área rural, e que, dentre as suas características, há um perfil de famílias que se constituíam numerosas (Simões, 2016). Outra observação seria a condição racial, que expunha a representação dos marcadores sociais, como, por exemplo, a precária escolarização e um contexto de vulnerabilidade marcado pela escassez, o que se imbrica em um cenário educacional no país que não era acessível a toda população.

É importante ressaltar a perversa articulação do racismo que, em mecanismos de (re)produção das desigualdades, castrou o desenvolvimento de aprendizados coletivos pela ausência de experiências de de-

mocratização orientadas pelos direitos sociais, convergindo ao que Jessé de Souza (2018) descreve como subcidadania. A subcidadania é a gênese explicativa da ausência do estado na cobertura social (má-fé institucional), é o ponto de partida para a formação do que Souza (2018, p. 21) chama de Ralé Brasileira, conforme se pode ler:

Essa classe social, que é sempre esquecida enquanto uma classe com uma gênese e um destino comum, só é percebida no debate público como um conjunto de "indivíduos" carentes ou perigosos, tratados fragmentariamente por temas de discussão superficiais, dado que nunca chegam sequer a nomear o problema real, tais como "violência", "segurança pública", "problema da escola pública", "carência da saúde pública", "combate à fome" etc.

Tais elementos podem e ainda são observáveis na atualidade, porém, ao percebermos a constante reprodução dessa estrutura, temos, então, expostos, abertamente, os desdobramentos de um processo de escravidão que não foi, de fato, abolido em 1888 (Nascimento, 2016), mas que perpassou as décadas e realidades dos nossos mais velhos e se mantém ativa nas vidas dos nossos mais novos.

Ainda durante esse período, no que envolve a extração de madeira, tal fato correspondeu a uma das principais atividades de expropriação de territórios e desmatamento da Mata Atlântica nessa região, o que corroborou para impactos de ordem ambiental, e sociocultural. O *Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação Terra Indígena Comexatibá (Cahy/Pequi)* (Brasil, 2006) aponta como uma das grandes responsáveis por esse feito a empresa BRALANDA (Sociedade Anônima Brasil-Holanda Indústria), que explorou de modo agressivo o Extremo Sul baiano, tanto no sentido ambiental, como nos maus tratamentos para com as populações que aqui se encontravam.

As violências e os abusos cometidos pela empresa BRALANDA foram denunciados em pronunciamento do então Deputado Federal Guilherme Menezes (PT), no dia 23 de agosto de 2005, no plenário da Câmara de Deputados:

No início da década de 70, no município de Porto Seguro, instalou-se a SOCIEDADE ANÔNIMA BRASIL-

HOLANDA INDÚSTRIA, na região, que àquela época era uma importante reserva da Mata Atlântica [...] Centenas de trabalhadores rurais, homens, mulheres, idosos e crianças, começaram, a partir de 1974, a sobreviverem um estado de não-direito, vítimas de prisões, espancamentos, chegando a dez pessoas assassinadas, além de desaparecimentos. Esses atos cruéis e insidiosos, inspirados na tortura, motivaram inquéritos policiais, que estão arquivados, e ações penais, também paralisadas, anunciando a vitória da violência e da arbitrariedade sobre a justiça [...] A BRALANDA, nesta história de bandidos, foi favorecida com a grilagem de terras pertencentes a cerca de 100 famílias. Explorando a atividade de extração madeireira, ocupou imensas extensões de terra em Porto Seguro, Prado e Mucuri, tendo chegado a praticar o extrativismo predatório em quase 40 mil hectares (Brasil, 2006, p. 52-53).

Cabe aqui inferir que, desse contexto histórico, questões de ordem macro como o projeto nacional de desenvolvimento, presentes no período ditatorial (1964-1985), contribuíram para a construção dessa história de assoreamento ambiental e de violação de direitos humanos nesse território. Nesse sentido, comunidades indígenas, remanescentes quilombolas, e demais povos, estiveram à frente dessas invasões e desmantelamento de seus territórios, sendo algo problematizado até os dias atuais.

Os discursos hegemônicos se propagaram a tal ponto, que as comunidades e os povos tradicionais passaram a ser vistos como aqueles que impedem o desenvolvimento e a oferta de trabalhos para a região. Sobre isso, Duarte (2009, p. 160-161) discorre sobre as estratégias de caráter humanístico prevalentes durante o governo Geisel⁴⁵, e que contribuíram para o ideário de um desenvolvimento, de modo a exercer um conceito discursivo voltado “[...] para o homem e para seu grupo social – o homem inserido simbioticamente no seu contexto social –, o grupo, visando, em última análise, ao bem-estar dos indivíduos que o integram e vivificam”.

Outro fato que sempre me chamou a atenção nas memórias apresentadas por minha mãe, refere-se às descrições do acompanhamento que minha avó recebia em seus partos. Todos realizados por parteiras, que, segundo ela, vinham de longe para atender a um chamado de vida,

⁴⁵ Ernesto Beckmann Geisel (1907-1996), militar e ex-presidente do Brasil nos anos de 1974-1979.

e sempre se colocavam dispostas a corresponder a esses chamados. Por vezes, dedicavam dias à casa da parturiente, não a deixando nesses momentos, cuidando a partir de seus saberes tradicionais, que integravam a rede de colaboração e atenção sensível ao outro.

Sobre o ofício do partejar, Nascimento *et. al.* (2009) nos trazem como sendo uma experiência que se constituiu a partir da necessidade em ajudar outras mulheres, ou mesmo fazendo seus partos, e também por terem acompanhado as suas avós nessa prática. Assim, Nascimento *et. al.* (2009, p. 322) apresentam que "[...] são todas mulheres que atenderam aos apelos de outras mulheres."

Sobre esse fato cabe aqui trazer a cena, desse território e de sua história, o importante papel dessas atrizes sociais que ampararam tantos netos de umbigo⁴⁶, que hoje se constituem nesse lugar. Muitas são as histórias de vida atravessadas pela presença e participação dessas mulheres que, a partir dos seus conhecimentos vindos de longe, teceram uma rede de colaboração e atenção à saúde sexual e reprodutiva de outras mulheres.

Ainda sobre a valorização dos conhecimentos tradicionais das parteiras, reside a possibilidade de uma desobediência epistêmica (Mignolo, 2008), em que se torna possível não mais compactuar com o paradigma da modernidade/racionalidade (Quijano, 1992) que nos mostra o quanto o pensamento europeu se propagou pelo mundo, e passou a ser visto como sendo o único conhecimento digno de prestígio, deslegitimando os conhecimentos dos diversos povos, abstraídos no processo de colonização.

Nesse sentido, com base em todas essas contribuições, hoje me recordo, quando inserida na educação básica, ainda enquanto estudante, a História na categoria de uma matéria/disciplina que tomou outra dimensão, pois se distanciava muito da minha realidade e das demais ali presentes, sendo longinqua de tudo que nos identificávamos, conhecíamos e possuíamos sobre a nossa história, levando a muitos estudantes a não gostarem e a afirmarem que, em História, havia apenas muita leitura de coisas passadas, e que jamais seriam necessárias em suas vidas.

⁴⁶ Expressão popular usada para as crianças que nasciam, cujo parto era realizado por parteira.

Segundo Nunes (2016), esse feito pode ser relacionado com a formação do profissional em História, que, orientado por um modelo presente nas décadas de 1980 e 1990, conhecido como 3+1, tende a desenvolver um ensino conteudista, distante da realidade dos estudantes e fadado a uma concepção verticalizada. A esse respeito, Nunes (2016) observa o apego aos discursos que trazem as verdades absolutas, que determinam modelos pautados nas bases eurocentradas do conhecimento, não exercendo uma prática em que os estudantes se identifiquem e se reconheçam enquanto agentes históricos.

Essas memórias se tornam peças-chaves, por trazerem detalhes que nos possibilitam tecer associações mais diretas com o ensino da História. Digo isso, pois apenas anos depois de ter passado pela da educação básica, já inserida na formação inicial docente, pus-me a refletir sobre a falta de discussões necessárias, naquele contexto, considerando também a importância de pensar os estudantes como sujeitos ativos, que compreendem os fatos e interagem com a coletividade em seu processo de formação.

Essa autorreflexão revela que situações, como o processo histórico do país, não se encontram desassociadas das nossas histórias de vida, ao contrário, e que aspectos como a condição social, cultural, racial e de gênero se implicam de modo que essas experiências podem reverberar na nossa compreensão enquanto ser histórico dotado de consciência.

Um caminho possível

Ao me encontrar com o ensino de História e perceber um caminho de possibilidades em que esse pode reverberar, também me dei conta da aproximação com a realidade que atravessa o contexto educacional da Escola Municipal Maria D' Ajuda Oliveira Mattos, no qual tive a oportunidade de estar envolvida. A sua localização, na cidade de Itamaraju-BA, encontra-se próxima ao centro da cidade, porém a condição do seu relevo acidentado, torna, em grande medida, a visibilidade do bairro não presente na área central.

Faço essa referência, considerando essa não visibilidade geográfica uma metáfora relativa à invisibilidade originada pela marginalização dessa comunidade, bem demarcada no município, em que o contexto de vulnerabilidade social, diferentes tipos de violências e as disputas entre facções envolvidas com o tráfico, a limitam. Há uma caracterização dessa comunidade, que inclui os estudantes da escola dessa localidade, como sendo inferiores e incapazes, dentro de um perfil traçado pela lógica do colonialismo.

A essa marginalização, é fundamental considerar a condição étnico-racial, enquanto marcador dessa caracterização, pois a comunidade apresenta, majoritariamente, uma população negra. Temos que considerar o processo histórico das populações marginalizadas neste país e as estratégias de imobilidade social demarcada pela raça, que impôs, a partir de então, o mito da incapacidade do negro em ocupar espaços, dentre eles o mercado de trabalho (Moura, 2019).

Ainda nesse sentido, temos a marcante presença de um contexto de racialização nas relações étnico-raciais, de modo que a condição socioeconômica é explicada artificialmente, enquanto sendo um fenômeno isolado e de responsabilidade do sujeito. Sobre isso Marçal (2012, p. 23) chama a atenção para o contexto de desigualdade racial, um círculo vicioso, em que: "A ideologia racista tem sido usada para naturalizar a situação socioeconômica desse grupo racial e a sua situação socioeconômica tem sido usada para confirmar essa ideologia racista".

Com base nessas discussões enquanto professora, que se reconhece enquanto negra, a partir da inserção na escola pude acompanhar situações que exprimiam a vulnerabilidade social presente em muitas famílias daquela realidade, em que questões como raça, gênero e classe puderam ser observadas de modo a estarem interseccionadas aos acontecimentos que chegavam à escola e que, por vezes, apresentavam-se no ambiente da sala de aula.

Reitero, de modo relevante, o reconhecimento da minha identidade racial, que, enquanto mulher negra e professora de História, corresponde a um compromisso ético e político, no sentido da representação que o

corpo da mulher negra assume em espaços a nós negados historicamente (Gomes, 1996) e, em adição, a compreensão da necessidade da discussão das questões étnico-raciais no ambiente escolar, em que Gomes (1996, p. 80) apresenta que: "O trabalho com a questão racial em sala de aula representa uma forma de se relacionar com os alunos pertencentes aos diferentes segmentos raciais, valorizando e respeitando suas particularidades culturais e compreendendo suas histórias de vida".

Esses apontamentos se tornam necessários para compreender os caminhos pelos quais me conduziram a integrar a percepção que detinha em relação à necessidade de se ter um cuidado, atenção e abertura com relação ao outro. A partir disso, foi possível tecer uma rede de ensino-aprendizagem que aproximasse a História à realidade dos envolvidos nesse processo.

A essa percepção, pode-se correlacionar com o que Gomes (2008, p. 82) apresenta como a "ética na condução da ação educativa", de modo que:

tal postura não se constrói no isolamento. Ela é edificada na relação com o outro. Por isso, a ética é a casa ou a morada da liberdade. Ela não se fecha na norma moral do certo e do errado, mas na capacidade de problematizar, de refletir e tomar decisões. E é no campo da liberdade que a questão racial deve ser pensada. Ser negro, reconhecer-se negro e ser reconhecido como tal, na perspectiva ética, nunca deveria ser motivo de vergonha, negação e racismo, mas de reconhecimento, respeito e valorização. Significa trazer no corpo, na cultura e na história a riqueza de uma civilização ancestral e um processo de luta e resistência que continua agindo no mundo contemporâneo.

Diante do exposto, torna-se perceptível que essa postura se veicula à alteridade, traduzindo que se faz possível uma condução educativa, na qual segundo Lévinas (1997), considera o outro como sendo dotado de possibilidades, de histórias, e que negar isso se torna uma violência, uma negação do outro.

Com base nessas considerações e compreendendo que para o ensino de História não cabe unicamente aplicar conteúdos de uma unidade curricular, mas que esses implicados em questões outras que

atravessam a formação e constituição dos sujeitos, trazem a necessidade aos educadores, entre os quais me incluo, de nos ocuparmos da educação para as relações étnico-raciais. Essa provocação tem o objetivo de fazer com que a História que nos foi contada não seja mais reproduzida, contribuindo para a formação de sujeitos que consideram a sua ancestralidade, as suas histórias de vida, a sua identidade, reconhecendo a si mesmos e as suas potencialidades.

Das experiências que ficam

Até aqui busquei apresentar um processo do qual faço parte, sendo que nesta subseção não seria diferente, darei sequência a essa relação com o ensino de História, reconhecendo sempre que me encontro em um aprendizado permanente.

Nesse sentido, tentarei a seguir a partir de uma "experiência que me passou" (Larrosa, 2011), refletindo sobre a formação contínua em História, mas, neste caso, sendo os estudantes os formadores em potencial, com base em suas histórias de vida, memórias, conhecimentos diversos e, diante disso, o reconhecimento desses enquanto sujeitos que interagem com a coletividade, e que tendem a somar com o aprendizado dos seus pares e do professor para o ensino de História.

Sobre isso, Larrosa (2011) nos coloca a pensar a experiência em educação, e como pode refletir possibilidades no campo educativo, por isso tentarei tecer algumas correlações a partir da experiência docente nas turmas da Escola Municipal Maria D'Ajuda Oliveira Mattos, envolvida e implicada no movimento com o que nos atravessa com o outro.

O caso sobre o qual irei discorrer ocorreu em uma aula para turmas do 6º ano, no início do mês de novembro, em 2020. Vale sinalizar que a aula, devido à pandemia do novo Coronavírus, se deu na modalidade remota e que era utilizado um aplicativo de vídeo chamada do *Google Meet*, com a participação de oito estudantes.

Sobre esse quantitativo, neste ano letivo, devido às questões de ordem estrutural, o alcance nessa modalidade não foi amplo, o que fez

com que a escola, na atual conjuntura, não tenha sido para todos/as, retratando parte dos receios e angústias de muitos profissionais da educação neste período.

O conjunto de educadores da articulação em História do município, com base no planejamento da aula, elaborou uma Sequência Didática (SD), que tinha por Objeto do Conhecimento – *Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (no contexto da África)*, devendo este objeto levar a uma compreensão das “[...] dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos” (Brasil, 2017, p. 421).

Esbocei, então, uma proposta para a aula que correspondeu à continuação da sequência, de modo que fosse fomentada uma discussão em torno da escravidão cunhada pelos europeus para com os povos africanos, e quais teriam sido as consequências dessa escravidão, além de refletir se ainda reverberam nos dias atuais. Desse diálogo, infere-se a importância em levá-los a uma reflexão no que pesem as representações socioeconômicas da população negra na atualidade, e como as dinâmicas das organizações do trabalho e da vida social se deram de modo desigual, atravessadas pela condição racial na qual a escravidão dos povos africanos e afro-brasileiros marcou o Brasil.

Sobre essa proposta, considerando como exposto na reflexão anterior e nos marcos legais que tratam da Educação para as Relações Étnico-Raciais, não poderia deixar de trabalhar a criticidade dos estudantes, pois entendo que, na História, as relações se deram de modo desigual e, no caso da escravidão dos povos africanos e respectivamente dos afro-brasileiros, temos as reverberações presentes nos dias atuais, que devem ser trabalhadas e desmistificadas para uma compreensão crítica da realidade.

Acerca, ainda, da proposta da qual a aula se originou, resalto uma discussão necessária sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que consiste em atestar o óbvio, em que esse documento já se configura como um marco legal na educação, e que muitas redes de ensino já o vêm adotando.

Para subvertê-lo torna-se necessário ter o domínio técnico do seu conteúdo, orientando para uma apropriação crítica que instigue os múltiplos problemas contidos em seu texto quanto a sua forma de implementação. No horizonte de uma abordagem cotidiana, é importante que haja a superação da interculturalidade funcional própria dos interesses hegemônicos, em função de uma interculturalidade crítica, que assuma um compromisso de descolonizar os interesses (Wash, 2009). Em vista disso, reafirma-se a defesa de um trabalho que tenha a criticidade como horizonte constante.

No que se refere à construção da aula, ressalto a utilização do termo *esbocei*, usado anteriormente, que se deu por reconhecer que a aula pode tomar outros contornos e ter o seu fluxo alterado. Pois, improvisos podem compor a sua ordem, ou para muitos uma desordem, porém, a depender do ponto de vista, essa desordem tem a ver com uma rede de abertura e sensibilidade ao que o outro traz, assim como também reconhecer as particularidades de cada contexto e uma essencial readequação a cada necessidade.

Nesse sentido, com base na proposta da aula, haveria a apreciação de um vídeo que seria um material de apoio à roda de conversa virtual. A produção audiovisual utilizada trata de uma animação intitulada de *Os Africanos – Raízes do Brasil*, disponível na plataforma de vídeos *You Tube*, no canal *Enraizando*, que, de forma breve, realiza uma descrição que inicia apresentando sobre o contexto ao qual o continente africano estava inserido, anteriormente a exploração europeia e a colonização das Américas, destacando: as suas riquezas naturais; os seus reinados; os grandes conhecedores da agricultura, metalurgia; as suas religiosidades, e como estavam implicadas ao respeito da natureza.

Após a apreciação desse material, alguns pontos orientadores foram pensados para a condução do diálogo, com base nos objetivos da aula, dentre eles, as informações que detinham sobre o continente africano e se recordavam de onde partiram essas informações, pois, como aponta Gomes (2008), ainda pouco se trabalha sobre esse território, seus povos e culturas, e quando se fala, apresentam-se imagens colonizadas e sobre essas não há problematizações necessárias e contextualizadas.

Outro ponto a destacar tratou sobre a percepção em torno do momento pós-abolição, compreendendo que a ideia da assinatura da Lei Áurea como marco da libertação dos negros escravizados, ainda se apresenta no ideário da população brasileira, como tendo sido uma libertação de fato, sobre isso é necessário atenção, pois esses tipos de narrativas contribuem para a invisibilização da realidade de um processo carregado de violações, as quais essa população ainda se encontra nos dias atuais.

Nascimento (2016, p.58), ao apresentar esse momento histórico, relata que:

[...] aquilo que não passou de um assassinato em massa, ou seja, a multiplicação do crime, em menor escala, dos "africanos livres". Atirando os africanos e seus descendentes para fora da sociedade, a abolição exonerou de responsabilidades os senhores, o Estado, e a igreja. Tudo cessou, extinguiu-se todo o humanismo, qualquer gesto de solidariedade ou de justiça social: o africano e seus descendentes que sobrevivessem como pudessem.

Com base nesses pontos e nas discussões tecidas, fui atravessada por um comentário que se relacionava a uma provocação sobre as marcas profundas da escravidão, pois o sentido da provocação era contribuir para uma reflexão na qual os estudantes pudessem correlacionar às situações presentes no vídeo, como a má condição de moradia, baixos salários, insuficiente representação na mídia, entre outros exemplos, que denotam na ordem material, a condição do negro em nossa sociedade, sendo a condição racial anterior à social.

O comentário partiu de um estudante, na faixa dos 11 anos de idade, morador da comunidade a qual a escola pertence, que, ao descrever sobre as marcas e/ou efeitos, disse que a escravidão havia deixado *marcas psicológicas*. Ao ouvir essa fala, naquele momento, fui afetada por uma mistura de reflexões, levando-me a pensar sobre esse posicionamento, e para me aproximar mais dessa reflexão, lhe perguntei: *O que seriam as marcas psicológicas?* Sem hesitar, ele disse: *Ah, quando a pessoa por ser negra se sente menos que os outros, inferior, não tem coragem de fazer as coisas, por medo dos outros.*

Nesse momento, de imediato, foi possível perceber o “princípio de exterioridade” em que essa experiência se forjou, pois a mesma só foi possível a partir da “[...] aparição de alguém [...]” (Larrosa, 2011, p. 5). Digo isso, pois, na prática educativa, cabe uma atenção ao que se encontra externo a nós, pois a exterioridade tende a nos mostrar aquilo que está fora de nós, sendo esse um passo inicial para a implicação em outros processos de aprendizagem que ocorrem externos a nós.

Ainda sobre as colocações apresentadas na aula, considero o quanto contribuíram com a discussão, mas em um sentido além, o jovem estudante trouxera uma reflexão que grande parte da população brasileira ignora, pois ainda vigora um mito em que o ideário de que todos são iguais prevalece, e que por isso a condição racial nada interfere em questões de ordem subjetiva, que impactam o desempenho dos sujeitos em sociedade.

A essa percepção, Cesáire (1978) colabora, ao discorrer sobre os efeitos do colonialismo, e nos apresenta o complexo de inferioridade e o medo, esses introjetados nos povos colonizados. Fanon (2008) também possibilitou uma compreensão sobre esses efeitos, que interferem como alienação psíquica, capazes de reproduzir a negação das identidades, apagando-as e idealizando uma superioridade branca.

Nesse sentido, temos visto essa discussão se ampliar nas últimas décadas, de modo que produções de demais estudiosos contemporâneos a exemplo de Carneiro (2005), Munanga (2005) e Gomes (2008) dentre outros, contribuem com essa perspectiva ao trazer esse debate ao campo da educação. Outra percepção acerca desta experiência seria o “princípio da alteridade” (Larrosa, 2011), pois, enquanto educadora, naquele momento, diante do que me passou, coloquei-me a refletir e a me permitir ao conhecimento que o jovem estudante havia trazido, possibilitando que mesmo em meio à diferença existente entre educadora e estudante, passasse a acolher o que ele trouxera.

Essa posição reflete o que Freire (1996) nos traz sobre o se desprender de modelos tradicionais que hierarquizam as relações e subordinam o estudante à passividade, assim como também a necessidade de uma maior sensibilidade ao outro e às questões que nos atravessam em sociedade.

Unindo a essa reflexão pude associá-la ao "princípio de alienação" (Larrosa, 2011), ao observar que aquela contribuição fora propriamente do estudante, que a trouxe com base em suas vivências, em que se encontrava alheio a minha interferência docente. Isso me fez ponderar sobre as complexidades de conhecimentos que os estudantes já possuem, unindo isso a suas histórias de vida, pois ficou evidente que aquela discussão era importante para eles, ao ver o envolvimento de todos ali presentes. O reconhecimento consciente ou mesmo ainda inconsciente da sua condição racial e socioeconômica corroborou a identificação com a temática do debate, reafirmando o quanto necessário é a interação entre História e a educação para as relações étnico-raciais, de modo contextualizado.

Diante de todas as contribuições dos estudantes, o sentimento era de que pudéssemos ter mais um tempinho para aula, porém caberia respeitar o tempo reduzido determinado para aulas naquela modalidade. Mesmo diante do tempo curto, considero que, para além das expectativas como professora de História, também aprendi muito, e reconheço o quanto podemos nos (trans)formar a partir da abertura ao outro, ao que nos trazem, pois "[...] na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo traz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma" (Larossa, 2011, p. 7).

E pra encerrar essa seção, ainda orientada pelas contribuições de Larrosa (2011), deixo aqui um questionamento, apenas para pensarmos sobre o que nos atravessa e como isso interage em nossa formação e em nossa concepção de experiência. A questão que fica é: *O que significa ser uma pessoa experiente no campo do ensino de História?*

Bom, espero que respondam para si e que esta e demais leituras venham a contribuir para uma reflexão em torno da sua experiência e de como ela o tem constituído para o ensino de História.

Considerações finais

Pensar essa discussão e traçar uma reflexão em torno do ensino de História torna-se necessário, compreendendo que, na contempora-

neidade, muitas questões insurgentes e que nos constituem, não cabem mais serem negligenciadas, devendo ser articuladas ao ensino, para que possamos romper com as colonialidades ainda presentes na educação.

Isto posto, pensar o ensino de História como um caminho de possibilidades, é pensar que esse não se dá unicamente pelos seus conteúdos, mas que deve haver aberturas ao outro e ao o que ele nos traz, assim como também para as discussões sobre as relações étnico-raciais, que se apresentam enquanto possibilidades de um trabalho que não deve partir de uma premissa com base em um modelo determinado, mas que se dá de modo contínuo e aberto a conhecimentos em que professor e estudante interagem constantemente nesse processo. Haja vista que, no ensino de História, também se produzem subjetividades e, que, nessa prática, os modos de subjetivação interagem com a alteridade e com a sua dimensão sensível, ao que podemos rasurar de uma história que nos foi contada, para que possamos dar sentido a uma história em que sejamos os seus contadores.

Referências

BAHIA. Secretaria do Planejamento. **Territórios de Identidade**. SEPLAN, Salvador: BA, 2018. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Acesso em: 18 Abr. 2021.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio. **Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação Terra Indígena Comexatibá (Cahy/Pequi) Município de Prado (BA)**. SOTTO-MAIOR, L. S. B.; GAIA, S. B. Portaria no 1.455/PRES, de 29 de novembro e complementares, 2006.

BRASIL .. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Versão final. Brasília: MEC, 2017.

CARNEIRO, A. S. **A construção do Outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação (Feusp) São Paulo, 2005.

CÉSAIRE, A. **O discurso sobre o colonialismo**. 1ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

DUARTE, T. M. **O Projeto de Desenvolvimento do Regime Militar e o Estado de Goiás**. OPSIS, Catalão, v. 9, n. 12, 2009.

ENRAIZANDO. **Os Africanos** – Raízes do Brasil #3 (2016). [6m 26s]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fGUFwFYx46s&t=62s>. Acesso em: 03 Nov. 2020.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, N. L. Educação, Raça e Gênero: Relações Imersas na Alteridade. **Cadernos Pagú** (6-7) 1996, p. 67-82.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: CANDAU, V. M.; Moreira, A. F. (Orgs.). **Multiculturalismo, Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LARROSA, J. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011, p.04-27.

LÉVINAS, E. **Entre nós**: ensaios sobre alteridade. Petrópolis. Vozes, 1997.

MARÇAL, J. A. **A formação de intelectuais negros(as)**: políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MIGNOLO, W. D. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em Política. Trad. Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, 2008, p. 287-324.

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. 2 ed., São Paulo: Perspectiva, 2019.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3 ed., São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, K. C. do. *et al.* A arte de partejar: experiência de cuidado das parteiras tradicionais de Envira/AM. Esc. Anna Nery: **Rev. Enferm.**, v. 2, n. 13, 2009, p.319-327.

NUNES, F. A. N. Interdisciplinaridade e Interculturalidade: Mestres E Mestras Dos Saberes No Ensino De História Na Escola Básica. **Rev. FSA**, Teresina, v. 13, n. 2, art. 7, mar./abr. 2016, p. 126-148.

QUIJANO, A. **Colonialidad y Modernidad/Racionalidad**. Peru Indígena, 13(29), pp. 11-20, 1992.

SIMÕES, C. C. S. Breve histórico do processo demográfico In: BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil**: uma visão geográfica e ambiental no início do século XXI / FIGUEIREDO, A. H. (org.). Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de Geografia, 2016.

SOUZA, E. C. de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.

SOUZA, J. **Subcidadania brasileira**: para entender o país além do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: Leya, 2018.

TOURINHO, M. A. C. **O ensino de história: inventos e contratempos**. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo, 2009.

Emicida Educador: história e negritude em AmarElo

Davi Souza Santos

Catarina Cerqueira de Freitas Santos

Considerações iniciais

"Quem planta tâmaras não colhe tâmaras" diz um ditado africano. Quando esse provérbio foi proferido pela primeira vez, uma tamareira demorava em média cem anos para frutificar. É de se supor que o semeador não teria tempo para colher os crescidos frutos. Hoje, o melhoramento genético permite que as árvores frutifiquem em muito menos tempo, cerca de dez anos, ainda assim, uma década é um tempo razoável numa sociedade que se acostumou à velocidade da internet. Esse provérbio ancestral é potente por demonstrar o valor do percurso histórico, ratificar o valor das escolhas feitas para além do imediatismo individual. Frutos colhidos hoje foram plantados há tempos. A impossibilidade de colher nem sempre se deve à limitação natural do tempo de vida na terra, mas, sim, a uma escolha política dos que decidem excluir da colheita os que plantaram; do lucro os que trabalharam; e dos teatros e moradias os que construíram a história com sangue, suor e lágrimas.

Como tâmaras colhidas depois de gerações, a Lei 10.639/03 e, posteriormente, a Lei 11.645/08 tornaram obrigatórias no país o ensino de História e de cultura africana e afro-brasileira. Conquistas das lutas dos movimentos negros que sempre denunciaram a invisibilidade da contribuição dos negros e negras na história oficial do Brasil. Contudo, completando quase duas décadas de promulgação da primeira Lei, as pesquisas apontam que o ensino de história e de cultura africana e afro-brasileira ainda não se concretizou, tal como destacou Ribeiro (2021) no levantamento sistemático de pesquisas a respeito da implementação das leis. O autor pondera problemas de diversas ordens, tais como formação docente inadequada, material didático inexistente ou incompleto, bem

como a ausência de outras políticas que visem combater o racismo na escola. Além disso, Gomes (2017) analisou a vigência de um racismo epistêmico no campo acadêmico que opera nos silenciamentos das subjetividades negras, destacando que "temas como diversidade, desigualdade racial e vivências da juventude negra, entre outros, passam a figurar no contexto acadêmico, mas sempre com grande dificuldade de serem considerados 'legítimos'" (Gomes, 2017, p. 114).

A partir do exposto, o objetivo deste capítulo é refletir sobre as possibilidades de uso do documentário *Emicida: AmarElo - é tudo pra ontem* no ensino de História do Brasil. O documentário foi produzido a partir da gravação do show que o rapper Emicida fez em novembro de 2019 no Theatro Municipal de São Paulo. Emicida é narrador e personagem do documentário que intercala imagens do espetáculo e dos bastidores com a historiografia da negritude brasileira, marcada pelas lutas protagonizadas pelos movimentos negros em diferentes gerações.

Para tal empreitada, apoiamo-nos nas discussões postas por Nilma Lima Gomes (2017) acerca das pedagogias das ausências e das emergências, indicando o movimento negro como o produtor de um novo conhecimento. A autora define movimento negro como as diversas formas de organização - grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos - que combatem explicitamente o racismo, sem que haja a romantização de uma ancestralidade africana, mas compreendendo os vínculos históricos, sociais e culturais dessa relação. Como produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos da nossa sociedade, os movimentos negros atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais (Gomes, 2017). Partimos do pressuposto que a película em questão resgata a centralidade desses movimentos na história brasileira, sendo possível, portanto, torná-los um importante recurso didático para os professores de História da educação básica.

O capítulo que se segue está dividido em três partes, além dessas considerações iniciais e das considerações finais. No primeiro momento, vamos explorar as possibilidades da utilização do filme como um recurso didático nas aulas de História e debater a invisibilidade negra nas produções cinematográficas brasileiras. No segundo tópico,

apresentaremos o cantor e pensador Emicida, destacando a relevância do artista na construção de um discurso acerca da história e da identidade da juventude negra e periférica do Brasil. Por fim, no último tópico exploraremos a (re)construção da história brasileira expressa no filme, tendo como ponto fulcral a negritude brasileira.

O Filme como recurso didático

Na sociedade do espetáculo, a sociabilidade está marcada por imagens e representações que cumprem a tarefa de mediar as relações sociais (Debord, 1997). Nesse sentido, filmes, séries, documentários, novelas produzem discursos em relação ao presente e ao passado que não podem ser ignorados, haja vista que, conforme analisa Rosestone (2010), são através dessas obras audiovisuais que um segmento enorme da população reelabora a sua própria consciência social, sendo, inclusive, apenas por esses meios que algumas pessoas têm acesso a determinados acontecimentos históricos.

Ademais, na construção de asserções sobre o mundo, o cineasta tornou-se, despretensiosamente, um pesquisador do inconsciente social (Fressato, 2011), revelando muito além daquilo que era a primeira intenção dos produtores e diretores de cinema. Os historiadores devem conceber as obras audiovisuais não apenas como representação, mas também como documento de uma época, pois, como afirma Nova (1996), todo filme é um documento desde que corresponda a um vestígio de um acontecimento que teve existência no passado, seja ele imediato ou remoto. Perquirir o que está latente, o que foi silenciado e o que foi preterido na construção das narrativas é, portanto, perceber o cinema como uma contra análise da sociedade (Ferro, 1992).

O cinema, ao permitir que uma série de fenômenos sociais sejam explicados e representados através de uma linguagem multifacetária que comove, revolta, diverte e emociona, acaba por se tornar um importante recurso para o ensino de História. Um enfoque comumente adotado pelos professores em sala de aula corresponde à utilização dos filmes para ilustrar determinados conteúdos, sendo uma maneira de materializar em

imagens alguns conceitos históricos, contrapondo-se a uma abordagem de ensino mais tradicional. Contudo, os filmes usados como ilustração de um tema ou mesmo como conhecimento em si são estratégias que pouco contribuem para a formação crítica do estudante, se não houver a mediação do professor no que concerne a necessidade de refletir sobre as representações que estão postas na tela. Concordando com Circe Bittencourt (2006), acreditamos que é preciso considerar "o papel do professor na configuração do currículo real, ou interativo, que acontece na sala de aula, lembrando que ele (o professor) é sujeito fundamental na transformação ou na continuidade do ensino de História" (Bittencourt, 2006, p.12).

É o caso, por exemplo, de uma série de representações dos negros presentes no audiovisual brasileiro que devem ser problematizadas pelo professor junto aos estudantes. Rodrigues (2015), ao realizar uma análise dos tipos de representação dos negros na cinematografia brasileira, destaca a recorrência dos tipos da Mãe Preta, Pretos Velhos, Preto de Alma Branca, Malandro, Favelado, Mulata Boazuda, Negro Revoltado entre outros perfis. Joel Zito Araujo (2000), em sua tese de doutorado, depois transformada em um documentário manifesto sobre a representação do negro na televisão brasileira, analisou centenas de horas de telenovelas brasileiras e percebeu um padrão imposto aos atores e atrizes negras, relegados aos papéis de coadjuvantes, estereotipados e submissos. O cinema e a televisão, portanto, também funcionaram como uma agente de reprodução dos padrões da branquidade que figuram no imaginário brasileiro. Sobre esse ponto, Joel Zito Araújo infelizmente ressalta que:

o inconsciente racial coletivo brasileiro não acusa nenhum incômodo em ver tal representação da maioria do seu próprio povo, e provavelmente de si mesmo, na televisão ou no cinema. A internalização da ideologia do branqueamento provoca uma "naturalidade" na produção e recepção dessas imagens, e uma aceitação passiva e a concordância de que esses atores realmente não merecem fazer parte da representação do padrão ideal de beleza do país (Araujo, 2006, p. 77).

Subjaz, a necessidade de, em sala de aula, além de abordar o racismo estrutural presente nas produções brasileiras, apontar para

a construção de outras narrativas, explorando outros personagens e reconstruindo outras representações. Esse movimento de denúncia e, ao mesmo tempo, de afirmação de novos olhares sobre a construção imagética do negro que estão no centro da discussão expressa em *Emicida: AmarElo - é tudo pra ontem*.

Emicida e AmarElo

O que o documentário documenta? Essa é a pergunta posta por Robert Rosenstone (2010), ao analisar a história dos filmes e o uso de filmes na História. O autor destaca que o documentário, ainda que tenha conquistado a alcunha de gênero não ficcional, não reflete o mundo de forma objetiva e neutra. O documentário recria a realidade a partir da sequência de planos, narração, seleção de imagens e tantas outras estratégias que estão diretamente conectadas com escolhas, portanto, com as subjetividades daqueles que dirigem, roteirizam, produzem e participam da criação da película.

Afirmar que o documentário *Emicida: AmarElo - é tudo pra ontem*, obra dirigida por Fred Ouro Preto, registra apenas um show de rap não é satisfatório para entender as nuances políticas que emergem das escolhas dos envolvidos. Dessa forma, assim como anuncia a música *Principia* do álbum que inspirou a realização do documentário, vamos começar partindo do início de tudo, e nesse caso, para começo de conversa, quem é Emicida?

Leandro Roque de Oliveira, o Emicida, é rapper, compositor, escritor e apresentador, nascido em São Paulo no ano de 1985. Filho de pais que eram envolvidos na organização de *bailes black*, Emicida cresceu imerso na cultura musical negra, tendo como referências o samba e o hip hop (o rap é considerado um movimento associado ao hip hop).

Concordamos com Boaventura de Sousa Santos (2014, p.139) quando ele descreve que "canções e cânticos têm uma forte presença histórica nas lutas de resistência e libertação como forma de unir forças, vencer o desespero e ganhar coragem para lutar contra poderosos opressores". Nesse sentido, há de se ressaltar que as referências de Emicida têm ra-

izes em toda movimentação política e cultural gestada muito antes do seu nascimento. A década de 1970 foi marcada pelo panafricanismo, pela luta dos direitos civis nos Estados Unidos bem como pela organização de movimentos políticos e artísticos no Brasil, a exemplo do Movimento Negro Unificado (MNU) e do Teatro Experimental do Negro, movimentos que foram a antessala de uma produção artística negra que influenciou as gerações.

Posteriormente, na década de 1990, enquanto ainda era comum encontrarmos cartazes, anúncios e ofertas de emprego exigindo "boa aparência" e nos blocos de carnaval de Salvador o comprovante de residência era um filtro que selecionava apenas os moradores de bairros ricos, o Brasil conheceu um som pulsante e com letras inteligentes que passou a dominar as periferias de São Paulo denunciando as mazelas sociais e o racismo estrutural. O Rap Nacional ganhou forças, e a batida inconfundível da música *Capítulo 4 versículo 3* do álbum *Sobrevivendo ao Inferno* do grupo Racionais Mcs pode sintetizar a potência e a expressividade desse movimento. A música se inicia assim:

60% dos jovens de periferia sem antecedentes criminais já sofreram violência policial, a cada quatro pessoas mortas pela polícia, três são negras. Nas Universidades Brasileiras, apenas 2 % dos alunos são negros, a cada quatro horas um jovem negro morre violentamente em São Paulo, aqui quem fala é Primo Preto mais um sobrevivente (Racionais MC's, 1997).

É a partir desse cenário, apoiado sob os ombros de gigantes, que Emicida começou a elaborar suas primeiras letras, se tornando o "homicida dos MCs" nas batalhas de rima. O rapper possui dez álbuns lançados e coleciona indicações em diferentes premiações musicais. Antes do documentário *Emicida: AmarElo – é tudo pra ontem*, ele já tinha realizado três outros documentários – *Disseminando Ideias e Influenciando Pessoas* (2010), *The Rise of Emicida* (2011) e *O Homem do Saco* (2015) e publicado dois livros infantis: *Amoras* (2018) e *E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas* (2020). Emicida se destacou entre os rappers de sua geração, por ter um tino comercial e um grande traquejo com a mídia. Junto com seu irmão, ele criou a empresa e gravadora Laboratório

Fantasma, que atualmente é responsável pela administração da sua carreira e de outros artistas.

O álbum *AmarElo*, lançado em 2018, foi amplamente elogiado pela crítica. São onze faixas que reúnem heranças, referências e peculiaridades da essência da música brasileira. O nome do álbum advém de um poema de Paulo Leminski ("amar é um elo/ entre o azul/ e o amarelo")⁴⁷.

As canções em *AmarElo* remetem a uma espiritualidade alicerçada no amor, descrevem relações de amizade, paternidade, relacionamentos e as pequenas alegrias da vida adulta de forma extremamente lírica e sensível. Há espaço também para dor quando a canção *Ismália*, ao discutir o extermínio da população negra no Brasil, incorpora trechos do poema homônimo do mineiro Alphonsus de Guimaraens (1870 – 1921), declamado pela atriz Fernanda Montenegro.

O aceno, contudo, é sempre para a esperança. Resgatando o trecho da canção de Belchior - *Sujeito de Sorte* – Emicida, acompanhado nos vocais por Pablo Vittar e Majur, anuncia que "ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro". O cantor completa que "a gente não pode resumir nossa existência a reagir a uma opressão que não foi criada por nós." ⁴⁸ E esse é o grande convite para visitar a história iniciada através do álbum e materializado no documentário *Emicida: AmarElo: É tudo para ontem*.

Papo reto em Sala de Aula

Dividido em três atos – plantar, regar e colher – *Emicida: AmarElo: É tudo para ontem* é um documentário valioso, com uma linguagem capaz de ser entendida por um público amplo e plural. Exu como Orixá que abre os caminhos da comunicação deve estar bem satisfeito, ao ser reverenciado na abertura do filme, quando Emicida, através de uma narração em *off*, evoca o ditado yorubá que diz: *Exu matou um pássaro ontem com a pedra que só jogou hoje*. Uma bela metáfora sobre o tempo não linear e sobre as conexões entre presente e passado, que pode ser

⁴⁷ Entrevista concedida por Emicida a Ponte Jornalismo, em 2019.

⁴⁸ - *Ibidem*

extremamente útil para problematizar o ensino de História ainda marcado por epistemologias eurocêntricas.

Ao assistir ao documentário, nos perguntamos: como os estudantes perceberiam tal produção? Como os docentes podem utilizar esse recurso em sala de aula?

A obra em questão é uma denúncia contra o racismo ao longo dos séculos no país. É um chamado à valorização da contribuição do negro na cultura no Brasil. É uma ação afirmativa em prol da memória e autoestima dos invisibilizados na história do Brasil, por isso permite inúmeras abordagens. Mas, qual é o palco? O Teatro Municipal de São Paulo, espaço ocupado, historicamente, pela elite branca brasileira que determinava o que era arte ou não. Muitos músicos e pessoas da plateia estavam pisando, pela primeira vez, naquele espaço. Num país em que a educação ainda é tratada como privilégio, conquistar o direito de tocar no palco do Teatro Municipal é um feito concreto e simbólico. Emicida, portanto, já revoluciona pela proposta apresentada. Embora a tentativa de evocar a falácia da meritocracia seja grande, o refrão da música *Principia* nos lembra que: "*tudo, tudo, tudo, que nós tem é nós, tudo, tudo que nós tem é nós*", ou seja, a realização daquele momento só foi possível porque muitos homens e mulheres lutaram bastante para alcançar esse feito. Reconhecer a importância de indivíduos no processo histórico não é o mesmo que reduzir o processo histórico ao indivíduo.

Assim, cabe nos questionar: quantos dos nossos alunos já foram ao teatro? Quantos deles já tiveram oportunidade de ver suas manifestações artísticas elevadas à categoria de Arte com "A" maiúsculo. Sob essa perspectiva, pode-se pautar em sala de aula, por exemplo, a Semana de Arte Moderna que ocorreu em 1922 e a relação entre o popular e o erudito. É nessa direção que Emicida explora as contribuições de Mário de Andrade e a brasilidade presente na obra de Heitor Villa - Lobos. Porém, mesmo destacando a beleza e a sutileza do samba e a importância dos sambistas para a formação cultural brasileira, evidencia que o palco do Municipal não estava disponível para os artistas do povo.

Os espaços formais de cultura no Brasil são marcados pela exclusão das populações de baixa renda, especificamente pretos, pobres

de periferia. Não significa, contudo, que eles não produziram cultura. Contar ou recontar a história desses marginalizados no Brasil é uma tarefa hercúlea e desafiadora por compreender mais de quinhentos anos de história, inúmeras etnias, territórios desconhecidos, lacuna de dados e escassez de documentos produzidos pelos povos africanos que para o Brasil foram traficados. É por isso que o documentário exalta a herança deixada por grandes nomes em diferentes áreas como Tebas, Pixinguinha, Donga, Ismael Silva, Wilson das Neves, Zeca Pagodinho, Lélia Gonzalez, Leci Brandão, Wilson Simonal, Abdias do Nascimento, Ruth de Souza e muitos outros que não tiveram o devido reconhecimento pelas suas contribuições. Emicida, ao ser entrevistado, ponderou que:

se essas figuras tivessem tido a visibilidade que elas merecem, se elas participassem da história oficial deste país, a nossa concepção a respeito do país provavelmente seria completamente diferente. Nós não iríamos estranhar arquitetos pretos, intelectuais pretos, engenheiros pretos... Nós não teríamos o estranhamento que a sociedade tem quando vê uma pessoa preta em ascensão⁴⁹.

Refletir sobre concepções históricas hegemônicas ao longo do tempo, também não é tarefa simples ou trivial, exige certo grau de descontentamento com a realidade imposta e, depois, que esse descontentamento se transforme em ação. *Emicida: Amarelo - é tudo pra Ontem* é ação e reparação. Anuncia a necessidade de reescrita da História, não sob a perspectiva negacionista tão em voga na atualidade, mas, sim, uma (re) escrita que problematize as marcas deixadas pela sociedade escravista.

Não pode ser negado ou apagado o fato que a escravidão é uma marca indelével da sociedade brasileira. Contudo, as histórias deixadas pelos africanos no Brasil vão além dos crimes e indignidades cometidos pelos escravagistas e suas nações imperialistas em nome do lucro, vão além das barbáries cometidas em nome de Deus e da pseudo-superioridade europeia frente aos africanos. Não há Brasil sem a escravidão, mas, apesar disso, o homem escravizado não perdeu a sua humanidade. Dito isto, é importante creditar as obras de Joaquim Pinto

⁴⁹ Braz, 2020.

de Oliveira, o Tebas, um negro escravizado que atuou como arquiteto no século XVIII e marcou os traços da São Paulo antiga, assim como Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, marcou os traços de Minas Gerais - só para citar os maiores escultores negros dos séculos XVIII e XIX no Brasil.

É importante refletir também sobre a pesquisa histórica e sua função social para uma educação centrada na negritude, que possa nos instrumentalizar para questionarmos e lutarmos por uma sociedade mais justa. Concordamos com Abdias do Nascimento quando ele declara:

além dos órgãos do poder- o governo, as leis, o capital, as forças armadas, a polícia -as classes dominantes brancas têm à sua disposição poderosos implementos de controle social e cultural: o sistema educativo, as várias formas de comunicação de massas a imprensa, o rádio, a televisão -a produção literária. Todos esses instrumentos estão a serviço dos interesses das classes no poder e são usados para destruir o negro como pessoa e como criador e condutor de uma cultura própria (Nascimento, 2016, p. 112).

Nesse sentido, historicizar em sala de aula o papel das relações de poder na construção da memória de um povo é fundamental para compreender porque certos personagens receberam status de heróis nacionais e outros são simplesmente negligenciados pela história oficial. Como mencionado anteriormente, o documentário resgata a contribuição de personalidades negras em diversos campos. Será que os estudantes os reconhecem? Precisamos perguntar aos nossos alunos quais histórias ou personalidades eles já tinham ouvido falar ou conheciam antes do filme. Mas também é preciso questionar se nós - os professores - reconhecemos essas personalidades e as suas contribuições. Afinal, quantos de nós conhecemos a história do Brasil a partir da ótica de autores negros e negras? Portanto, qual o lugar de fato da produção de Lélia Gonzáles, Sueli Carneiro, Abdias do Nascimento, Milton Santos e tantos outros pensadores negros na nossa formação? Nilma Gomes (2017) pondera que existe uma diferença fundamental entre o conhecimento nascido nas lutas e o conhecimento elaborado a respeito delas. O primeiro refere-se a um conhecer-com, enquanto o segundo é um conhecer-sobre.

A narrativa histórica, proposta pelo documentário, pode ajudar os docentes que se propuserem a dialogar com os estudantes a revisitar os

seus saberes. As conexões históricas entre personagens são propositais, a fim de ressaltar um contínuo de contribuições educadoras que forjaram o engajamento das gerações subsequentes. É importante que a geração atual saiba que Lélia Gonzáles foi uma referência para Ângela Davis. É fundamental compreender a relevância de Abdias Nascimento como intelectual ativista que denunciou o racismo na arte, na academia e na política. Como não reconhecer o pioneirismo da atriz Ruth e Antônio Pitanga nas telas do cinema? A referência e a reverência aos militantes do Movimento Negro Unificado demonstram a importância da luta dos nossos antepassados para a conquista de muitos direitos. Ovationados pelo público presente, os representantes do MNU de punhos cerrados sinalizaram, contudo, que a luta continua.

Visibilizar tantas referências positivas do povo preto numa obra cinematográfica em uma plataforma de streaming de alcance mundial é um feito extremamente importante. Homenagear as personalidades no documentário é uma escolha pautada pela valorização da ancestralidade, o desejo prático de influenciar a realidade através do conhecimento e da militância em prol da igualdade, justiça racial e social. A película transmite uma mensagem clara contra a desigualdade social, a favor de uma sociedade justa e solidária. Esses conceitos são os pilares da carta magna em vigor no Brasil:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

É necessário demonstrar aos estudantes que a constituição cidadã de 1988 também é fruto das disputas políticas de longos séculos e que ativistas negros(as) que lutaram nas décadas anteriores por uma cidadania plena que, infelizmente, ainda está longe de ser alcançada.

Conforme discute Silvo Almeida ao desvelar as entranhas do racismo estrutural no Brasil, é preciso adotar as seguintes ações:

- a) promover a igualdade e a diversidade em suas relações internas e com o público externo-exemplo, na publicidade b) remover obstáculos para a ascensão de minorias em posições de direção e de prestígio na instituição.
- b) manter espaços permanentes para debates e eventual revisão de práticas institucionais.
- c) promover o acolhimento e possível composição de conflitos raciais e de gênero (Almeida, 2019, p. 48).

Além desses elementos, desconstruir discursos e apresentar novas narrativas que põem em evidência as contribuições dos negros e negras para Brasil revela-se como um potente caminho na sala de aula.

Considerações finais

Emicida: Amarelo - é tudo pra ontem apresenta possibilidades de entretenimento e aprendizagem aos espectadores, além de poder ser utilizado como ponto de partida e de chegada para uma reflexão histórica sobre arte, arquitetura, música, movimentos sociais e tantos outros temas que sob a perspectiva da negritude sempre estiveram invisibilizados. As escolhas feitas pelo autor permitem ao espectador compreender o enredo, transportando-o para dentro de histórias que precisam ser conhecidas, sempre acompanhadas por uma trilha sonora que transborda emoção e potência. Tudo isso foi amarrado de forma extremamente poética e didática. Ser didático e lançar sementes sobre esse legado no Brasil parece óbvio, mas não é, e por isso o óbvio ainda precisa ser dito. Aos professores é importante lembrar que nem sempre a informação se converte em combustível ou movimento. Sobre isso, o grande Machado de Assis deixou um alerta em *Esaú e Jacó*, uma exortação para que o leitor ruminasse as leituras, como sugeriu o mestre: "o leitor atento, verdadeiramente ruminante, tem quatro estômagos no cérebro, e por eles faz passar e repassar os atos, e fatos até que deduz a verdade, que estava, ou parecia estar escondida" (Assis, 2012, p. 65). Aos

estudantes a percepção de um olhar sobre a história em que negros e negras são protagonistas e não sejam representados de maneira caricata e racista é fundamental.

É a semente que brota. Que venha a colheita.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2019.

ARAÚJO, Joel Zito. **A Negação do Brasil: o Negro na Telenovela Brasileira.** São Paulo, Editora Senac, 2000.

ARAÚJO, Joel Zito. A força de um desejo-a persistência da branquidade como padrão estético audiovisual. **Revista USP**, n. 69, p. 72–79, 2006.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRAZ, Rafael. Emicida fala sobre o essencial documentário "Amarelo", da Netflix. **A Gazeta**, 08 dez. 2020. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/colunas/rafael-braz/emicida-fala-sobre-o-essencial-documentario-amarelo-da-netflix-l220/>. Acesso em: 28 jun. 2021.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **O saber histórico na sala de aula.** 11a Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

CARAMANTE, André; JUNIÃO, Antonio; SILVA, Sérgio. Rapper paulistano lança o disco AmarElo no Teatro Municipal e fala à Ponte sobre música, fé, paternidade preta e maturidade. **Ponte**, São Paulo, 08 dez. 2019. Disponível em: <https://ponte.org/nao-podemos-resumir-nossa-existencia-a-uma-opressao-que-nao-foi-criada-por-nos-diz-emicida/>. Acesso em: 28 jun. 2021.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FERRO, Marc. O filme, uma contra-análise da sociedade? In: **Cinema e História.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRESSATO, Soleni Biscouto. **Caipira Sim, Troupa não**. Representações da cultura popular no cinema de Mazaropi. Salvador: Edufba, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Editora Vozes. 2017. Edição do Kindle.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NOVA, Cristiane. O cinema e o conhecimento da história. **O Olho da História – Revista de História Contemporânea**. Salvador, n.3, p. 1-14. 1996.

RIBEIRO, A. M. . ANÁLISE DAS DIFICULDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NA EDUCAÇÃO BAIANA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA: doi.org/10.29327/217514.7.1-16. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 16, 2021**. Disponível em: <http://periodicorease.pro.br/rease/article/view/444>. Acesso em: 2 abr. 2021.

RODRIGUES, João Carlos. **O negro brasileiro e o cinema**. Pallas Editora, 2015.

ROSESTONE, Robert. A. **A história nos filmes Os filmes na história**. São Paulo: Paz e Terra, 2010 .

POSFÁCIO: Um poema para Tuca

Dante Augusto Galeffi⁵⁰

Homenagear Tuca (Maria Antonieta de Campos Tourinho), que já se encontra encantada na eternidade e que de lá nos aguarda sem pressa, foi a forma amorosa de todos/todas que aqui se reuniram em sua memória para testemunhar e realizar gratidão e o reconhecimento do privilégio de sua presença na vida acadêmica de todas/todos e na vida pessoal de muitas. Com sua forma discreta e introvertida de ser, Tuca reunia inteligência e sensibilidade em uma velocidade movida por sua paixão incontornável pelo conhecimento conectado ao inteiro mundo da vida com suas variedades, sua multiplicidade e suas polivalentes lógicas ou regimes discursivos.

Sua escuta revelava o pendor de sua alma educadora, e sua ação pedagógica sempre primou pela *atitude aprendente radical*, que é um agir dialógico sem ser nunca impositivo ou prescritivo, mas sempre dirigido ao aprendizado do que é importante aprender para seguir sendo um aprendiz crítico de si mesmo, em um contexto histórico marcado por regimes autoritários e monocráticos e por uma profunda desigualdade estrutural socioeconômica conformada por uma regência violenta e não artística da vida, produzindo a mais-valia de poucos contra a multidão de humanos à deriva pela invisibilidade de suas existências tão concretas como são concretas as estrelas e seus planetas e satélites.

A implicação de Tuca com um horizonte de formação humana amplo e infinitamente variado e inusitado a fez florescer na direção de novas criações do espírito libertador, não só apenas pelo esclarecimento racional, mas sobretudo pela disposição afetiva fundamental para acolher o outro em sua singularidade única. Esta marca forte do agir

⁵⁰ Educador de si mesmo com os outros no mundo. Pensador do próprio e apropriado. Educador de sonhos possíveis no aberto do verbo. Arquiteto de polilógicas transformativas. Alguém em devir amoroso ambiental, social, mental e digital (cibernético). Um ser-sendo teorização polilógica. Email: galeffid@gmail.com

pedagógico de Tuca fica evidente na consistência intelectual e afetiva de todos os amigos/amigas, orientadas/orientandos participantes desta homenagem em forma de livro acadêmico, e cada um dos textos tem a sua presença como alegria de compartilhar o florescimento de uma vida que segue em fluxo contínuo de criação de si com todos e tudo no mundo, uma produção epistemológica marcada por um rigor que não se pode medir pela lógica monótona da razão instrumental e reducionista, mas se pode compartilhar nos encontros que celebram o viver vivendo, e que seguem como o fluir dos rios e o dançar acelerado dos astros em sua marcha sempre instante e incontornável.

A vida do espírito é sempre a vida concreta de alguém e não é nunca a vida dos outros em formatos condicionados e ideais. A vida espiritual de Tuca se realizou plenamente em sua ação cotidiana, como professora e pesquisadora e como ser em seu devir próprio e apropriado amante da literatura universal em seu pendor histórico e em seu vigor de alma criadora. Sua leitura do mundo, da vida foi atravessada pela singularidade compartilhada, uma consciência de si plena de acoplamentos Inter e transsubjetivos e de uma acolhida da finitude vivente com o coração da criança que não cansa de admirar-se com o viver morrente.

Tuca viveu a sua vida, consciente de sua metamorfose derradeira, e experimentou um florescimento pleno de seu ser situado no mundo com outros. O seu saber não tinha motivações divididas entre conhecimentos intelectuais cheios de pompa e conhecimentos técnicos cheios de uma ciência sem consciência. O saber em Tuca conjugou o conhecimento fundamentado com a sabedoria de ser uma presença livre de representações: ela não abandonou o entusiasmo que a moveu até o fim, quando passou para o lado dos imortais, os que estão sempre no início e no fim dos ciclos viventes.

Na vida acadêmica atual, é marcante a modelagem de validação do conhecimento científico atrelado ao produtivismo baseado em um ranking mundial de centros de excelência na produção científica pelo uso de modelos quantitativos que mapeiam as posições de destaque através de um "fator de impacto", sendo todo conhecimento produzido fora

dessa margem considerado inconsistente e sem valor de mercado. Sim, porque tudo agora é mercadoria e nada escapa ao triturador de mundos humanos que atua para formar máquinas antropológicas que apenas executam comandos, perdendo-se todo o mistério poético e místico da existência fática que atravessa qualquer pessoa viva. E para a lógica do superior e do inferior, quem somos nós periféricos habitantes de um planeta pertencente a um sistema solar periférico e de uma galáxia no meio de já incontáveis corpos celestes gigantescos? Como é que diante dessa forma de desigualdade estrutural reconhecemos e celebramos nossos valores locais, as presenças vivas dos que viveram e vivem entre nós?

O legado de Tuca não pode ser abarcado por medidores de impacto, porque qualquer ser humano é em si mesmo e com tudo o mais e com outros o universo inteiro, em sua macro, micro e mental constituição comum e variada em cada caso concreto, em cada ser humano vivo, em cada entidade autopoética. Mas isso não interessa a um sistema global que não quer saber de valores vitais e necessários, mas quer produzir a subjugação de qualquer recurso vital ao modo fascista e colonizador do capital empreendedor da destruição planetária e toda a sua diversidade natural e cultural.

A presença de Tuca é agora celebrada em seu *vigor de ter sido* por todos e todas que a conheceram e puderam aprender com ela preciosas ações de compreensão e implicação com a vida que nos atravessa, acalentando as mais sublimes aspirações do espírito humano em sua jornada infinita. Sim, somos finitos com espíritos infinitos. E o ser espírito infinito está na mesma compreensão de que as formas formadas são aquelas que acabam, dado que são finitas em seus ciclos de nascimento, florescimento e fenecimento. E o espírito que é eterno se faz instante a cada instante de cada ser senciente, o ser sensível como corpo do mundo, mundo em um corpo próprio e que deseja ser apropriado. As estrelas nascem, duram e se apagam, desaparecem. Cada um de nós tem a mesma sorte. Tudo está sempre mudando. Mas os ciclos são replicados e os acoplamentos estruturais são sempre diferentes. Acolher a dádiva de Tuca em seu ser finito já findo é inclui-la agora no panteão dos ancestrais

e tê-la presente em sua infinitude espiritual que atravessará o tempo de todos os ciclos finitos, sem deixar de ser o que foi em sua concretude pessoal, em seu *devir-Tuca, devir-brincante, devir-criança*.

Isso não é um consolo, é um reconhecimento de uma presença ancestral no seu modo de ser único. Tuca é Tuca, não é qualquer Tuca. Podem existir muitas mulheres que assim são chamadas. Mas não estamos falando de qualquer Tuca, falamos de Tuca, "esta" Tuca para quem este livro é dedicado. Festejamos o florescimento pleno de Tuca e gostaríamos de dizer para ela como a guardamos no lado esquerdo do peito, dentro do coração, e de como esta singela homenagem fortalece-nos na realização do amor incondicional aos fatos que nos atravessam em nossos ciclos vitais até o desaparecimento. Mas só o que perece desaparece, o que não perece não desaparece. Parece simples e é. Um simples que se entrelaça no simples engendrando o mais simples que são as formações complexas. Ora, na complexidade o que há é simples entrelaçamento de encontros: na complexidade de Tuca o simples germinou tudo abarcando no mesmo sentido do abraçar conjunto. Tuca, simplesmente ela em sua vida florescente: as flores têm vida breve?

As flores só florescem fenecendo. A vida e a morte se copertencem: uma é o reverso da outra e cada qual é parte integrante da outra. Tudo isso permanece encoberto na maioria das vezes na vida humana corriqueira, porque o ser humano em sua multiplicidade é dominado pelo medo da morte, da dissolução de sua entidade concreta, do desaparecimento de uma personalidade fática. E o mistério da finitude encobre os corações de tristeza, é difícil aceitar a "morte" sem uma esperança de nova vida. É mais fácil, se imagina, continuar submetido a ela porque a morte é a única certeza incontornável. Mas, se a morte é inevitável é porque a vida é inevitável. Não há uma coisa sem a outra. Então, por que se teme tanto a morte, quando igualmente se deveria temer a vida?

A vida é breve, e o tempo escorreu entre os dedos da menina e o ciclo se completou. O ciclo de cada ser começa e acaba. E assim medimos a passagem do tempo. Mas o tempo não existe como passado, presente e futuro: só o "isso" existe. O "isso" é o instante a cada instante. E

o "isso" da morte é o findar do ciclo: o encolhimento vital, que é também um recolhimento vital e um desaparecimento, como cada folha, cada estrela, cada coisa em sua finitude.

No instante presente, celebramos a eternidade *deste* encontro com Tuca. Uma eternidade tecida conjuntamente, um *complexus*, no sentido de abarcar e compreender um encontro que reúne diferentes presenças ou estados de ser em um mesmo âmbito tecido conjuntamente, e em sonho, Tuca aparece regendo a "orquestra" aqui formada em sua memória. E porque memoriar é recordar e recordar é viver o recordado, acordamos o que em cada um de nós alcança a eternidade do instante sem ocaso. Eis o mistério do desaparecimento de cada ser em seu findar: o eterno se torna o instante do recordar e do homenagear presente. Sempre um presente presenteando os presentes. A dádiva não finda com os que findaram: uma presença nunca será igual a outra. Tuca vive em nossos modos desajeitados de ser-mais vida e sua eternidade nos alcançou para sempre. Claro, isso é uma questão de fé, mas quem não sabe mais sonhar como haverá de ter fé? É a nossa fé na sacralidade das presenças que nos torna eternos aprendizes de mundos possíveis plenos de luz, de amor e de paz, mas feitos de vida encarnada e de metamorfoses insuspeitadas. Tuca deixou sua fragrância na memória afetiva de quem testemunhou o seu florescimento e um perfume de flores chega junto quando sua presença é atualizada pela lembrança. Ela passou pelo mundo, e suas ações não pesaram sobre as ecologias que o constituem.

Dentro de suas circunstâncias espirituais únicas, Tuca passou discreta como uma coruja urbana, somente perceptível aos amantes da sabedoria do desapego, os que amam o anonimato e fogem dos jogos do ego em seu teatro de manipulações, e se fazem "lenho seco" em vida, uma imagem que nos ensina a arte da partida do mundo dos vivos pela acolhida dos fatos como eles são. O "lenho seco" é aquela lenha que já se encontra deixada de lado, não chamando a atenção de ninguém que passa pela mata ou floresta, e que ao se confundir com a paisagem não é vista por ninguém, acolhendo a dádiva da libertação da opinião alheia

sobre o bom, o belo, o verdadeiro e o útil, porque sabe que tudo vai passar e ninguém pode abdicar de sua sina e de sua tragédia como ser vivo, mas pode fazer de sua passagem uma arte da elegância da salvaguarda do mistério insondável de cada ser diante do seu absoluto *sioumu* – o ser que cada ser é com os outros no mundo da vida.

A leveza de ser é a arte dos espíritos evoluídos porque quem toca o amor na vida não busca para si os louros das vitórias olímpicas nem o glamour dos intelectuais ensimesmados em seus brilhos fátuos e suas ilusões de permanência. Mas só o que permanece é o que não se pode mais ver e nem cheirar, nem mesmo escutar e degustar, e nem tatear, tocar. O permanente não conhece formas e egos acabados, e seu primor é sempre a passagem de estados de existência para estados de outras existências, sem que nada se perca, nada se apague em seu agir permanente, mesmo no recolhimento do agir.

Tudo para dizer como nossa querida Tuca não passou sua vida em vão, mas soube construir para si e para todos uma morada poética em que ser "lenho seco" é a maior dádiva, e ter saído do mundo sem deixar rastros, a maior vitória do espírito que ama metamorfosear-se ao infinito sem deixar de ser o que é em seu sendo. Tuca vive em nossa celebração à sua memória. Tuca nos antecede no fim comum a todos/todas/todes, e por isso a consideramos também futura, porque os luzentes deixados são muitos e variadas são as suas tonalidades luminosas e exuberantes suas linhas de ação e criação de imprevisíveis encontros felizes e potentes revoluções amorosas em que nada fica de fora e tudo se reúne em harmonia e excelência como as gotas de chuva que caem dançando e se espalham pela multiplicação das gotículas e saciam a sede da Terra em seu ser Mãe incondicional.

Celebrando, cantando e dançando à memória de Tuca, partilhamos o pão, o vinho e as iguarias que se somam à festa e que ela tanto apreciava, e mesmo ausente, Tuca vive plenamente em nossas mentes e corações, o que é mistério até para os sábios e santas de todos os tempos. Gratidão, Tuca, pela dádiva de sua presença em nossas vidas!

Autores(as)

Augusto Cesar Rios Leiro

Doutor em Educação pela UFBA e Mestre em Educação pela UFBA. Tem formação em radialismo pelo IFBA. Licenciado em Educação Física pela UCSal. É Professor do PPGEduC da UNEB e do PPGEDU da UFBA.

E-mail: cesarleirocbce@gmail.com

Augusto Flávio

Music Designer e Disc Jockey de agência/mentos. Hacker. Plagicombinador. Mestre Profissional em Educação pela UNEB - Campus XIV. Doutorando em educação do PPGE - FACED da UFBA.

E-mail: augustofroque@gmail.com

Camila Magalhães Góes

Licenciada em História pela UCSal, mestre em Educação pela UFBA. Teve experiências como professora de História e técnica em educação. Técnica em Assuntos Educacionais, do Instituto Federal Baiano.

E-mail: camilagoes1987@gmail.com

Carlos Augusto Lima Ferreira

Graduado em História pela UCSal, Mestre em Educação e Doutor em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona. Professor Pleno da UEFS e docente permanente do PPGHIS (UEFS) e no PPGDCI (UEFS).

E-mail: caugusto@uefs.br

Catarina Cerqueira de Freitas Santos

Graduada em História na UFBA. Licenciada em Pedagógica pela Universidade Estácio de Sá. Docente da Educação Básica do Estado da Bahia. Mestre em Ciências Sociais (UFBA) e Doutora em Educação (UFBA).

E-mail: ctacerqueira@gmail.com

Célia Santana Silva

Professora de História na Universidade do Estado da Bahia. Doutora em História pela UDESC. Docente Permanente no ProfHistória da UNEB.

E-mail: celiasantanauneb@gmail.com

Davi Souza Santos

Graduado em História pela UFBA. Mestrando em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas pela UFBA. Professor da Educação Básica do Estado da Bahia.

Email: tomesap24@yahoo.com.br

Edinalva Padre Aguiar

Licenciada em História (UESB). Mestre em Educação (UFU) e Doutora em Educação (UFBA). Docente Permanente do PPGEd/UESB e do ProfHist/UESB.

E-mail: edinalva.aguiar@uesb.edu.br

Fabiane Lima Santos

Licenciada e Bacharel em História (UCSAL) e mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA/UEFS). Docente da Educação Básica.

E-mail: fabianelsantos@gmail.com

Heloísa Helena Tourinho Monteiro

Doutora em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Mestra em Educação pela UFBA. Especialista em Ensino Superior pela UNEB. Licenciada em História pela UCSal. Docente da Educação Básica na cidade de Salvador. Professora Formadora da UAB/UNEB. Formadora e Consultora do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP).

E-mail: heloisaheroi@gmail.com

Ivonilda Ferreira de Andrade

Licenciada em História (UNEB), Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira (Fundação Visconde de Cairú), Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB) e Licenciada em Ciências Sociais (ULBRA). Professora da Rede Estadual de Educação da Bahia, tendo ainda experiências docentes na Educação Superior, em consultorias e elaboração de materiais didáticos.

E-mail: felizvon@gmail.com

Jorgeval Andrade Borges

Licenciado em História pela UCSAL. Professor de História da África na UESB. Mestrado em Memória (UESB). Doutor em Educação (UFBA).

E-mail: jorgeval.borges@uesb.edu.br

Juscimara Carvalho Pereira

Licenciada em Ciências Humanas e Sociais (UFSB), Bacharel em Psicologia (UFSB), e mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER/UFSB).

E-mail: juscimaracp@gmail.com

Lícia Maria Freire Beltrão

Licenciada em Letras (UCSal), Mestre e Doutora em Educação (UFBA). Estágio Pós-doutoral em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Professora aposentada da UFBA-FACED. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem – GELING.

E-mail: liciabeltrao@gmail.com

Luis Fernando Mejía David

Licenciado em espanhol y literatura pela Universidade Tecnológica de Pereira Colômbia, Mestre em História (UEFS) no Brasil. Atua como docente de Português na Universidade de Nariño, Colômbia.

E-mail: luis.mejia@utp.edu.co

Maria Elizabete de Campos Tourinho

Licenciada e Bacharel em Letras Vernáculas Português pela UFBA. Especialista em Literatura Brasileira (UCSal/UFBA). Docente e Coordenadora da Educação Básica. Pesquisadora no Projeto Grupo de Estudos Barca D'Alva direcionado à pesquisa e prática em Educação Infantil e Alfabetização.

E-mail: betetourinho@yahoo.com.br

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Graduada em Pedagogia (UFBA), Mestre em Educação (UFBA) e Doutora em Educação (UFBA). Pós-doutora em Desenvolvimento curricular na UMinho, Pt. Docente Permanente no PPGEDU e no PPGCLIP (UFBA).

E-mail: roselisa@ufba.br; roselisa.rds@gmail.com

Miguel Angel Garcia Bordas

Professor titular aposentado da Faculdade de Educação da UFBA. Professor especial vinculado aos Programas de Pós-Graduação em

Educação e o Doutorado Multiinstitucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (UFBA). Graduado em Filosofia e Letras pela Universidad Central de Barcelona. Doutor em Filosofia pela Universidad Complutense de Madrid, com Pós-Doutorado em Sociosemiótica pela Universidad Autonoma de Barcelona.

E-mail: magbordas@gmail.com

Rosane Meire Vieira de Jesus

Graduada em Comunicação (UFBA). Mestre em Educação e Doutora em Educação (UFBA). Professora Adjunta da UNEB e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (UNEB).

E-mail: rosanevieiraj@gmail.com

Ruydemberg Trindade Junior

Graduado em História pela UFBA e Especialista em História Social e Econômica do Brasil pela Faculdade São Bento/BA. Mestre em História pelo ProfHistória/UNEB. Docente da Educação Básica em Salvador/ BA.

E-mail: ruyjuniortnd@hotmail.com

Társio Roberto Macedo

Graduado em História pelo DCHF-UEFS, Mestre em Tecnologias Aplicadas à Educação no GESTEC-UNEB e Doutor em Educação pela FACED-UFBA. Docente da Educação Básica.

E-mail: tarsio.hist@gmail.com

Tatiana Polliana Pinto de Lima

Licenciada e Bacharel em História (UFRN), Licenciada em Pedagogia (UNIFACS), Mestre em Educação (UNICAMP) e Doutora em Educação (UFBA). Professora Adjunta na UFRB. Docente Permanente no PPGECID do CETENS/UFRB e no PPGCLIP da FACED/UFBA.

E-mail: tatianalima@ufrb.edu.br

Washington Luis de Andrade Cardoso Junior

Licenciado em História (UFBA). Mestre e Doutor em Educação (UFBA). Docente da Educação Básica dos Municípios de Salvador e Lauro de Freitas. Diretor de Assuntos Educacionais do Sindicato dos trabalhadores/as da rede pública de Lauro de Freitas.

E-mail: xitaodabahia@gmail.com

O livro "Narrativas em Educação: proseando com e a partir de Tuca" é um livro homenagem à Tuca (Profa Maria Antonieta de Campos Tourinho), *In memoriam*, a partir de textos que versam sobre ensino de História, leitura e seus leitores, saberes e práticas docentes, cotidiano escolar, memórias. É um livro feito com afeto e saudades daquela que foi uma educadora ímpar e muito influenciou seus orientandos e orientandas, colegas, amigos, família. Uma pessoa que adorava uma conversa feiticeira ao telefone, que não era muito afeita às tecnologias, mas nunca delas se esquivou, que tinha opiniões fortes, ao tempo que envolvia aos que com ela conviviam de atenção, delicadezas e dedicação. Assim, encerramos com esta obra o último projeto acadêmico de Tuca, sonho que não foi concretizado em vida terrena. Convidamos as pessoas educadoras que venham prosear conosco e tecer diálogos formativos, estabelecendo compromissos estreitos com a educação, com a formação de professores e com o ensino de História. Que possam ter uma leitura prazerosa, mas não menos rigorosa, ao se debruçarem sobre o mosaico de ideias e reflexões trazidas pelos autores e autoras desta obra.

Salvador, Primavera Pandêmica de 2021.

Tatiana Polliana Pinto de Lima

ISBN: 978-65-88622-19-3

