

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFJF

COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE

Samara Souza Silveira

“A aula hoje não é nossa!”: O encontro com o campo do Ensino de História no Estágio.

Juiz de Fora – MG

2023

Samara Souza Silveira

“A aula hoje não é nossa!”: O encontro com o campo do Ensino de História no Estágio.

Trabalho de formação docente apresentado ao Programa de Residência Docente, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Residência Docente

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Rodrigues Garbelini de Almeida

Juiz de Fora

2023


Samara Souza Silveira

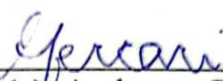
“A aula hoje não é nossa!”: O encontro com o campo do Ensino de História no Estágio.

Trabalho de formação docente apresentado ao Programa de Residência Docente, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Residência Docente

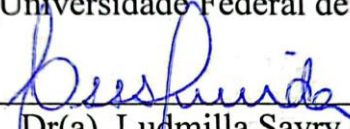
Aprovado em 26 de abril de 2023

BANCA EXAMINADORA

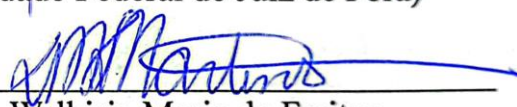

Dra. Fabiana Rodrigues Garbelini de Almeida – Orientador(a)
(Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF)



Dr(a). Anderson Ferrari
(Universidade Federal de Juiz de Fora)



Dr(a). Ludmilla Savry de Almeida
(Universidade Federal de Juiz de Fora)



Dr(a). Walkiria Maria de Freitas
(Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF)

AGRADECIMENTOS

Há algo de poético que os encontros e as despedidas partilham.

Hoje, ao me despedir da co-docência ouvi a Escola sorrir no mesmo tom da primeira vez.

Ouvi as crianças me chamando de 'professora' como se fosse a última vez.

Senti o azul do céu tilintante como o do primeiro dia.

E sorri para o porteiro como se não tivesse feito isso por 11 meses.

Há uma poética secretamente dividida entre a chegada e a partida.

Nunca descortinada, nunca revista ou reencenada.

Poesia de uma estrofe só. Peça de um único ato.

Poética do agora.

Poesia da vida.

(Trecho escrito no caderno de campo da residência docente no dia 08 de março de 2023)

É emocionada por esta poesia, pela beleza e a potência dos encontros e despedidas que escrevo, entre sorriso e choro, os meus agradecimentos.

Agradeço aos colegas de residência, com os quais partilhei esta experiência, bem como suas dores e delícias. Com vocês tornou-se possível aprender a viver cada uma das 60 horas semanais com mais bom humor e leveza. Agradeço a Érika Rohlf e ao Rodrigo Nascimento por terem me ensinado tanto sobre as possibilidades do corpo e das linguagens corporais, com vocês aprendi a experimentar a vida não só através da razão cartesiana. Também sou grata a Adriana Miranda e Érika Rohlf (novamente) pela amizade, pela inspiração, pelas risadas e pelos momentos de partilha que foram como botes salva-vidas. 'Doy gracias'¹ a Heitor Luique por ensinar-me a abrir espaço para o 'bem viver' e o 'bem estudar', lembrando-me que é importante cumprir os deveres com prazer e desejo. Muito obrigada, amigos.

Agradeço a minha orientadora, parceira de profissão e amiga: Fabiana Almeida. Obrigada por aceitar construir esta belíssima poesia junto comigo. Agradeço por todos os saberes que trocamos, sejam eles da construção da docência ou da vida. Muito obrigada

¹ Expressão em espanhol que na tradução para o português significa "eu agradeço". Utilizei o espanhol, porque o Heitor Luique é professor de espanhol e ouvi-lo falar a língua me causou interesse em conhecer um pouco mais sobre.

por ter me estendido a mão de uma forma tão generosa e gentil ao ponto de dividir comigo a sala de aula, as decisões didático-pedagógicas e me ensinar tanto sobre a potência de sermos ‘professoras-artífices’. De você não me despedirei, porque nossa despedida tem sempre o jeito sereno dos encontros!

Agradeço a professora Walkiria Maria por todo o carinho com o qual me recebeu e acolheu, seja durante as atividades de co-docência ou na disciplina por ela ministrada. Sua abertura para o novo e seu amor pela reinvenção são inspirações que mudaram minha forma de vivenciar a vida e a Escola, muito obrigada. Sou grata a professora Rita Araújo por ter me recebido na sala de aula do primeiro ano, do Ensino Fundamental I, e me lembrado a importância do brincar, do lúdico e de se levar a vida com mais esperança e imaginação.

Agradeço aos coordenadores do Programa de Residência Docente – Anderson Ferrari e Isabela Ferreira – pela dedicação em construir um curso de formação continuada que fosse não apenas enriquecedor, mas também confortável, humano e afetuoso. Em especial, agradeço ao Anderson Ferrari (agora enquanto meu orientador do mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora e como amigo) pela paciência, cuidado e dedicação que teve comigo enquanto eu cursava as duas formações ao mesmo tempo. Obrigada por me ensinar a arte de escrever como uma ferramenta de transformação interna e externa. Boa parte das poéticas que fiz e faço trazem consigo o seu traço. Obrigada!

Agradeço a todas as estudantes e os estudantes do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora que me acolheram como professora e me permitiram aprender e ensinar. Sou grata as estagiárias e aos estagiários que me com quem partilhei experiências, participando de seu processo de formação enquanto também lapidava o meu. Bem como sou grata a todas as professoras e todos os professores que ministraram disciplinas durante esta especialização e a toda a comunidade escolar que tornou esta caminhada possível.

Agradeço a Tamires Sad, minha namorada e companheira, pela paciência e afeto durante todo este processo. Nos tons mais coloridos e alegres desta trajetória há você, pintando tudo com a mais bela paleta de cores. Agradeço aos meus pais e a minha irmã por entenderem as ausências e as demoras em responder a mensagens e ligações e por me apoiarem durante toda a residência.

Muito obrigada a Universidade Federal de Juiz de Fora, pela oportunidade de formação continuada, bem como pela bolsa de fomento a partir da qual foi possível prosseguir no curso com dignidade e tranquilidade financeira.

A todos os guias de Umbanda, aos Orixás e aos senhores mestres deste mundo e dos outros mundos também: eu agradeço. Há em mim, um pouco de vós e, só por isto, esta poesia foi possível.

Samara Souza Silveira

RESUMO

O texto a seguir é fruto de questionamentos que se estabeleceram no cursar do Programa de Residência Docência no Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora. Escrito por uma professora feminista de História em processo de formação docente continuada e regado a poesia que se constituiu no caminho que trilhei durante a residência, o presente trabalho esboça caminhos possíveis em torno da seguinte questão: Como estudantes da licenciatura em História se transformam ao encontrarem com o campo do Ensino de História no Estágio? Para tanto, toma-se como universo de pesquisa a narrativa construída por duas estagiárias e um estagiário em seu relatório final de Estágio entregue as disciplinas de Estágio Supervisionado em Ensino de História II e de Reflexões sobre a atuação do espaço escolar II do primeiro semestre de 2022. Sendo o trabalho com as narrativas estabelecido a partir do diálogo com os campos científicos da Formação de Professores e do Ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de História. Formação de professoras(es). Estágio. Educação

ABSTRACT

The following text is the result of questions that were established during the Teaching Residency Program at the João XXIII College of Application at the Federal University of Juiz de Fora. Written by a feminist professor of History in the process of continuing teacher training and watered with the poetry that constituted the path I took during the residency, the present work outlines possible paths around the following question: What changes in a student of the degree in History when meeting the field of Teaching History in the Internship? For this purpose, the narrative constructed by two interns and one intern in their final internship report, delivered in the disciplines of Supervised Internship in History Teaching II and Reflections on the performance of the school space II of the first semester of 2022. Being the work with the narratives established from the dialogue with the scientific fields of Teacher Training and History Teaching.

Keywords: Teaching of History. Training of teachers(s). Internship. Education

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

FACED – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora

GESED – Grupo de Estudos e Pesquisas em Gnero, Sexualidades, Educação e Diversidade

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1. PARA COMEÇAR: UM POUCO DE MIM, UM POUCO DA PESQUISA...	11
2. PROFESSORAS E PROFESSORES EM FORMAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE HISTÓRIA.....	17
2.1 Formação docente	17
2.2 O olhar a partir do presente: O que significa ser uma professora de História que tem o campo do Ensino de História como um farol?.....	24
3. “A AULA HOJE NÃO É NOSSA!”: O ENCONTRO COM O ENSINO DE HISTÓRIA NO O ESTÁGIO	31
3.1 Os sujeitos por trás dos relatórios.	37
3.2 A pandemia que nos atravessa.....	39
3.3 Diálogos entre a formação docente e as inseguranças.	44
3.4 O desabrochar: o encontro com Ensino de História no Estágio.....	47
4. PARA TERMINAR: UM POUCO DE FINAL, UM POUCO DE COMEÇO.	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55

1. PARA COMEÇAR: UM POUCO DE MIM, UM POUCO DA PESQUISA.

Começo este texto me apropriando das palavras que escrevi lá no início da Residência Docente no Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Quando o segundo mês de residência despontava no horizonte eu escrevi um pequeno texto, que ficou esquecido em meu caderno de campo por meses. Palavras grafadas na pressa, entre uma aula e outra, sentada na sala do departamento de Ciências Humanas do colégio, escrevi:

Lá de cima da escada eu avistei uma caixa de marimbondos que estava abandonada, pendia de um telhado quase tão abandonado quanto ela. O que salvava o telhado do padecimento da solidão eram os burburinhos insistentes das crianças que chamavam aquela velha estrutura de “Escola”. Elas sim, as crianças, davam vida e recriavam todo o aspecto daquele telhado tão desgastado pelo tempo. Era neste “telhado ressignificado” que estava o retrato do abandono dos marimbondos. Será que migraram para onde, os danados? Será que criaram uma comunidade mais ao leste do telhado, lá onde minha vista não alcança? Ou será que simplesmente cansaram da paisagem, das árvores, dos quatis e das crianças que insistem em nomear o telhado. Muitas perguntas ecoavam do vazio daquela caixinha que antes abrigava tantos insetos. Mas de repente, como um susto em um arbusto, um sussurro – quase silenciado pelo soar do sino, pelas provas, pelos trimestres e as burocracias – interrompeu meu pensamento que já vagava longe, a procura dos marimbondos. Ouvi baixinho uma criança me chamando. Curiosa, me observando encarar a vazia caixa de marimbondos, ela afirmou numa disparada só, como quem tem certeza do que diz: “Eles se mudaram, tia, e a casa vazia é um lembrete sobre como mudar pode ser legal”. (Texto escrito durante a residência docente no mês de junho)

A criança tinha razão, mudar pode ser legal. A transformação pode ser um caminho potente, importante, terra boa e fértil (LARROSA, 2017). Início este trabalho dando destaque a este texto, porque penso que a potência da ressignificação e da transformação que marquei nele resume bem minha trajetória na residência docente.

Entrei nesta pós-graduação depois de ter atuado como professora na Rede Estadual de Minas Gerais por dois anos e dois meses. Hoje recordando-me deste tempo, também acesso a memória das primeiras semanas de residência. Recordo-me da primeira vez que entrei em sala em regime de co-docência. Tudo havia mudado, não era mais só eu ali. As decisões não eram apenas minhas. Tudo envolvia negociação e, sobretudo, mudança. Eu estava em busca disso quando entrei na residência. Mas, tive medo de não

dar conta, me senti insegura atuando ao lado de professoras mais experientes que eu. Havia um frio na barriga, típico das novidades. Tinha uma sensação intrigante por não saber exatamente como seria atuar junto com outra professora. Como faríamos isso dar certo? Será que as estudantes e os estudantes também me veriam como professora? As incertezas eram muitas, mas me lembro – com exatidão – da expectativa de aprender muito.

Esta expectativa se cumpriu. Aprendi e me transformei muito durante este ano. Eu fui tocada, transformada, inspirada e cansada pela Escola, tudo em igual proporção. Enfrentei muitas dúvidas sobre o ofício docente e aprendi com elas, ao lado de muitas parceiras de co-docência que tiveram imensa generosidade comigo. Como por exemplo tudo que aprendi ao lado da, professora de História e pesquisadora, Dra. Walkiria Freitas, quando assisti articulações e represálias de pais e responsáveis que atacaram a Escola em redes sociais, acusando professoras de serem “doutrinadoras”. Episódio esse que ocorreu como uma “resposta” a visita dos estudantes dos sétimos anos, previamente autorizada, ao assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Tal visita tinha como objetivo problematizarmos sobre a historicidade da desigualdade na divisão de terras no Brasil. Mas que também nos ensinou sobre os desafios de educar em tempos de barbárie, quando os discursos de extrema direita alcançaram capilaridades no Brasil e a escola como importante lugar onde florescem decisões e debates públicos que nos conectam diretamente à sociedade, não saiu ileso. Nesta ocasião aprendi com ela sobre a importância de enfrentarmos as represálias opressoras e preconceituosas, respondendo com conhecimento e coragem.

Cito com amorosidade a co-docência junto com a professora pesquisadora Dra. Rita Araújo, que transformaram meu olhar para a Escola. A partir das quais reaprendi a dançar ciranda, a pular carnaval, a abraçar o lúdico e, por isso, ver com mais doçura e calma o caos criativo e produtivo das crianças. Aprendi que para falar com as pequeninas e os pequeninos² precisamos nos abaixar, ficarmos da altura deles, olhar com calma, nos aproximar de seus universos. Entendendo, assim, que a educação vai muito além dos conteúdos.

E não poderia deixar de ressaltar quanto aprendi com o trabalho generoso e respeitoso, da professora de História, pesquisadora e minha orientadora na residência,

² Alunas e alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, que tem entre cinco e seis anos.

Dra. Fabiana Almeida. Foi na construção da nossa co-docência que tive a oportunidade de vislumbrar e aprender, na prática, a forma potente como o campo do Ensino de História pode sustentar uma aula atravessada por intencionalidades. Além disso, me lembro do alívio que senti ao aprender a fazer o planejamento anual com ela. Porque nos anos anteriores eu havia me torturado por não saber a partir de quais premissas planejar os conteúdos e a forma de abordá-los durante o ano escolar. Foi acompanhando a Fabiana que pude aprender outras formas de lidar com a angústia do planejamento anual, compreendendo a importância de o planejamento do ano letivo ter intencionalidade, possuir aportes teóricos e se conectar com aquilo que faça sentido para os estudantes, dialogando com as demandas de nosso tempo.

No período anterior a residência docente construí uma trajetória acadêmica vinculada a pesquisa com enfoque na interseccionalidade³ entre gênero, sexualidade e raça. Escrevi – ao mesmo tempo que cursei a residência docente – uma dissertação de mestrado, orientada pelo professor e pesquisador Dr. Anderson Ferrari, que tem como inquietação central a seguinte pergunta: “Como professoras de História, que se entendem como feministas, narram suas práticas?”. Neste trabalho, noções de gênero, sexualidade e raça se inter cruzaram ao Ensino de História e a Formação Docente para “problematizar” (FOUCAULT, 2014), sob inspiração foucaultiana, as narrativas das professoras e construir a pesquisa. Trata-se de uma pesquisa que me movimentou, segue me movimentando e enchendo o meu peito de desejo pela construção do conhecimento. Penso que, mesmo sob recortes diferentes, estas duas pesquisas se conectam (a dissertação em construção e o trabalho defendido aqui), porque em ambas estou olhando para professoras e professores em transformação e em formação (inicial ou continuada), atravessados pelo campo do Ensino de História. Foi a partir deste lugar de encontro que me inquietei pela vontade de entender: **Como estudantes da licenciatura em História se transformam ao encontrarem com o campo do Ensino de História no Estágio?**

A construção desta inquietação foi se estabelecendo na confluência da minha formação enquanto professora residente de História. Digo isso, porque enquanto cursava a residência, muitas das minhas dúvidas da sala de aula encontraram caminhos reflexivos

³ Segundo Kimberlé Crenshaw (1994), a interseccionalidade é uma perspectiva que leva em consideração as múltiplas fontes de pertencimento, sem que isso signifique construir uma nova teoria globalizante da identidade. Nos convida, portanto, a romper com as hierarquizações dos nossos pertencimentos ao argumentar que a interseccionalidade é uma teoria transdisciplinar que tem como foco o entendimento da complexidade das desigualdades sociais através de um enfoque integrado.

quando entrei em contato com o Ensino de História como teoria refletida na prática a partir das aulas construídas pela Fabiana. Isso acontecia a cada nova aula que planejávamos juntas. Doutora em Educação e com uma trajetória acadêmica toda atravessada pelo Ensino de História, Fabiana foi, aos poucos, me ensinando a instrumentalizar teoricamente minhas decisões didáticas.

Aprendi a fazer recortes nos temas trabalhados considerando a pungência do tempo presente e as demandas de cada sala, sempre tomando o Ensino de História – enquanto campo do conhecimento – como um farol. Cabe citar a construção do último trimestre do ano de 2022 com as turmas dos sextos e dos nonos anos. Em que, observando a importância histórica das eleições que se aproximavam no Brasil, definimos que trabalharíamos juntas os conteúdos de História pelo fio da democracia. Investimos em um aporte histórico que fomentasse o debate e instrumentalizasse as estudantes e os estudantes a refletirem historicamente e criticamente sobre o tempo presente e suas implicações.

Nessa ocasião, e em tantas outras, tive a oportunidade de viver longamente a “experiência” (LAROSSA, 2002), ser afetada e, por isso, modificada pela construção de uma aula de História que dialogava com o presente, mas que seguisse tomando o estudo do passado como uma ferramenta importante para a construção do conhecimento. Pensar o vivido a partir do conceito de “experiência” de Jorge Larossa (2022) implica assumir que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LAROSSA, 2022, p. 18). Isso significa dizer que o vivido não apenas me passou ou aconteceu, foi algo que me marcou, que me aconteceu e, a partir dali, algo novo foi produzido. E o que me passou? Hoje, depois de quase um ano, considero que aquilo que me tocou vai além do encontro com os trabalhos das professoras Fabiana e Walkiria. O que me tocou é o que transborda deste encontro: um mergulho teórico e prático no Ensino de História enquanto um campo do conhecimento capaz de instrumentalizar posturas profissionais éticas, recortes didáticos, aulas de História produtoras de sentido a partir das demandas sensíveis, e socialmente relevantes, do tempo presente.

Penso que fui marcada e, por consequência, transformada, porque vislumbrei ferramentas teóricas com as quais me identifiquei e que me ensinaram a construir caminhos possíveis para responder a muitas das angústias que eu tinha em sala de aula.

Contudo, vale perguntar: como esta nova relação que estabeleci com o Ensino de História se conecta a inquietação geradora deste trabalho? Enquanto vivia esta feliz e intensa experiência, percebi que algumas estagiárias e estagiários narravam o contato com o Estágio balizado pelo Ensino de História, através da orientação do professor e pesquisador Dr. Anderson Ferrari – que é o professor das disciplinas de Estágio Supervisionado em Ensino de História I e II e de Reflexões sobre a atuação no espaço escolar I e II da UFJF da professora Fabiana, como um ponto de transformação em sua formação como professoras de História, é daí que vem minha inquietação.

Inquietada por minha própria transformação a partir do contato com o Ensino de História, enquanto um campo do conhecimento, olho para as inquietações das estagiárias e dos estagiários – sujeitos, muitas vezes, mais próximos de mim em idade e tempo de carreira do que a maioria dos professores do Colégio de Aplicação – e me questiono sobre como um estudante da licenciatura em História se transforma ao se encontrar com o campo do Ensino de História no Estágio. Vale ressaltar ainda que esta pergunta foi se construindo e tendo sua latência reforçada ao longo da residência docente – reforço esse que se estabelecia a cada vez que eu participava das reuniões de orientação e avaliação das estagiárias e estagiários junto com o Anderson e Fabiana - exatamente como afirmo neste trecho escrito em meu caderno de campo:

A oportunidade de assistir as aulas de Estágio e participar da avaliação tem sido muito enriquecedora para repensar minhas aulas. Aprendo muito ao vê-los construindo suas aulas e suas linhas de raciocínio, sua maneira de dialogar com o conhecimento que os estudantes trazem e de reconstruírem suas aulas a partir das premissas teóricas do Ensino de História. (Trecho escrito em meu caderno de campo no dia 07 de junho de 2022 após assistir e participar da avaliação da aula de uma estagiária).

É a experiência do encontro com professores em formação que dá sentido ao meu próprio processo de me tornar a cada dia professora, e especialmente professora de História. Como Larrosa afirma, educar é “deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo” (2017, p.5)

Para me dedicar a esta questão, separei o texto em dois movimentos. Em um primeiro momento me dediquei a construção do capítulo de número um, intitulado

“Professoras e professores⁴ em formação: Formação Docente e Ensino de História”, em que esboço um mergulho teórico em dois campos do conhecimento que servirão como uma importante ferramenta teórica na construção das respostas para a questão central do trabalho, são eles: campo da formação de professores e saberes docentes; o campo do Ensino de História. Para tanto, tomo como ponto de partida pesquisadores situados em cada um dos campos, tais como Maurice Tardif, António Nóvoa, Jorge Larossa – para debater formação de professores e saberes docentes – e Dea Fenelon, Sonia Regina Miranda, Fernando Seffner, Ana Maria Monteiro, Fabiana Almeida, Yara Alvim – para compor o diálogo com o campo do Ensino de História. Trata-se de um capítulo que busca, de uma maneira leve, conectar a “experiência” (LAROSSA, 2022) vivida na residência docente aos dois campos do conhecimento citados anteriormente e para isso vou costurando, dialogando com as pesquisadoras e os pesquisadores dos campos, construindo a conexão entre a minha questão e a teoria a partir da qual vou abordá-la.

Já no segundo capítulo, que tem o mesmo título deste trabalho “‘A aula hoje não é nossa’: o encontro com o campo do Ensino de História no Estágio”, estabeleço conexões entre as narrativas de duas estagiárias e um estagiário, a partir de seus relatórios produzidos na conclusão das disciplinas Estágio Supervisionado em Ensino de História II Reflexões sobre a atuação no espaço escolar II do primeiro semestre de 2022. A partir destes textos, que foram disponibilizados pelo professor da disciplina e tiveram seu uso autorizado pelas autoras e pelo autor, é que construí caminhos para a inquietação central deste trabalho. Tendo como primeiros apontamentos a importância de olharmos para os atravessamentos da pandemia de COVID-19 na formação inicial das professoras e dos professores. Bem como dialogando sobre as inseguranças presentes na formação docente em conexão com o campo do Ensino de História como um espaço potente para ressignificação destas inseguranças e a defesa de que a partir do encontro com o Ensino de História no Estágio as estagiárias e os estagiários - professoras e professores em

⁴ Durante todo o trabalho a leitora e o leitor perceberão que a minha escrita segue uma ordem diferente da norma padrão culta do Português em que substantivos no masculino se colocam como uma dimensão universal da linguagem, representando homens e mulheres. Há nisso uma intencionalidade linguística, uma provocação construída a partir da minha formação no campo dos estudos em gênero e sexualidade. A partir desta marcação intencional dos substantivos femininos que não se aderem ao imperativo de um masculino universal, tenho como objetivo provar as leitoras e os leitores a pensarem: Por que pensamos as palavras no masculino como universais? Por que falamos apenas em ‘formação de professores’ quando estamos tratando de uma profissão majoritariamente feminina? Estas e outras provocações embasam minha marcação dos substantivos femininos no decorrer de todo o trabalho e são construídas a partir de autoras do campo dos estudos de gênero como Joan Scott (2019) e bell hooks (2019)

formação inicial - tem a oportunidade de vislumbrar sentidos para a sua prática docente que conectam teoria e prática, dialogam com o tempo presente e produzem sentidos para as alunas e os alunos, mas também para a sua própria atuação profissional.

2. PROFESSORAS E PROFESSORES EM FORMAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE HISTÓRIA

O presente capítulo tem como objetivo esboçar um mergulho teórico através do campo da formação docente e do Ensino de História que serão importantes ferramentas teóricas para a construção das respostas da questão central deste trabalho. Para tanto, sem perder a tônica da poesia, busquei, de uma maneira leve, conectar a “experiência” (LAROSSA, 2022) vivida na residência docente aos dois campos do conhecimento citados anteriormente e para isso fui costurando, criando relações entre a minha questão e a teoria, dialogando com as pesquisadoras e os pesquisadores dos respectivos campos.

2.1 Formação docente

Escrevo imersa na residência docente da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), trata-se de um programa de formação continuada de professoras e professores ofertado pela Universidade, conforme consta em seu edital mais recente, publicado em 2022⁵. Vale ressaltar que o programa em questão faz parte de um quadro nacional formado por poucas experiências de residência docente. Dentre as quais é possível destacarmos o programa experimental de Residência Docente pela Capes no Colégio Pedro II, em 2011; o Projeto Residência Docente do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2013 e o Programa de Residência Docente da UFJF que abriu sua primeira turma em 2019. Trata-se, portanto, de uma formação continuada relativamente recente no Brasil e que, por isso, ainda está se estruturando, nos mais diversos aspectos.

Apesar de ser um curso recente e que ainda está se construindo e se consolidando, considero que a “experiência” (LAROSSA, 2022) e a maneira como esta formação me transformou foi importante para a minha construção como uma professora mais ética, humana e com pensamento questionador. Destaco ainda que o lugar onde a formação acontece também contribuiu para que o processo fosse enriquecedor. A residência docente ocorre no Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF, onde há um contato potente

⁵ Edital disponível em: < <https://www2.ufjf.br/copese/concursos/editais-2022/residenciadocente-2022/>> Acesso em 14 de março de 2023

entre o Colégio e a Universidade - o que pode ser exemplificado pela presença de dezenas de estagiárias e estagiários que circulam diariamente, bem como bolsistas de treinamento profissional que estão cursando a graduação na Universidade. Daniela Mota de Oliveira (2011), doutora em Educação e professora do departamento de Matemática do colégio, defende em seu texto a existência de uma relação histórica entre o João XXIII e a formação docente. Segundo a autora é possível destacarmos a existência de:

um duplo papel do C.A.João XXIII na formação de professores: em primeiro lugar, como campo de Estágio curricular para as licenciaturas da UFJF; em segundo, porque atuou, efetivamente, na formação docente, criando o curso Normal e na proposição e realização de duas turmas de curso de Especialização na área de formação do professor das séries iniciais. (OLIVEIRA, 2011, p. 96)

Escrevendo a partir do presente, diálogo com o texto da professora Daniela, afirmando que o Colégio de Aplicação tem um papel triplo na formação de professores, somando, aos pontos já levantados pela autora, o programa de residência docente como uma terceira frente em que o Colégio atua ativamente na formação de professores.

Foi imersa neste universo escolar, que tem a formação docente como um de seus pilares, que me interessei em pensar as estagiárias e os estagiários enquanto professores em formação. Para tanto, questionei-me sobre a formação docente em si, sua historicidade, sua forma de construção. Como se formam aquelas e aqueles que chamamos de professoras e professores?

Para pensarmos a formação docente é importante localizarmos de qual tempo e espaço se trata, uma vez que os profissionais são formados em um contexto, um tempo e um espaço que lida com tal profissão de uma determinada forma. Debruço-me sobre a formação docente dando ênfase para o Brasil do tempo presente. Nesse espaço e tempo, em que a profissão docente tem enfrentado uma crescente desvalorização proveniente de múltiplos fatores.

Dentre os quais destaco aqui, rapidamente, três fatores em especial que atravessam, historicamente, a formação docente no Brasil e contribuíram para o quadro de desvalorização da profissão nas últimas décadas: 1) “a passagem para a escola de massa” (LELIS, 2008) que implicou em uma educação mais mecanizada, voltada para a formação de mão de obra trabalhadora e que alimentou a concepção de que professores são meros executores de currículos ; 2) A “democratização do ensino” (LELIS, 2008) que acabou por gerar uma perda de poder e prestígio das professoras e professores já que

o saber, que antes se restringia a estas figuras, passou a circular mais amplamente pela população; 3) O processo de “feminilização da docência” (LOURO, 2004), sobretudo pelas mulheres brancas, ocorrido concomitantemente ao aumento da industrialização e do comércio no Brasil que gerou mais postos de trabalho para os homens, levando-os das salas de aula para outros empregos mais bem remunerados. Isso abriu espaço para que as mulheres ocupassem, mesmo que com resistência dos setores mais conservadores da sociedade, as salas de aula. A partir deste processo de feminilização da docência, em uma sociedade historicamente fundamentada no machismo, associou-se “ao magistério características tidas como ‘tipicamente femininas’: paciência, minuciosidade, afetividade, doação” (LOURO, 2004, p. 450) e alimentou-se a construção de um imaginário sobre as professoras que as pensava como “trabalhadoras dóceis, dedicadas, delicadas e pouco reivindicadoras” (LOURO, 2004, p. 450). Tudo isso, como argumenta Guacira Lopes Louro (2004) contribuiu para dificultar o debate em âmbito profissional de questões como o aumento salarial, plano de carreira, condições dignas de trabalho, dentre outras reivindicações atuais da categoria.

Considero importante pensarmos sobre os contextos históricos e os imaginários que envolvem e constroem a profissão docente para compreendermos que a desvalorização que a sociedade brasileira credita a profissão não se deu naturalmente. Mas sim como fruto de uma construção social e histórica que tem atravessamentos culturais, econômicos, de gênero, de classe, de raça e tantos outros. E que, sendo uma construção social e histórica é passível de ser modificada, transformada a partir de uma agência ativa daqueles que já estão na profissão e dos que vem chegando nela – como as estagiárias e os estagiários.

Dialogando com estas possibilidades de transformação, cabe salientar a defesa feita por António Nóvoa (2017) em favor da necessidade de se pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária, uma formação para exercício de uma profissão tal qual a medicina e a engenharia. É importante falarmos desta questão porque ela nos afeta diretamente – enquanto professoras e professores em formação inicial ou continuada no Brasil. Tendo em vista que a defesa da formação docente enquanto uma profissão universitária, feita por Nóvoa, se constrói como uma resposta a desprofissionalização da docência que pode ser percebida de diversas formas em nosso país, já que também identificamos aqui questões que o autor aponta como sintomáticas, tais como “ os salários baixos e difíceis condições nas escolas, bem como os processos

de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle.” (NÓVOA, 2017, p. 1109). Trata-se de uma desprofissionalização que precisa ser combatida, repensada, porque precariza nossa condição enquanto classe trabalhadora, impacta diretamente em nossa qualidade de vida, prejudicando não só os que já são professoras(es) como também aquelas(es) que estão se formando.

Ademais, penso que construir novas formas e imaginários sobre a docência e a formação docente também implica desconstruir a ideia de que formar-se professora e professor pode ser resumido a apreensão exclusiva de conteúdo para a execução mecânica de currículos. É importante combater esta visão porque há nela um esvaziamento das potências sociais, culturais e humanizadoras da docência. Para a construção deste combate, os conceitos e defesas de Maurice Tardif (2012) são excelentes ferramentas teóricas. O autor defende que os professores são formados a partir de uma vasta gama de “saberes docentes” (TARDIF, 2012). Ao mesmo tempo que também são formadores destes saberes. Para Tardif os “saberes docentes” são saberes localizados no tempo e no espaço, atravessados e construídos por sujeitos ativos. E por isso são personalizados, pelo locus social, pela família, pela experiência progressa. Trata-se de um saber plural, construído com e por seres humanos em relações de trabalho. Sobre tal pluralidade de saberes que constitui a formação docente, o autor explica que quando questionamos os professores sobre seus saberes, eles se referem a “um saber- fazer pessoal, falam dos saberes curriculares, dos programas, dos livros didático, apoiam-se em conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua experiência” (TARDIF, 2012, p. 18).

Entender a formação docente a partir deste diálogo com Maurice Tardif significa afastar-me daquilo que António Nóvoa (1992) chama de “paradigma processo-produto” (NÓVOA, 1992). Segundo o autor, uma das principais marcas deste paradigma é a ausência de professoras e professores enquanto objeto de pesquisa, dando ênfase a pesquisa sobre o ensino e educação de maneira a reduzir a profissão docente a simples execução de um conjunto de competências e capacidades essencialmente técnicas. Entendo, portanto, que professoras e professores são pessoas, tal como afirmou Ada Abraham (1984) em seu livro intitulado “O professor é uma pessoa” o qual, segundo António Nóvoa (1992), pode ser considerado uma virada epistemológica a partir da qual “obras e estudos sobre a vida das professoras, as carreiras, e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores”

(NÓVOA, 1992, p. 15) tomaram conta da literatura sobre ensino e educação. Afirmar que professoras e professores são pessoas significa defender que sua formação profissional também se constrói a partir de uma série de saberes que vão além da formação teórica da universidade e dos currículos.

Também se debruçando sobre a questão da formação docente, Maurice Tardif (2012) questiona a centralidade das teorias ensinadas aos professores em sua formação acadêmica. Porque, segundo o autor, elas, muitas vezes, se encontram desligadas da realidade das salas de aula onde os futuros professores atuarão profissionalmente. Tardif argumenta que:

na formação de professores, ensinam-se teoria sociológicas, docimologias, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino e nem com as realidades cotidianas do ofício do professor. (TARDIF, 2012, p. 241)

Ele alerta que essa é uma questão importante para enfrentarmos em relação a formação de professores no Brasil e argumenta que para tal enfrentamento ocorrer é importante fomentarmos a possibilidade de abertura do currículo de formação docente para ouvir, aprender e ler as produções de conhecimento feitas por aqueles que praticam a docência.

Tal defesa é partilhada por António Nóvoa (2017) ao afirmar que para pensar a docência como uma formação profissional universitária é importante construir “uma casa comum da formação e da profissão” (NÓVOA, 2017, p. 1116) a partir da qual torna-se possível construir uma articulação, um lugar de ligação entre a universidade, as escolas públicas e as políticas públicas.

Penso que, em alguma medida e ainda que de maneira pontual, o Estágio Docente e as reuniões de orientação de Estágio que pude acompanhar, durante a residência docente e que se referem as estagiárias e aos estagiários de História em 2022, cumprem este papel de dialogar com estes dois universos – o das teorias oriundas da universidade, a escola pública e as políticas públicas.

Digo isso, porque durante as reuniões de orientação, muitas vezes eram debatidas, por exemplo, questões que conectavam os conteúdos teóricos apreendidos na universidade com os saberes próprios do Ensino de História enquanto um campo do conhecimento e os saberes da prática docente. Como por exemplo os momentos em que conversamos e construíamos juntas e juntos abordagens de Ensino que conseguissem

produzir sentidos, junto com as estudentes e os estudantes, para os conteúdos ensinados. Isso aconteceu, de forma recorrente, a cada vez que as estagiárias e os estagiários definiam os temas sobre os quais gostariam de dar aula. Inicialmente, as ideias chegavam vagas, com muito desejo e animação, mas em construção. E devagar, dialogando com os saberes, íamos juntas e juntos produzindo perguntas para, a partir delas, construir o planejamento da aula. Questões como: Com quais conceitos vou trabalhar nesta aula? As alunas e os alunos já conhecem estes conceitos? Por que é importante ensinar isso para eles? O que eu gostaria que eles soubessem ao fim desta aula? É possível estabelecer relação entre o conteúdo trabalhado e a realidade vivida pelos estudantes?

Além disso, em vários momentos presenciei professoras(es) e estagiárias(os) recomendarem textos uns aos outros a fim de trocarem saberes que atualizavam a prática docente em relação aos três campos do conhecimento citados anteriormente. Defendo, portanto, que o Estágio da licenciatura em História da Universidade Federal de Juiz de Fora, realizado no Colégio de Aplicação, se coloca neste lugar de formação docente e do fomento do diálogo entre saberes.

Seguindo por esta senda, vale ressaltar uma questão específica sobre a formação de professoras e professores de História que também atravessou minha formação e de estagiárias e estagiários com os quais conversamos durante as reuniões de orientação de Estágio. Trata-se da ênfase dada, na graduação, a nossa formação apenas enquanto pesquisadoras(es) em detrimento da nossa formação enquanto professoras(es). Selva Guimarães e Regina Célia do Couto (2008), ao realizarem um diálogo com os documentos normativos da formação de professores e produzidos pelo Estado Brasileiro no início do século XXI⁶, apontaram questões que dialogam com o que percebo em nossa formação hoje. Em primeiro lugar, as autoras questionam a ênfase dada pelos documentos para a formação voltada para a pesquisa, para o exercício da profissão de historiador(a) em detrimento da formação de professores(as)-historiadores(as) – que se encontra ausente nos documentos.

Seguindo por este mesmo caminho, vale salientar a existência de uma diferença marcante entre os campos da História e do Ensino de História, na medida em que este não

⁶ Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (DCNs) e Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de História. Ambos os documentos advindos das políticas educacionais dos anos 1990.

se reduz a espelho e mera transposição didática daquele. O campo do Ensino de História é um campo científico que há mais de três décadas se consolida na sua especificidade científica que envolve a interface entre os campos da História e da Educação. Isso significa dizer que são campos que se conectam e necessariamente dialogam, que seguirão caminhando juntos porque se organizam a partir da produção do conhecimento histórico. Mas ao mesmo tempo caminham separados, na medida em que o espaço de produção destes conhecimentos se distingue, bem como seus objetivos e métodos.

Déa Fenelon (1981), pesquisadora e referência importante no processo de construção do campo do Ensino de História, pode ser pensada como principal referência para as defesas feitas no parágrafo anterior. No início dos anos 1980, a pesquisadora produziu uma análise sobre a formação de professores e constatou que:

a maioria do curso de História, como sendo livresca, consagra o mito da palavra escrita contida nos manuais; que os cursos quase nunca recorrem à prática de investigação; que há um distanciamento entre as propostas de Ensino de História e a realidade da formação dos alunos; que o conhecimento estudado é episódico e factual; que as relações entre fatos históricos é a de causa e consequência; que há uma sucessão linear e mecânica de acontecimentos e personagens; que as noções de tempo e espaço aparecem como resultado de uma visão mecanicista e linear ; que a historiografia não é concebida como portadora de concepções e visões de quem a produziu; que há a separação entre ensino e pesquisa; que há reafirmação dos dogmas da ciência" (FENELON, 1982).

Embora algumas mudanças tenham ocorrido de lá para cá, substantivamente a organização do currículo acadêmico na graduação em História mantém, há quase quatro décadas, uma concepção de narrativa linear, ancorada no quadripartismo histórico (ALMEIDA, 2021).

Ler estas constatações das pesquisadoras do campo do Ensino de História foi uma ‘virada de chave’ para mim. Porque explicou, a partir da historicidade da formação de professores(as) de História, muitas vivências que tive durante a graduação da licenciatura em História. Porque durante o curso fui hiper estimulada e ensinada a seguir carreira acadêmica, pesquisando dentro da ciência de referência e bem menos encorajada e ensinada a me direcionar para a sala de aula e compreender que o Ensino de História se constitui também como campo científico. Tendo em vistas as considerações das autoras, é possível compreendermos que narrativas e vivências como estas não são naturais e não se dão ao acaso, são construídas historicamente, são resultado de um investimento de

formação docente que pensa a docência separada da pesquisa e da produção de conhecimento, a vinculando a um tecnicismo vazio.

Muitas outras questões e temáticas ainda poderiam ser abordadas sobre a formação docente, de modo geral, e sobre a formação docente dos professores de História. No entanto, minha intenção com este breve levantamento teórico do campo se dá mais na direção de localizar a historicidade e os princípios que embasam a formação das(os) futuras(os) professoras(es) de História do que no desejo de esgotar o tema. Tudo que abordei até aqui teve como objetivo localizar a leitora e o leitor sobre o campo da formação docente no Brasil para que, desta forma, seja possível compreender que a professora e o professor que se formam hoje ingressam em uma formação docente que tem historicidade, que é produto de um tempo, que se transforma, que está sendo assim mas que também pode começar a ser de outra forma. É a partir desta compreensão que me direciono a pergunta que dá o tom do próximo item.

2.2 O olhar a partir do presente: O que significa ser uma professora de História que tem o campo do Ensino de História como um farol?

Sou professora de História no meu tempo, o presente. É a partir deste tempo que olho para o passado, que o recorto, que dou ênfase ou retiro a ênfase em relação a determinado acontecimento histórico. São os olhos do presente que se lançam para o passado. E este olhar não é neutro, é tomado por intencionalidades que são políticas.” (Trecho escrito durante a residência docente, no caderno de campo, no dia 03 de outubro de 2022)

Escrevi o trecho acima inspirada pela leitura, concomitante, de dois textos produzidos por pesquisadores do campo do Ensino de História. Inspirei-me nas professoras e pesquisadoras Fabiana Almeida e Sonia Miranda – em seu texto intitulado “Conectando Tempos: sobre sensibilidades e construção de conhecimento nas aulas de História” (2021) – para pensar-me enquanto uma docente que conversa entre dois tempos e que recorta o passado a partir das demandas do presente. Para as autoras, a professora e o professor de História podem ser compreendidos como artífices, que ancoram suas aulas no presente, sempre guiando o diálogo crítico com o passado. Afirmam que “permanentemente, o professor de História se sentirá afetado por esse pêndulo entre passado e presente, que se reorganiza indefinidamente no espaço da sala de aula e faz da docência algo próximo do universo da composição.” (ALMEIDA; 2021, p. 95).

E sob inspiração dos professores e pesquisadores Caroline Pacievitch, Zeli Gil, Fernando Seffner e Nilton Pereira – em seu texto intitulado “A vida como ela foi: produzindo resistências na aula de História” (2019) – compreendo a aula de História como um lugar político, um espaço para construir e criar resistências. Sendo a insurgência desta resistência uma potente oportunidade para fazer da aula de História um espaço aberto para “a mistura das epistemologias, dos saberes, dos modos de vida, e, sobretudo, das forças e potências de vida dos subalternizados” (PACIEVITCH; SEFFNER; PEREIRA, 2019, p.20). Entendo como subalternizados, de forma global, aqueles que “nos momentos mais difíceis dos processos de colonização, diáspora e desumanização, criaram, produziram modos de existir que os fizeram dizer a si mesmos que eram sujeitos de fala, de sentimentos, de vida e de energia criativa.” (PACIEVITCH; SEFFNER; PEREIRA 2019, p. 20).

Ademais, com os dois textos referenciados acima – em igual medida – aprendi que o Ensino de História é uma ferramenta potente para a construção da sociedade no tempo presente e o fomento de transformações sociais. Entendendo que é possível cumprirmos “a mais justa razão de uma aula de História: tornar o mundo o que ele ainda não é” (PACIEVITCH; SEFFNER; PEREIRA, 2019, p. 9). Mas que isso só se dá a partir de uma “relação viva com o passado” (ALMEIDA, 2021, p. 111), pautada em um Ensino de História que não se debruce exclusivamente sobre a narrativa do passado, como fato histórico e sim que lance mão da força do presente e das projeções de futuro para a formação histórica dos estudantes.

Tomando tais inspirações como ponto de partida, me pergunto: O que significa ser professora de História em um tempo de ataque aos direitos democráticos? E desdobro esta pergunta em outra: o que significa ser professora de História, tomando o campo do Ensino de História como um farol?

Nosso país está sendo assolado, na última década, por uma grande onda de conservadorismos que também se conecta com a realidade mundial. Como Fabiana Almeida (2017) nos explica, vivemos em um contexto mundial complexo, tempos do ressurgimento da “Ku Klux Klan e o nascimento do grupo ‘Europa das Nações e da Liberdade’ – que pedem o fim do Euro, a revisão dos tratados sobre imigração e o retorno da soberania nacional” (ALMEIDA, 2017, p. 125). Bem como o “apoio popular a candidatos como Marine Le Pen, Donald Trump e Jair Bolsonaro” (ALMEIDA, 2017, p.

125), que são indícios do avanço da extrema direita sob novas configurações que dá as mãos para a xenofobia e o nacionalismo exacerbado.

No Brasil, em específico, tem crescido o número de manifestações e de atos terroristas que questionam as estruturas de organização do poder, como a legitimidade da democracia e dos processos eleitorais democráticos, ambos conquistados pela população brasileira no contexto pós-ditadura civil-militar. Além de disseminar discursos de ódio às minorias recém incluídas no processo de redemocratização e apoiar atos de violência e violação dos Direitos Humanos. A exemplo disso, temos os atos de terrorismo e depredação que assistimos nos prédios dos três poderes⁷, em Brasília, no dia 08 de janeiro de 2023. Episódio em que vândalos quebraram e depredaram obras de arte, documentos oficiais, patrimônios históricos e culturais. De acordo com o portal “G1”⁸ de notícias, da emissora Globo de Televisão, 67% dos terroristas tinham idades entre 40 e 59 anos e reivindicavam pautas como: a anulação das eleições ocorridas em outubro de 2022, a deposição do presidente eleito Luiz Inácio Lula da Silva (PT)⁹ em prol do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (PL)¹⁰, solicitação de intervenção militar e/ou da volta da ditadura civil-militar, a defesa dos valores morais da família tradicional cristã, dentre outras pautas.

Esta onda de conservadorismos não se restringe a atos de vandalismos, ela também perpassa e é construída no campo discursivo. Compreendendo, por inspiração foucaultiana, que o discurso não é apenas uma ‘junção de palavras sem vida’ que nós construímos e sim aquilo que nos constitui e que não é “simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas como aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar.” (FOUCAULT, 2014, p. 10). De tal maneira que as lutas e oposições que se manifestam no plano material – marcada por manifestações políticas pacíficas, oposições partidárias, depredações, vandalismos – se constroem e se manifestam no campo discursivo, naquilo que é dito, escrito, veiculado nas mídias.

Esta luta discursiva também chega as salas de aula das professoras e dos professores de História. A professora e pesquisadora Yara Alvim escreveu um texto em

⁷ O Palácio do Planalto (poder Executivo), o Congresso Nacional (poder Legislativo) e o Supremo Tribunal Federal (poder Judiciário)

⁸ <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2023/01/13/ataques-em-brasilia-quem-quebrou-quem-bancou-quem-incitou-e-como-agiram-as-forcas-de-seguranca.ghtml>

⁹ Partido dos Trabalhadores

¹⁰ Partido Liberal.

2018 – intitulado “O Tempo Presente e Ensino de História: desafios e potencialidades” - que já apontava este cenário. Yara afirma que “as angústias apresentadas pelos licenciandos em História são reveladoras de uma vivência na prática escolar atravessada pela presença ameaçadora dessas narrativas conservadoras, que são duramente dirigidas contra o professor de História.” (ALVIM, 2018, p. 4). Ela afirma que estudantes da licenciatura em História narram, frequentemente, o receio de construírem uma aula de História e serem acusados, por alunos e familiares, de doutrinadores. Sobre esta insegurança, Yara defende que “seja ela real ou imaginária, a ameaça contra o ofício do professor de História paira no ar” (ALVIM, 2018, p. 5). A partir disso é possível rascunharmos um caminho possível para responder ao questionamento feito anteriormente: o que significa ser professora de História, tomando o Ensino de História como um farol, em um presente de restrição dos direitos democráticos?

Penso que ser professora de História, tendo como base teórica o campo do Ensino de História, em tempos de ataque aos direitos democráticos significa se colocar nas trincheiras discursivas, disputar a narrativa histórica em prol da construção de uma aula de História que siga florescendo “resistências” (PACIEVITCH; SEFFNER; PEREIRA 2019, p.8). Significa insistir, ainda que em meio a tempos sombrios, na produção de discordâncias que fomentem o debate e os direitos humanos, insistir na potência da empatia e do conhecimento como força capaz de desconstruir mitos e preconceitos. Para isso não podemos perder de vista o pilar que inaugurou uma nova perspectiva de abordagem histórica mais inclusiva, ou seja, a Escola dos Annales com Marc Bloch e sua insistente premissa, escrita também em tempos duros, da educação para a "sensibilidade histórica" (BLOCH, 2003, p. 21).

É, portanto, apostar em uma educação que faça escolhas éticas e conceituais que sejam capazes de formar estudantes sensíveis à sua condição temporal (as questões de seu próprio tempo). Defendo a importância de, neste contexto reafirmarmos o papel da aula de História como viabilizadora de “condições para que alunos e alunas se interroguem sobre sua própria historicidade, ou seja, se percebam como produzidos por processos históricos e inserções sociais” (SEFFNER, 2019, p. 23). Também reafirmando o papel do Ensino de História como promotor de conhecimentos que rompem com valores familiares, ampliando os horizontes das estudantes e dos estudantes ao fomentar seu contato com as pluralidades históricas, culturais, econômicas, sociais. Dispondo as alunas e os alunos a “questionarem saberes aprendidos no âmbito da família e no interior dos

pertencimentos religiosos, bem como a se contrapõem às opiniões das mídias” (SEFFNER, 2019, p. 37), abrindo-se para uma construção do conhecimento feita a partir de questionamentos sobre a forma como o mundo tem sido.

Em suma, inspirada por Yara Alvim (2018) quando a autora escreve que:

Se é verdade que vivemos um contexto em que estes desafios nos invadem, aflorando sentimentos de descontrole, de insegurança, de desânimo e de instabilidade, não é menos verdade que, de nosso lugar de professores e futuros professores de História, temos a capacidade e a condição de construir possibilidades, de construir resistência neste presente que nos banha. [...] Isso implica na aposta de que o enfrentamento a este presente obtuso, caótico e confuso seja realizado, pelo professor de História, a partir das ferramentas do conhecimento histórico. (ALVIM, 2018, p. 11)

Afirmo que ser professora e professor de História, baseando-se no Ensino de História, no atual contexto significa construir íntima relação com as potencialidades próprias de nosso ofício, nos cercarmos de conhecimento histórico para respondermos e resistirmos, a partir dele, a produção do horror e dos discursos de ódio. Insistir na produção e na expansão do conhecimento que promove discursos de empatia, que humanizam.

Há um cenário singular que se conecta diretamente com essa discussão teórica desenvolvida até aqui e que vivi durante a residência docente, uma “experiência” (LAROSSA, 2022, p. 18), algo que me tocou e me colocou para “parar para pensar, parar para olhar, sentir mais devagar, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação e cultivar a atenção e a delicadeza.” (LAROSSA, 2022, p. 25). Cito esta “experiência” em específico, porque penso que ela exemplifica, ligando-se ao cotidiano da docência, as defesas que construí sobre o que significa ser professora de História no tempo presente e, sobretudo, em tempos de restrições aos direitos democráticos.

Esta ocasião que me marcou aconteceu durante a residência docente, durante a preparação das aulas para os nonos anos do Ensino Fundamental, trabalhando em regime de co-docência com a professora Fabiana. Sobre esta experiência eu escrevi:

Enquanto Fabi e eu introduzíamos, em regime de co-docência, o tema da Segunda Guerra Mundial com as turmas dos nonos anos. Decidimos tomar como fio condutor da narrativa a produção de sensibilidades e de empatia em relação aos regimes totalitários. Para tanto, conversamos sobre a importância de estabelecermos este recorte, sobretudo pensando em nosso tempo presente. Tempos de tensionamentos em relação ao

regime democrático e de deslegitimação dos direitos humanos. Ao participar da construção desta abordagem, fiquei pensando sobre a importância deste trabalho. Em como é mais importante sensibilizar os estudantes, os estudantes e a nós professoras, nos tornando mais sensíveis, mais humanos a dor do outro, do que decorarmos exatamente cada um dos fatos históricos da Segunda Guerra Mundial. Defendo isso, porque pelo fio da sensibilidade temos a oportunidade de entender o que os fascismos produzem nas sociedades e em nós. E entendido isso, podemos olhar para o nosso tempo presente mais atentas e atentos aos discursos que endossamos e aos líderes que apoiamos. (Trecho escrito durante a residência docente, no caderno de campo, no dia 14 de setembro de 2022)

Penso que isto que vivi se transformou em uma “experiência” (LAROSSA, 2022, p. 18), porque foi um momento em que consegui vislumbrar os textos, teorias e conceitos que estava estudando ao buscar me aprofundar um pouco mais no campo do Ensino de História, se transformarem em ferramentas teóricas que embasaram a prática docente. Tornou-se uma experiência, porque me tocou poder construir uma aula de História que lançou um olhar para o passado a partir das demandas do tempo presente e que abriu espaço para que as múltiplas formas de existência fossem consideradas. Por este motivo, considero que ser professora de História, baseando-se no campo Ensino de História, também significa “educar para a sensibilidade histórica” (BLOCH, 2003, p. 22). Investindo na construção de uma “consciência histórica” (CERRI, 2011, p. 19) minha e das estudantes e dos estudantes que prime pela “ascensão de formas mais complexas de pensamentos, além de preparar para a ‘autodefesa intelectual’, ou sejam ajudar no sentido de que o cidadão não seja suscetível a manipulações que o subjuguem a interesses alheios.” (CERRI, 2011, p. 112).

Este é um “pensar-se professora” de História que se dá vinculado a um determinado campo de pesquisa e produção do conhecimento: o campo do Ensino de História. Penso os significados de ser professora de História a partir dos pressupostos teóricos deste campo. Sendo assim, ressalto que há na história do Ensino de História lampejos de historicidade que podem nos ajudar na construção de possíveis caminhos para responder a questão: “O que significa ser professora de História no tempo presente?” Para tanto, esboçarei um breve apanhado histórico sobre o Ensino de História, guiado pela pergunta esboçada anteriormente.

É possível afirmar que o Ensino de História nasceu, enquanto código disciplinar, no século XIX, “quando tanto a disciplina escolar quanto os campos de investigação histórica adquiriram estatutos mais bem-definidos e estrutura mais elaborada” (FONSECA, 2017, p. 12), dedicando-se exclusivamente à função de formação para uma identidade nacional, “carregando elementos culturais essenciais que, incorporados, garantiam a consolidação dos laços entre parcelas significativas das populações, no processo de construção das identidades nacionais coletivas.” (FONSECA, 2017, p. 25).

Ademais, Ernesta Zamboni (2000) ao estabelecer um panorama das pesquisas do campo do Ensino de História afirma que, no Brasil, tanto o Ensino de História quanto o currículo de História estão historicamente atrelados a formação de uma identidade nacional. A autora defende que esta preocupação “está presente na consolidação da História como disciplina escolar tanto sob orientações da burguesia triunfante do século XVIII como do nacionalismo do século XIX” (ZAMBONI, 2000, p. 116). Foi apenas a partir das conquistas democráticas do século seguinte que foram produzidos novos contornos ao campo. No caso do ensino de História no Brasil, foi no contexto de reabertura democrática na década de 1980 que novos projetos educacionais se abriram para novos “brasis”. Para Selva Guimarães (1993), as novas possibilidades de abordagens provocadas pelas renovações do campo geraram muitos embates envolvendo “qual história ensinar?”.

Dialogando com isso, a pesquisadora do campo do Ensino de História Circe Bittencourt (2018) nos alerta sobre a configuração de um Ensino de História pautado na lógica do colonizador e que, mesmo no pós-independência, o lugar da História do Brasil nas políticas educacionais evidenciou os elos de permanência com um Estado colonizador, na medida em que nossa História se configurava como anexo de uma História europeia. Segundo a autora, a demonstração da coesão desta estrutura pode ser demonstrada a partir da forma como o Ensino de História é organizado ainda hoje, pelo quadripartismo europeu que insiste em manter nas aulas de História a organização curricular em História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea.

Apesar deste cenário, Bittencourt afirma a existência de outras possibilidades que vem despontando no horizonte do campo do Ensino de História, afirmando que “os velhos marcos históricos estão sendo revistos, mesmo que paulatinamente, podendo-se introduzir uma história da Antiguidade pelas sociedades indígenas, pela diversidade de

uma história econômica da agricultura” (BITTENCOURT, 2018, p. 142). É principalmente com estas frestas de abertura para o novo que quero dialogar neste trabalho. Olho com entusiasmo para as reformulações, para as reinvenções de novas formas de se pensar o Ensino de História e a construções de novos “saberes docentes” (TARDIF, 2012) e de uma nova “formação docente” (TARDIF, 2012), também por este motivo interesse-me pelas estagiárias e os estagiários da licenciatura em História. Animo-me em olhar para aqueles que em breve ingressaram na profissão e me perguntar: O que de novo pode brotar destes profissionais? O que mais é possível? E partindo pelo viés do interesse pela transformação, questiono-me: **Como estudantes da licenciatura em História se transformam ao encontrarem com o campo do Ensino de História no Estágio?** Na produção dos caminhos que desenhei a partir desta inquietação, fui atrás da narrativa das estagiárias e dos estagiários sobre aquilo que viveram durante o Estágio, sobre os significados que deram ao vivido e para tanto tomei decisões teóricas e metodológicas que serão narradas no capítulo posterior.

3. “A AULA HOJE NÃO É NOSSA!”: O ENCONTRO COM O ENSINO DE HISTÓRIA NO O ESTÁGIO

“A aula hoje não é nossa”, esta foi uma frase que eu e a professora Fabiana repetimos muitas vezes durante as aulas dadas por estagiárias e estagiários em formação na licenciatura de História. Toda vez que as alunas e os alunos se dirigiam a uma de nós, quando estávamos sentadas no fundo da sala assistindo e avaliando estas aulas, explicávamos que aquela aula não era nossa e que, portanto, deveriam se dirigir àqueles que estavam lá na frente ensinando e aprendendo. Esta pergunta, apesar de recorrente, aparecia apenas nos primeiros minutos da primeira aula dada - em duplas, trios ou solo - pelas estagiárias e pelos estagiários. Depois, rapidamente as alunas e os alunos entendiam a dinâmica que se estabelecia ali e passavam, inclusive, a chamá-los de professores.

Penso que faziam isso, porque compreendiam que de fato havia ali uma professora e/ou um professor em formação. Afinal, a convivência com as aulas de Estágio – enquanto um passo importante da formação docente inicial que responde ao regulamento do Conselho Nacional de Educação que prevê um mínimo de 400 horas de atividades distribuídas entre observação, acompanhamento, elaboração de materiais e a prática

docente efetiva.¹¹ – atravessa o cotidiano escolar das estagiárias e dos estudantes do Colégio de Aplicação João XXII – UFJF.

É sobre esse momento que o presente capítulo se debruçou, ocasiões em que a aula era das estagiárias e dos estagiários, com seus planos de aula, seus desafios, suas inseguranças, seus sorrisos, angústias, com toda a bagagem que trazem da UFJF e com a orientação do professor e pesquisador da disciplina de Estágio, Anderson Ferrari, e das professoras e pesquisadoras com quem estagiaram, Fabiana Almeida e eu. De tal maneira que para construir esta pesquisa direcionei meu olhar para as estagiárias e estagiários que nos acompanharam durante o ano letivo de 2022. Focando, especificamente, nas aulas que eram deles, nas quais muito foi possível aprender sobre a potência da formação docente enquanto um processo continuado e constituído por uma dimensão múltipla de saberes (TARDIF, 2012).

Foi a partir deste movimento de “sair de cena” e permitir que a sala de aula ganhasse novos contornos, novas professoras e professores que surgiu o meu interesse central desta pesquisa e a pergunta sob a qual este capítulo se debruçará, sendo ela: **Como estudantes da licenciatura em História se transformam ao encontrarem com o campo do Ensino de História no Estágio?**

Esta inquietação se estabeleceu, como dito anteriormente, no diálogo com a minha formação enquanto professora residente de História. Porque enquanto cursava a residência, muitas das minhas dúvidas sobre a sala de aula encontraram caminhos reflexivos quando entrei em contato com o Ensino de História como teoria refletida na prática, sobretudo a partir das aulas construídas junto com a professora Fabiana, que toma o campo do Ensino de História como um referencial. Cabe ressaltar que esta não foi a primeira vez em que tive contato com o Ensino de História e as produções acadêmicas do campo. Muitas foram as oportunidades - durante minha formação na graduação – em que debatemos textos e pensamos a prática escolar em diálogo com o campo do Ensino de História. No entanto, esta foi a primeira vez em que estive cotidianamente ao lado de uma professora e pesquisadora que tem este campo e os escritos do historiador Marc Bloch - sobretudo a defesa de uma educação para a “sensibilidade histórica” que pressupõe uma

¹¹ Conforme RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, 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 (BNC-Formação)”.

aprendizagem a partir do “método regressivo” (BLOCH, 2001) que diz do esforço de dialogar com a História ‘ao inverso’, ou seja, partindo do tempo presente sobre o qual temos agência e mais conhecimentos para o passado, um tempo posto -, como sua principal chave de leitura do mundo. Dentro dessa perspectiva, o Ensino de História assume

um ensino capaz de formar, pelo entusiasmo, novos historiadores, porém, ao mesmo tempo, capaz de fornecer utensílios mentais que permitam a qualquer indivíduo acumular condições de conhecer o presente e, desse ponto de vista, olhar o passado, interpretando-o e buscando regularidades por intermédio de procedimentos comparativos. Um ensino que permite ao sujeito lançar mão, em sua vida cotidiana, daquilo que envolve a forma de investigação da História para se posicionar perante os fatos, tendo em vista o que isso representa em termos de possibilitar a condição de olhar sob múltiplos ângulos, e argumentar, com rigor, mas sem deixar de considerar que a percepção da diversidade precisa se sobrepor sempre à busca “da” verdade. (MIRANDA, 2004, p. 41).

E nesta oportunidade pude aprender, por exemplo, sobre a importância de buscarmos produzir sentidos para a aula de História que se justifiquem para além do conteúdo. Fugindo da ideia de que o conteúdo deve se encerrar nele mesmo, sem qualquer conexão com a realidade das alunas e dos alunos. Fui provocada, durante um ano, a construir aulas dialógicas, questões de provas e trabalhos que tivessem a curiosidade e o questionamento do presente e do passado como principal ferramenta. Enquanto vivia esta imersão, olhava para as estagiárias e os estagiários que nos acompanhavam e percebia que muitas(os) também se sentiam atravessadas(os) pelo encontro com este campo do conhecimento.

Por diversas vezes, ouvia elas/eles narrando sobre como as disciplinas de Ensino de História os instrumentalizavam para sua entrada na docência e também sobre como o Estágio estava sendo um importante espaço de reflexão para eles. Contudo, estas narrativas não eram o bastante para minha inquietação, gostaria de saber como se modificavam ao encontrarem com o campo do Ensino de História no Estágio. Como mudava? De que maneira? Gostaria de saber se aquela mudança avassaladora que vinha acontecendo em mim, a partir da “experiência” (LAROSSA, 2022) imersiva da residência docente em contato com o campo do Ensino de História, também os tocava e de que forma.

Para produzir a partir desta inquietação precisei construir formas que tornassem possível o acesso a narrativa das estagiárias e dos estagiários sobre suas observações e aulas dadas no estágio. Inicialmente, minha orientadora e eu, pensamos na “entrevista narrativa” (JOVCHELOVICH, BAUER, 2002) como uma ferramenta de pesquisa que parte da compreensão de que as narrativas que temos acesso são recortes, partes de um todo. Ou seja, ao construir as entrevistas a partir desta perspectiva, tomaria como ponto central apenas aquilo que foi dito, o importante seria aquilo que as estagiárias e os estagiários registram de sua história, aquilo que passaram e que os transformou. De tal maneira que não seria nosso objetivo a ideia de questionar se o que diziam tinha vínculo factual ou não, nosso desejo estava em dialogar com suas experiências, com suas narrativas de si.

Contudo, encontramos dois principais empecilhos para seguir neste percurso. Um primeiro impeditivo se estabeleceu quando, juntas, refletimos sobre as “relações de poder” (FOUCAULT, 2003, p. 25) que existiam entre nós e os discentes em Estágio docente. Compreendendo, para tanto, o conceito de poder a partir de Michel Foucault (2003) não por uma forma de relação dicotômica entre opressor e oprimido e nem apenas como aquele que tem como função exclusiva “vigiar, espreitar, surpreender, interditar e punir” (FOUCAULT, 2003, p. 25). Tomamos aqui o poder como produtivo, aquele que além de vigiar e punir também “incita, suscita, produz” (FOUCAULT, 2003, p. 25). Com base nisso, consideramos que nossa relação de poder, enquanto professoras que havíamos participado das orientações de Estágio, talvez pudesse produzir nos professores, agora recém-formados, um certo constrangimento em falar sobre a experiência do Estágio de forma confortável o suficiente para traçar críticas a nossa atuação ou narrar situações incomodas, por exemplo.

Além disso, o tempo disponível para a construção deste trabalho também foi uma variável que pesou em prol da não utilização das “entrevistas narrativas” (JOVCHELOVICH, BAUER, 2002) como ferramenta de pesquisa, tendo em vista que o movimento de entrevistar sujeitos poderia demandar a organização de um roteiro de entrevista, um cronograma que possibilitasse os encontros, o encontro propriamente dito, a produção dos registros e a transcrição das entrevistas. Tempo este que, infelizmente, não dispúnhamos. Digo isso porque, apesar da questão central deste trabalho ter sido produzida durante todo o ano do curso de residência, a escrita se deu nos três meses finais da formação. Sendo uma produção que, necessariamente, demandou decisões de pesquisa

que pudessem otimizar o tempo da escrita, tendo em vista que a essa ocorreu – parte do tempo – de forma concomitante ao trabalho de co-docência e a escrita final da minha dissertação do Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Diante destes dois impasses, veio a pergunta: qual outra forma possível para ter acesso às narrativas das estagiárias e estagiários que estiveram conosco em 2022? Em conversa com o professor e pesquisador Anderson Ferrari - que além de ser o atual professor da disciplina de Estágio, é também o atual coordenador do programa de residência docente, meu orientador no mestrado e um amigo que tomo como inspiração profissional e pessoal – relatei este empecilho na pesquisa. Anderson, de pronto, me ofereceu os relatórios finais desenvolvidos pelos estagiários e estagiárias em sua disciplina.

Ele me explicou que, de modo geral, os textos eram produzidos ao final das disciplinas de Estágio Supervisionado em Ensino de História I e II e de Reflexões sobre a atuação do espaço escolar I e II. Tendo como disparador da reflexão poucas perguntas iniciais feitas por ele, com o objetivo permitir que os professores em formação inicial pudessem dizer de sua experiência com o estágio de uma maneira confortável e sincera. Levando em consideração a eminência do fim da disciplina que os colocava em uma condição tranquila bem como seu caráter não avaliativo no que tange o universo da aprovação e da reprovação. De forma que a construção do relatório diz mais do desejo do professor em querer saber mais sobre o transcorrer do processo de formação dos discentes e sobre como suas aulas e orientações ressoavam nas futuras professoras e professores.

Vislumbrar esta possibilidade para acessar as narrativas das estagiárias e estagiários, em diálogo com minha questão de pesquisa, me animou bastante. A partir disso, Fabiana e eu tivemos uma reunião e, juntas, chegamos à conclusão de que o caminho pelos relatórios seria uma decisão de pesquisa que nos contemplava, porque nos mantinha debruçadas sobre a mesma questão e a partir de uma narrativa construída pelas estagiárias e estagiários. Mas nos distanciava das questões advindas da entrevista narrativa já que nossa “relação de poder” (FOUCAULT, 2003) com os docentes em formação inicial dificilmente seria um dos principais balizadores da construção do texto, uma vez que elas e eles não poderiam prever nosso interesse e acesso aos textos. Bem como o foco nos relatórios, materiais já produzidos e a disposição, nos pouparia um tempo precioso no processo da escrita.

Uma vez tomada essa decisão, nos dedicamos¹², Fabiana e eu, a construção dos critérios metodológicos a partir dos quais selecionamos os relatórios para compor o universo da pesquisa. Recebemos do professor Anderson trinta e nove relatórios de estagiários e estagiarias que não necessariamente haviam feito Estágio conosco durante o ano de 2022. Então nossa primeira decisão de seleção foi separar apenas os relatórios produzidos pelas estagiárias e estagiários que cumpriam o pré-requisito de terem cursado o Estágio em 2022 conosco. Isso porque eu gostaria de me debruçar sob a narrativa de estagiários que já conhecia, com os quais havia partilhado a potente “experiência” (LAROSSA, 2022) de dividirmos a sala de aula, as reuniões de orientação e tantos outros “saberes docentes” (TARDIF, 2012) em construção e em desconstrução.

Feito isso, reduzimos bastante nosso universo, de trinta e nove para onze relatórios. Lemos juntas os textos e construímos outros dois critérios. Em primeiro lugar selecionamos relatórios que, textualmente, nos trouxessem pistas que possibilitassem articulações reflexivas com a pergunta central deste capítulo e deste trabalho - Como um estudante da licenciatura em História se transforma ao se encontrar com o campo do Ensino de História no Estágio? Para tanto, selecionamos textos em que os discentes construíram uma narrativa que abordava a temática do encontro com o campo do Ensino de História no Estágio.

Com o estabelecimento deste critério reduzimos o universo da pesquisa de onze para cinco relatórios. E por fim, reli estes cinco textos e construí um último critério, inspirando-me no filósofo Michel Foucault (2003) em “A vida dos homens infames”, quando o autor explica que seu livro não era de História, argumentando que as escolhas expressas no texto não seguiram outra regra mais importante do que seu gosto, seu prazer, “uma emoção, o riso, a surpresa, um certo assombro ou qualquer outro sentimento, do qual teria dificuldades, talvez, em justificar a intensidade, agora que o primeiro momento da descoberta passou.” (FOUCAULT, 2003, p. 12). Este trecho me inspira, porque me lembra que a pesquisa tem e pode ter relações com o gosto, o prazer, o delírio e o desejo. Portanto, meu último critério parte deste lugar, o horizonte dos meus desejos. Quis

¹² Em todos os momentos em que falo da pesquisa na primeira pessoa do plural (nós), faço isso porque esta de fato foi uma pesquisa feita por quatro mãos. Com muito respeito pelos meus desejos teóricos e metodológicos. Mas também com muita parceria e dedicação da professora e pesquisadora Fabiana Almeida ao me orientar

escolher três relatórios, em específico, porque traziam temáticas e formas de escrita que me alegravam, que me davam força para continuar a pesquisa de maneira leve e afetuosa.

3.1 Os sujeitos por trás dos relatórios.

Os relatórios escolhidos pertenciam a duas estagiárias e a um estagiário, todos produzidos no primeiro semestre de 2022 para as disciplinas de Estágio Supervisionado em Ensino de História II e de Reflexões sobre a atuação do espaço escolar II, ambas lecionadas pelo professor e pesquisador Anderson Ferrari. Os três textos tiveram como objetivo inicial responder as seguintes questões propostas por Anderson: Analise sua experiência do Estágio para sua formação acadêmica, no que tange aos encontros entre as discussões na disciplina de Reflexões e a participação na escola; Avalie a organização e desenvolvimento da sequência didática que preparou, quanto a 1) As dificuldades iniciais e as sensações que antecederam a preparação e a discussão do plano de aula na disciplina de Reflexões; 2) A execução do plano e a experiência da aula.

Estas questões disparadoras, apesar de não terem sido feitas pensando exatamente nesta pesquisa, são questões que direcionam a escrita dos discentes a narrarem suas experiências e memórias sobre o Estágio e que, em sua divisão em duas etapas, separam a reflexão em dois tempos: o antes e o depois das aulas dadas. Penso que esta divisão feita pelo professor, sinaliza seu investimento, seu desejo de perceber se há mudanças, nas narrativas das estagiárias e dos estagiários, esboçadas neste processo de serem provocadas e provocados a escreverem sobre o antes de entrarem na sala de aula como professores em Estágio e o depois. Defendo que há nas questões feitas por Anderson uma intencionalidade, movida pela inquietação de saber quais sentidos formativos a disciplina selecionada produziu. Vejo aí um professor comprometido porque busca compreender como sua ação como professor toca o outro, porque se mantém “atento à leitura que os estudantes fazem da atividade desenvolvida com eles” (FREIRE, 2004, p. 50) e isso me inspira como docente. É a partir deste lugar de inspiração que me debruço sob os três relatórios fomentados pelas questões e intencionalidades deste professor, grata a ele por sua generosidade.

Hoje, enquanto escrevo, os três autores dos relatórios já encerraram sua formação inicial. Joyce Mirella Alves de Souza, Liz¹³ Santos Brande e Gabriel Benedito Machado,

¹³“Liz” é apelido para o nome “Lizmárcia”. Durante este trabalho o apelido será predominante, porque expressa um desejo da professora e sujeita da pesquisa.

autores dos relatórios, já são professoras e professor. Conversei com elas e com ele e pedi autorização para utilizar seus textos nesta pesquisa, elas e ele permitiram a utilização e solicitaram que usasse seus verdadeiros nomes. E assim farei durante todo o texto.

Nos parágrafos seguintes falarei um pouco sobre os três autores dos relatórios, para que a leitora e o leitor possam conhecê-los, ainda que a partir da minha ótica, das experiências que vivi com eles e daquilo que eles próprios expressaram em seus relatórios. Vejo Joyce Mirella como sorridente e séria, na mesma medida, com um senso crítico afiado. Lésbica assumida e de cabelo curto, ao olhá-la lembro um pouco de mim e do meu próprio Estágio. Durante seu processo de construção da aula de Estágio acompanhei sua dedicação e pude aprender com sua forma de buscar os múltiplos pontos de vista teóricos sobre o tema que trataria em sala de aula. Além disso, considero que Joyce guarda um carinho profundo pela docência, como suas próprias palavras descrevem, ao afirmar que: “Essa dedicação à construção do plano de aula foi muito importante para eu perceber o carinho que eu tenho pela sala de aula, pelos alunos, pela profissão.” (Trecho do relatório escrito por Joyce).

Liz Santos me pareceu, inicialmente, uma mulher tímida. Impressão que se manteve apenas até vê-la atuando como professora em sua primeira aula do Estágio II. Lembro-me da felicidade que senti ao vê-la abordar a crise de 1929 a partir do diálogo com o tempo presente e as mídias digitais como ferramentas de consumo e de pensar o quanto havia aprendido ao assistir aquela aula em que as estudantes e os estudantes puderam participar e se sentir parte. Lendo seu relatório, fico feliz em saber que Liz também sentiu a potência do que fez naquele dia, sobre isso, ela escreve: “Ao sair da turma estava em êxtase, feliz e muito emocionada. Depois de tanto tempo foi a primeira vez que me senti professora de História. E escrevendo esse relatório a mesma emoção volta à tona.” (Trecho do relatório escrito por Liz)

Gabriel Benedito me marcou, porque tive uma desconcertante sensação de que já o conhecia. Sabe aquelas situações em que temos certeza de que conhecemos a pessoa de algum lugar, mas não lembramos de onde? Durante os seis meses de Estágio, sempre que o encontrava esta sensação voltava. Um sentimento de que nós já havíamos nos encontrado em outras ocasiões e rido muito das adversidades da vida. Observando sua formação como professor aprendi muito sobre como dedicação e diversão podem andar juntas. Agora, lendo seu relatório, percebo que seu senso de humor e seu gosto pela

diversão também inundam sua escrita e sua sala de aula ideal, como ele mesmo diz ao narrar sua segunda aula no Estágio II, explicando que: “Chegou um momento que eu estava feliz [...]. Empolgado com o que os alunos diziam e quase gritando de empolgação ‘ISSO MESMO!’, ‘EXATAMENTE!’. Consegui fazer a sala inteira participar, isso é o que eu acredito ser o certo” (Trecho do relatório escrito por Gabriel).

Penso que os três tem em comum, dentre outras coisas que despontarão no decorrer deste capítulo, o gosto em viver a “experiência” (LAROSSA, 2022) da docência, se permitiram a rara possibilidade de sentirem que algo lhes passou, lhes transformou. E mais do que isso, narram um exercício da docência que é atravessado pelo prazer, pela alegria, pelo carinho e pelas múltiplas emoções. Viram e escreveram sobre beleza do que fizeram, possivelmente, esta seja uma das questões que me fizeram sentir gosto e prazer em ler seus textos. Porque me identifico, me movimento, me emociono com a docência atravessada pela alegria e o desejo.

3.2 A pandemia que nos atravessa.

Reencontro a Escola. Agora, nós duas temos uma nova cara. Bem, na verdade, em alguns momentos, sinto que nos falta cara, rosto, expressão. Porque volta e meia aparece uma criança para pedir: ‘Professora, posso ver como é o seu rosto sem a máscara?’ (Trecho do meu caderno de campo, escrito em 04 de maio de 2022)

Escrevi o trecho acima na primeira semana da residência docente. Momento em que retornava ao João XXIII dois anos depois de concluir meu Estágio e me formar na licenciatura em História. E, principalmente, quando revia o colégio depois de enfrentarmos a pandemia do novo corona vírus que teve início em 2020. Quis começar este subitem com este trecho, porque ele me remete ao esvaziamento social que a pandemia nos gerou e a forma como este também assolou a escola – e expando aqui para as instituições educacionais de forma geral. Um trecho que nos lembra de como sentimos saudade das presenças, do toque, dos cheiros, da voz não digital, do olhar presencial, do soar do sino do recreio, dos rostos por inteiro (com boca, nariz, olhos, dentes, óculos e lentes).

É a partir deste lugar e das narrativas presentes nos relatórios que pensarei a pandemia, na sua relação com a Escola e a formação de professores, traçando caminhos reflexivos sobre a forma como a pandemia atravessou a formação docente, dos três

sujeitos desta pesquisa. Ao construir estas reflexões tenho como objetivo levantar questões sobre estes atravessamentos, não procuro por respostas finais, quero mais suscitar os questionamentos, pensar junto com a leitora e o leitor.

Sobre a pandemia, Lara Casarim (2023) nos explica que:

Em 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto do novo coronavírus como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII); essa emergência só havia sido declarada seis vezes antes na história, como durante a pandemia de H1N1, em 2016 (OPAS/OMS, 2020), destacando a importância inicial e emergente de pesquisas e medidas de contenção da doença declarando a pandemia da Covid-19 (CASARIM, 2023, p. 23)

Depois deste anúncio da OMS teve início uma corrida pela ‘fórmula da cura’, instituições de pesquisa buscavam entender a doença para produzirem maneiras de combatê-la. Paralelo a isso, notícias falsas sobre a pandemia circulavam pelas redes sociais aumentando o pânico, a desinformação. Essa foi uma característica muito própria da pandemia da COVID-19, sua ocorrência “numa época de midiatização caracterizada por um ambiente de uso em larga escala das tecnologias de comunicação em rede” (PRATES, 2023, p. 84), o que acabou por fomentar o crescimento da circulação de informações sobre o vírus que se misturaram as notícias falsas, amplamente conhecidas como *fakenews*.

Muita coisa mudou em nossas vidas, medidas de distanciamento e contenção da doença foram adotadas no Brasil e no mundo, dentre elas o *lockdown*¹⁴ foi tido com uma das principais estratégias. Famílias ficaram separadas por meses a fio, muitos de nós ficamos isoladas e isolados em nossos apartamentos de onde mal dava para ver e sentir a luz do sol. A pobreza no Brasil cresceu e a fome voltou a assolar uma parcela considerável da população, como aponta a pesquisa do Centro de Estudos e Estratégias da Fiocruz (2021).¹⁵

A Educação também foi atingida por estas mudanças e tem enfrentado novos desafios em decorrência da pandemia, dentre os quais cabe ressaltar que “os principais

¹⁴ O *lockdown* é uma medida de enfrentamento a transmissão de doenças que se caracteriza pelo isolamento e distanciamento de indivíduos em todos os ambientes. Essa estratégia foi fundamental para que a contaminação da Covid-19 não alcançasse níveis ainda mais graves e elevados. “A Organização Mundial da Saúde (OMS) reconhece que a política de lockdown pode reduzir a velocidade de transmissão da Covid-19 ao limitar o contato entre as pessoas e que, em certos casos, alguns países não têm outra escolha a não ser adotar esta medida de bloqueio extremo para ganhar tempo e implementar outras ações de combate à pandemia” (SANTOS FILHO et al., 2021, p. 1).

¹⁵ Pesquisa disponível em: < <https://cee.fiocruz.br/?q=a-pandemia-agravou-a-desigualdade-de-renda-e-a-pobreza-no-brasil> > Acesso em 06 de abril de 2023

estudos nacionais e internacionais sugerem quatro efeitos majoritários nas redes públicas de ensino: (I) perda de aprendizado; (II) aumento das desigualdades de aprendizado; (III) aumento do abandono escolar; e (IV) impactos negativos no bem-estar e na saúde mental” (KOSLINSKI; BARTHOLO, 2022, p.1). Professoras(es) e estudantes não passaram despercebidas por este processo, foram diretamente atravessadas(os) por ele. Nos afastamos das salas de aula presencial e, em pouco tempo, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) se espalhou pelo país como uma opção para continuar com as aulas. Durante meses, nossas salas de aula foram plataformas digitais, muitas vezes, esvaziadas pelos mais diversos motivos – dentre os quais cabe citar o quadro brasileiro de desigualdade no que tange o acesso democrático a internet. A Universidade também se somou a este quadro, estudantes da graduação e da pós-graduação viram sua experiência formativa reduzida a telas dos computadores, câmeras e microfones e a um cotidiano solitário de estudos.

Liz escreve, em seu relatório, um breve relato que nos dá pistas sobre as formas como a pandemia atravessou sua formação enquanto professora, segundo ela:

A pandemia da Covid-19 trouxe diversos desafios intersubjetivos e também pessoais dentre os quais a depressão, e a perda de perspectiva profissional. Meu sonho de ser professora estava se perdendo, minha criatividade e sensibilidade já não eram perceptíveis. (Trecho do relatório escrito por Liz)

Liz constrói um relato interessante para pensarmos os desafios de se formar professora em tempos de incertezas cotidianas, em que a eminência da morte nos assombrava todos os dias - seja através das centenas de informações veiculadas sobre os números de infectados e mortos, no Brasil e no mundo, ou a cada vez que precisávamos sair de casa e tínhamos que nos proteger de um ‘inimigo invisível a olho nu’. Ela narra um processo de adoecimento mental que também foi vivido por milhares de brasileiros, como afirma o Fiocruz (2020)¹⁶ em uma pesquisa realizada no final do ano de 2020.

A professora em formação afirmou que a pandemia e seus desdobramentos também atravessaram e abalaram suas perspectivas profissionais, seu sonho de ser professora, sua criatividade e sua sensibilidade. Penso que este seja um dado importante para nos atentarmos, porque a força de seu relato nos alerta para a importância de olharmos a formação inicial de professores com mais sensibilidade, nos perguntando: será que é

¹⁶ Pesquisa disponível em: < <https://portal.fiocruz.br/noticia/pesquisa-analisa-o-impacto-da-pandemia-na-saude-mental-de-trabalhadores-essenciais> > Acesso em 04 de abril de 2023

possível pensarmos na formação de professores, ignorando que todos nós atravessamos uma experiência potencialmente traumática? É possível retornarmos de onde paramos sem considerar os múltiplos adoecimentos? Defendo que não seja possível. E em base esta argumentação a partir das narrativas presentes nos relatórios. Além de Liz, Joyce e Gabriel também narram a pandemia e o período em distanciamento social como uma variável a ser considerada quando falam sobre sua “experiência” (LAROSSA, 2022) com o Estágio.

Joyce inicia seu relatório de Estágio falando sobre a pandemia:

Em primeiro lugar, eu considero que o fato de ser o primeiro semestre presencial depois da pandemia, impactou muito a maneira como eu cheguei na escola. Depois de dois anos em um modelo remoto, sem contato próximo com o ambiente de ensino, entrar na sala de aula foi impactante. Eu me lembrei de quantas vezes durante a pandemia eu senti medo que nunca pudesse realizar a minha profissão. Acho que durante esse tempo perdemos muito, ou pelo menos, mudamos muito, a nossa perspectiva de futuro. Então foi muito bom estar na escola. (Trecho do relatório escrito por Joyce Mirela)

A menção a pandemia termina com uma indicação positiva sobre o reencontro com a Escola, o que me remete, mais uma vez, a relação afetuosa que ela nutre com o ambiente escolar. No entanto, Joyce também cita o medo vivido durante a pandemia de talvez não poder exercer a profissão docente e considera que “durante este tempo perdemos muito ou, pelo menos, mudamos muito a nossa perspectiva de futuro”. Sua afirmação me inquieta, porque aponta uma transformação a partir da qual não foi possível estar no mundo da mesma forma de antes. A pandemia é narrada como uma “experiência” (LAROSSA, 2022) que a tocou profundamente, que a passou e a transformou, que a marcou e que, se não lhe levou algo, minimamente, modificou suas perspectivas de futuro.

Gabriel ao falar da pandemia em seu relatório também a narra a partir deste lugar da iminência da perda. Ao narrar sobre a sua primeira aula de Estágio, que também foi a primeira vez que retornou à sala de aula como professor¹⁷, ele pondera sobre a pandemia, afirmando:

Eu saí exausto daquela sala de aula, completamente suado e com a boca seca. Também saí triste. Fiquei pensando que além das minhas habilidades sociais, esse tempo de pandemia também tinha levado o que eu sabia fazer na sala de aula. Estava completamente frustrado, com os

¹⁷ Gabriel Benedito foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no qual já havia tido experiências docentes em escolas estaduais na cidade de Juiz de Fora.

olhos marejados e com medo do que me aguardava no último horário.
(Trecho do relatório escrito por Gabriel Benedito)

Não é o debate em torno da comprovação de que a pandemia levou (ou não) o que ele sabia fazer em sala de aula que me interessa neste trecho. O que chama minha atenção é que ele cogita esta possibilidade, com medo e frustração. Penso que isso indica o quanto a “experiência” (LAROSSA, 2022) da pandemia o havia atravessado enquanto um sujeito em sociedade – como por exemplo quando Gabriel afirma que a pandemia havia levado suas habilidades sociais – e também poderia atravessá-lo enquanto um professor em formação.

É possível traçar um diálogo entre estes trechos acima e a defesa feita por no António Nóvoa (2013), na obra organizada por ele intitulada “Vidas de Professores”. Neste livro, Nóvoa tem uma produção que recebe o título de “Os professores e as histórias da sua vida”, no texto em específico ele chama a atenção para a importância de não reduzirmos a formação docente e a vida escolar as dimensões racionais e pragmática, essencialmente ligadas a técnica e a ação pedagógica. O pesquisador defende a importância de não esvaziarmos a formação docente da sua relação com o humano, de não esquecermos que professoras e professores são pessoas, profissionais com uma identidade construídas por múltiplas frentes, dentre as quais também se encontram suas características pessoais, seus sentimentos, seus gostos, seus desgostos.

Se aquilo que nos forma enquanto pessoas também atravessa nossa formação enquanto professoras e professores, defendo que seja importante agregarmos a pandemia, - enquanto uma “experiência” (LAROSSA, 2022) que aparece na narrativa dos professores em formação inicial como sinônimo de perda, de depressão e como uma possível culpada pela perda das habilidades docentes – como um fator a ser considerado no universo de reflexões construídas na formação docente inicial.

Ademais, como professora que atuou no retorno as atividades educacionais presenciais, vivi o cotidiano dos dados apresentados por Mariane Koslinski e Tiago Bartholo (2022) – convivendo com a perda de aprendizado, o aumento das desigualdades de aprendizado; aumento do abandono escolar; e com impactos negativos no bem-estar e na saúde mental como principais consequências e desdobramentos da pandemia na Educação- e penso que debater sobre os atravessamentos da “experiência” (LAROSSA, 2022) da pandemia em relação a formação docente seja um movimento importante para instrumentalizar os futuros professores a lidarem com os desafios que encontrarão nas

instituições de ensino. Principalmente porque se estabelecermos um raciocínio em cadeia sobre a forma como desdobramentos da pandemia atingiram as diferentes gerações, perceberemos que por muitos anos as instituições de ensino ainda enfrentarão resquícios dos desafios oriundos da pandemia, tendo em vista que eles assolaram estudantes de todas as etapas educacionais.

De que forma isso seria feito? Considero que esta seja uma questão complexa, recente e por ser nova também carece de uma consolidação no campo do conhecimento. Apesar disso, me parece que uma maneira de a enfrentar seja não procurarmos por uma ‘fórmula’ ou uma ‘receita’ que nos direcione exatamente para a sua solução, apostando que a sua resolução esteja nas universidades e na liberdade de cátedra exercida por seu corpo docente— com seu potencial de construção do conhecimento – que possuem ferramentas teóricas e metodológicas para construir múltiplas formas de abordar a “experiência” (LAROSSA, 2022) da pandemia como uma temática que tem relevância no âmbito da formação docente, uma vez que a atravessou e a modificou.

3.3 Diálogos entre a formação docente e as inseguranças.

Diferente de Joyce, Liz e Gabriel, meu Estágio da licenciatura em História foi feito antes da pandemia, o que significa que as angústias e questões deste período não atravessaram minha formação inicial. No entanto, nos aproximamos no que tange o relato das inseguranças docentes atravessadas na construção e na execução das aulas de Estágio. Lembro-me da ansiedade que senti na noite anterior a minha primeira aula do Estágio II, mesmo tendo recebido todo o apoio e orientação do professor da disciplina e dos colegas de turma eu estava nervosa. Mal dormi, mal comi. E lembro-me de algo que me embrulhava o estômago: o medo de ter dúvidas sobre o conteúdo, de não saber ensinar tudo sobre o conteúdo que trabalharia com aquele sexto ano B (que tive a sorte de reencontrar durante a residência docente como nono ano B e aprender muito com elas e eles, novamente). Ouso dizer, no meu caso, que estas inseguranças não acabaram com o soar do sino que decretou o fim daquela aula de Estágio, elas me acompanharam pelos dois primeiros anos em que estive sozinha em aula sozinha como professora regente.

Esta relação de incomodo com a dúvida e as inseguranças aparece nos relatórios das estagiárias e do estagiário sob os quais me debrucei, sobretudo nos textos escritos por Gabriel e Liz. Cabe citar os trechos abaixo em que ambos falam sobre seu processo de elaboração dos planos de aula:

Nosso primeiro movimento foi pensar no tema, dentre os quais: Revolução Russa, Crise de 1929 ou Era Vargas. Escolhi trabalhar com a crise de 1929, para pensarmos os limites do capitalismo em relação ao consumo, e cogitamos analisar os impactos ambientais do mesmo. A princípio havia gostado da ideia, mas, passados alguns dias, me senti incomodada e busquei por um outro ponto de partida, as mulheres na crise de 1929. Mas durante meus estudos a falta de bibliografia trouxe bastante incômodo e medo para tratar dessa temática, pois, uma das minhas maiores preocupações se passava por não dominar o assunto. Diante disso me senti mais uma vez sem ponto de partida e perdida. (Trecho do relatório escrito por Liz)

A partir daquela conversa de orientação de estágio, eu passei o resto da semana e final de semana elaborando minhas aulas, pesquisando coisas, assisti documentários, ouvi alguns podcasts, procurei fontes, li artigos e os livros didáticos que levei pra casa. Mesmo com toda essa preparação, não poderia estar mais inseguro quando fui apresentar para a turma na universidade o que eu havia pensado.” (Trecho do relatório escrito por Gabriel Benedito)

Liz diz de uma insegurança em ‘não dominar o assunto’ e de como isso lhe deixou perdida. Já Gabriel, apesar de narrar um longo processo de investimento em conhecer o tema sobre o qual faria seu plano de aula diz que mesmo assim ‘não poderia estar mais inseguro’. Penso que ambas as falas nos dão pistas de um desejo de completude, de uma ideia de que, como professora e professor, não deveriam lhe restar dúvidas e que, portanto, deveriam dominar todo o conhecimento sobre as temáticas de suas aulas. Esta é uma angústia legítima e que também me assolou e ainda me assola, volta e meia.

Nós três partilhamos este incômodo com relação as nossas dúvidas no exercício da docência, será que isso se dá ao acaso, ou talvez seja fruto de um processo natural? Por inspiração em Michel Foucault (2006), (2010) questiono estas noções de ‘naturalidade’ e de ‘acaso’. Faço isso a partir do conceito “problematização” (FOUCAULT, 2010), entendendo que problematizar é o ato de fazer uso do direito de “não ter certeza, perceber uma contradição, ter necessidade de uma informação suplementar, defender diferentes postulados, apontar um erro de raciocínio” (FOUCAULT, 2010, p. 225). Trata-se de um trabalho do pensamento que, de acordo com filósofo, pode ser entendido como “aquilo que permite tomar uma distância em relação a certa maneira de fazer ou de reagir e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições, seus fins.” (FOUCAULT, 2010, p.232) e a partir deste ato abrir espaço para o novo, para as reinvenções.

Sendo assim, me perguntei: por que nós três pensamos nossa relação com as dúvidas, no exercício da docência, de uma forma incomoda?

Estudando sobre a formação docente, sobretudo a partir de pesquisadores como António Nóvoa (2013), (2014), (2017) e Maurice Tardif (2012), (2013) que se dedicam a pensá-la, percebi que uma das explicações para este nosso incomodo com as dúvidas que surgem no exercício da docência tem ligação com a maneira como a formação docente foi historicamente construída. Segundo os pesquisadores, durante a expansão dos sistemas educativos na segunda metade do século XX o ensino e a formação de professores foram pensados a partir de uma abordagem dos modelos racionalistas que os reduziām a apreensão e transmissão de conhecimento. Ser professora e professor a partir desta concepção tem, de acordo com Nóvoa e Tardif, uma relação com as dicotomias – também produzida pelos modelos racionalistas - entre teoria e prática, ensino e pesquisa que relegaram as professoras e os professores apenas a papel da transmissão do conhecimento, que por sua vez seria produzido por pesquisadores.

Ademais, penso que o campo do Ensino de História, bem como suas pesquisas, nos instrumentaliza no adensamento desta “problematização” (FOUCAULT, 2010). Porque trata-se de um campo - forjado na “zona de fronteira” (MONTEIRO; PENNA, 2011) entre o campo da História e o campo da Educação - que vem tensionando as dicotomias e tensões que, historicamente, atravessam a formação de professoras e professores de História, especificamente. Questionando a dicotomia entre a teoria e a prática, o ensino e a pesquisa, a licenciatura e o bacharelado, todas herdadas, segundo Leticia Mistura e Flávia Caimi (2020), do positivismo que separava o trabalho histórico em duas partes distintas: os historiadores provendo o conhecimento histórico para os professores que, por sua vez, deveriam apenas transmiti-lo sem qualquer intervenção ativa e crítica.

Ao estabelecer este tensionamento, o campo do Ensino de História se coloca no lugar da abertura de possibilidades, da riqueza presente nas interdisciplinaridades, convidando o ensino e a pesquisa em História a se aproximarem. Fomentando uma formação de professores de História que se afaste das dicotomias positivistas e, por isso, construa brechas para romper com o que Dea Fenelon (1981) caracteriza como uma ‘tradição livresca’, que repete informações sobre o passado sem as questionar. Segundo a pesquisadora, é importante que estas dicotomias sejam repensadas para que o ensino

posso pressupor pesquisa, descoberta, pergunta e investigação e desta maneira o conhecimento produzido e ensinado não seja entendido como “algo passivo, despolitizado e sempre intelectualizado” (FENELON, 1981, p.10) e os profissionais formados não sejam apenas “reprodutores destas concepções, perspectivas, informações e saberes.” (FENELON, 1981, p.11).

Sendo assim, defendo que há no campo do Ensino de História a potência teórica e metodológica para que nós, professoras e professores de História, apesar de não sermos especialistas em todos os temas, possamos entrar em sala de aula munidos de ferramentas teóricas e metodológicas. Penso tratar-se de um campo que dispõe dos instrumentos para construirmos um ensino que pressupõe a pesquisa, a investigação, a curiosidade e por consequência a construção do conhecimento como centrais em detrimento de uma transposição técnica e simplificada do conteúdo.

Digo isso porque uma das principais defesas deste campo é o estabelecimento de uma relação de parceria com as dúvidas, dispondo professoras, professores, alunas e alunos a pensarem historicamente o mundo e a si mesmos e com base nisso “questionarem saberes aprendidos no âmbito da família e no interior dos pertencimentos religiosos, bem como a se contraporem às opiniões das mídias” (SEFFNER, 2019, p. 37), em nome do “pluralismo democrático, da liberdade de expressão, do direito de aprender e da liberdade de ensinar” (SEFFNER, 2019, p. 37). Tão logo, a medida em que entendemos, com base neste campo, que nossa função não é o ‘domínio total do conteúdo’, mantendo-nos presos em uma noção positivista do que é ser professora e professor de História que reforça a ausência de sentido e mecanização do ensino, tornar-se possível fazer as pazes com as dúvidas, tomando-as como a principal ferramenta para o ato investigativo que é tão caro a produção do conhecimento. É de braços dados com esta nova companheira que inicio o próximo item.

3.4 O desabrochar: o encontro com Ensino de História no Estágio

Gosto de pensar a vida como uma poesia que nós escrevemos, cotidianamente, algumas vezes mais feliz, colorida, paciente e em outras mais nebulosa, rabugenta, sonolenta. Mas acredito que sempre há ali uma poética, algo belo que pode (ou não) ser capturado em um instante. Foi a partir desta ótica que me inquietei em pensar sobre o encontro das estagiárias e dos estagiários com o campo do Ensino de História no Estágio.

Em diversos momentos me encantei pelas constatações construídas por elas e eles, aprendi com suas descobertas, me irritei e me inspirei com alguns de seus ‘atrapalhos’. Tudo isso banhado por estes meus olhos de poesia que insistem em me acompanhar e que, vez ou outra, desaguavam no caderno de campo em forma de frases, versos, estrofes - algumas que, inclusive, se tornaram epígrafes deste trabalho.

É por esta poesia que me acompanha, que se agarra em mim que chamo este encontro de ‘o desabrochar’. Uma forma poética de descrever as cenas que presenciei vendo as estagiárias e os estagiários darem suas primeiras aulas, narrando como se sentiam e muitas vezes perceber estas narrativas inundadas do encontro com o Ensino de História no Estágio. Penso que vi ali um ‘desabrochar’, porque, em alguma medida, percebia que a maioria chegava insegura, silenciosa, com medo de como seriam as aulas que elas e eles teriam que dar e no decorrer do processo – enquanto assistiam as aulas dadas pela Fabiana e por mim e também no transcorrer do semestre de orientação de Estágio com o professor Anderson – algumas estagiárias e alguns estagiários iam construindo conexões de sentido, se instrumentalizando da teoria do Ensino de História e conectando com a prática do ensino, fazendo aquilo que este campo tem como uma de suas principais riquezas: a conexão entre teoria e prática. Um processo que, para mim, é bonito de ver, de sentir, de ter a sorte de estar junto. Tão belo, delicado e potente como o desabrochar de uma nova rosa.

No entanto, não posso afirmar que este encontro das estagiárias e dos estagiários com o campo do Ensino de História tem acontecido de fato e sido transformador apenas com base em minha ótica poética produzida a partir do olhar da residência docente – como alguém que está completamente implicada com o colégio, mas que ainda assim parece ser uma expectadora, assistindo de fora, já que não faz parte do quadro efetivo da instituição e por isso não participa das instâncias de decisão. Apesar deste olhar poético ter sido o combustível que me fez interessar-me por esta questão, ele sozinho não responde a inquietação deste trabalho. Para tanto, pego de empréstimo, mais uma vez, os relatórios de Liz, Joyce Mirella e Gabriel para a partir de suas narrativas construir caminhos para a pergunta: **Como estudantes da licenciatura em História se transformam ao encontrar com o campo do Ensino de História no Estágio?**

Ressalto, em primeiro lugar, que o encontro com o Ensino de História que se esboça a partir dos relatórios se dá em uma via de mão dupla. Porque as aulas de Reflexões sobre

a atuação do espaço escolar, ministradas pelo professor e pesquisador Dr. Anderson Ferrari, aparecem como um componente importante para este encontro, tanto quanto a prática do Estágio no colégio, orientado pela professora e pesquisadora Dra. Fabiana Almeida. Como por exemplo quando Liz escreve em seu relatório os dois momentos em que se encontrou com a “aula de pergunta”, um investimento teórico e metodológico da aula de História inspirada no campo do Ensino de História enquanto um fomentador de aulas que prezam pela possibilidade do diálogo, pela pesquisa e pela atitude investigativa e questionadora em relação ao passado, como nos explica Dea Fenelon (1981). Segue abaixo um primeiro trecho em que é possível perceber seu encontro com a aula de pergunta e, por consequência, com o campo do Ensino de História como balizador teórico e metodológico desta aula. Nesta ocasião Liz narra sobre o momento em que estava observando as aulas dadas pela professora Dra. Fabiana Almeida e por mim:

Tanto a professora Fabiana quanto Samara buscavam introduzir habilidades de pensamento capazes de despertar o interesse dos alunos nas seleções, recortes, intencionalidades que passam pela escrita da História, e principalmente fazê-los entender que por trás de qualquer narrativa há um sujeito histórico. A professora Fabiana trouxe considerações muito importantes para nossas conversas, possibilitando reflexões acerca das construções de repertórios didáticos por parte do docente e que elas precisam vir sempre acompanhadas de um olhar sensível para o cotidiano da sala de aula e de perguntas constantes sobre a função formativa do saber histórico escolar.” (Trecho do relatório escrito por Liz)

A partir deste trecho é possível percebermos que Liz identificou em nossa prática e nas orientações de Estágio a prática da ‘aula de pergunta’, embasada na aproximação entre o ato de pesquisar e o ato de ensinar que evoca a postura investigativa e pesquisadora, defendida por Dea Fenelon (1981). Além disso, ela também identifica nossa busca por produzir junto com as estudantes e os estudantes, o estudo de uma História que faça sentido para elas e eles e que lhes instrumentalize para pensarem seu cotidiano de maneira crítica a partir de uma História que não fique presa “no mundo dos livros e da biografia ou então dos papéis velhos e dos arquivos, esquecendo que a História se faz a todo tempo e apesar de nós também.” (FENOLON, 1981, p. 18-19). Inspirada por este movimento da ‘aula de pergunta’ e que produza sentidos em diálogo com o cotidiano das estudantes e dos estudantes, Liz explica seu plano de aula dizendo que:

Seguindo o plano das aulas anteriores ministradas por Fabiana e Samara, me pautei pela seguinte pergunta: “E o que eu tenho com a crise de 1929?” A partir desta indagação foi possível traçar o perfil de

consumo desses alunos para chegarmos ao cerne da questão, a crise de 1929. (Trecho do relatório escrito por Liz)

O mesmo também ocorre em sua narrativa sobre as aulas de Reflexões sobre a atuação do espaço escolar e as orientações do professor e pesquisador Dr. Anderson Ferrari. Ao falar sobre a construção do seu plano de aula, Liz nos diz que:

A aula foi de perguntas e consegui transformar meu plano por uma indagação feita no dia anterior pelo professor Anderson: “Por que compramos? E o que gostamos de comprar? Qual nosso objeto de desejo?” Essas perguntas levaram a classe para um outro espaço, foi possível escutar alunos que não costumavam se manifestar em sala, todos se divertiram e ouvir suas experiências foi encantador e singular. Os cinquenta minutos de aula voou. (Trecho do relatório escrito por Liz)

A partir deste trecho podemos perceber que o investimento no Ensino de História como um campo teórico e metodológico potente para a formação de professores também é feito pelo professor da disciplina de Estágio. E como fruto deste percurso de escuta e aprendizagem com professoras e professores que se baseiam no campo do Ensino de História, Liz descreve que há um aprendizado, algo que aprende a partir da “experiência” (LAROSSA, 2022) com o Estágio que se encontra com o Ensino de História, uma transformação em sua forma de ver a prática docente, segundo ela:

O desenvolvimento dessa atividade supervisionada acarreta na adequada formação do profissional, inserido em uma realidade de participação ativa, na qual a neutralidade é dispensada, visando a assumir responsabilidades no processo de formação do curso de história. A experiência empírica, nesse sentido, leva à tomada de decisões e estabelecimento de posições que marcam o comprometimento do profissional com a profissão, que é construída mediante atividade prática juntamente com as discussões teóricas. (Trecho do relatório escrito por Liz)

A partir deste trecho é possível percebermos aqui que sua atividade de estágio orientada pelo campo do Ensino de História produziu nela sentidos sobre o caráter inerentemente político – e por isso não neutro – das aulas de História pensadas a partir do campo do ensino de História. Uma vez que este campo defende que ensinar História é “efetivamente, um lugar político no qual as disputas em torno das relações de saber/poder se efetivam nos documentos, nas políticas, no currículo, nas práticas escolares, na produção de memória” (MONTEIRO; RALEJO, 2019, p. 8). Para além disso, ao dizer sobre a construção desta atividade no encontro entre a prática e a teoria, como algo importante para seu comprometimento profissional a partir da produção de sentidos, Liz

também marca que o encontro com o Ensino de História em seu Estágio modificou sua forma de se pensar professora.

Joyce Mirella também esboça, em seu relatório, a compreensão de que seu encontro com o Ensino de História no Estágio se coloca em uma via de mão dupla, configurando-se não apenas em um encontro que se dá a partir do momento em que passou a assistir as aulas ministradas pela professora e pesquisadora Dra. Fabiana Almeida e por mim – aulas que tiveram o campo do Ensino de História como principal referência teórica e metodológica -, mas que também foi fomentado a partir de tudo que vinha estudando na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Juiz de Fora sobre este campo, como ela mesma diz:

Lembro que depois eu ficava horas conversando com a Jéssica (sua dupla de estágio) sobre as aulas, e em como aprimorar a nossa prática docente, como fazer valer um ensino de História pautado em tudo que estudamos durante as aulas que tivemos na FACED. Um ensino que o aluno seja percebido como sujeito

É interessante percebermos que esta preocupação dela, fomentada pelos seus estudos da teoria do Ensino de História, em ‘fazer valer um ensino em que o aluno seja percebido como sujeito’ volta com força reflexiva a partir do momento em que ela vive a “experiência” (LAROSSA, 2022) de compreender o desdobramento desta teoria na prática, o que fica evidente quando lemos sua autoavaliação sobre uma aula que deu e que, segundo ela, foi conteudista:

Essa aula me fez pensar em como as nossas escolhas impactam diretamente nos rumos que uma aula pode ter, e para além disso, impacta no comportamento do nosso aluno, impacta no seu direito ou não de falar, impacta não só na sua voz, mas também no seu silêncio. E se tem uma conclusão que eu cheguei com aquela aula, é que eu nunca mais quero um silêncio igual aquele quando eu estiver dentro de sala de aula. Esse silêncio é ruim, ele é ensurdecedor, é um silêncio que mina todos os sentidos das palavras de um professor. (Trecho do relatório escrito por Joyce Mirella)

Assim como Joyce Mirella, Gabriel também narra um profundo incomodo com a aula onde não há o investimento na pergunta, onde o silêncio e o monólogo dão a tônica. É possível percebermos isso em sua narrativa sobre sua aula de Estágio que tinha como temática o surgimento das cidades. Ele escreve que:

Os alunos pareceram se interessar pelos slides que eu levei, eram prints do Google Maps que localizavam a Curva do Lacet. Acho que a aula começou bem, mas eu não soube usar corretamente a ferramenta da mão levantada, a qual a professora Fabiana desenvolveu para retomar a atenção dos alunos. Em dado momento eu estava completamente

perdido, me sentindo um touro numa arena cheia de panos vermelhos, sem saber qual deles eu chifro primeiro. Não consegui trabalhar direito a reportagem do Tribuna de Minas sobre a Curva do Lacet que eu havia levado, teria que retomar na próxima aula. Isso estragou meu planejamento e impôs mais um desafio que eu teria que lidar: a adaptação. [...]No último horário eu iria voltar para a próxima aula, minha vontade era de não dar aquela aula. Não estava confiante e achava que ia dar tudo errado de novo. Eu entrei na sala, organizei um quadro como os professores fazem. Logo eu levantei a mão, para pedir que os alunos prestassem atenção em mim. Pareceu uma eternidade do momento que levantei até o momento em que todos levantaram a mão. [...] Depois disso a aula correu bem. [...]Eu trabalhei o texto como eu gostaria, os alunos participaram bastante, eu usei o quadro. Chegou um momento que eu estava feliz, assim como estive no ensino médio. Empolgado com o que os alunos diziam e quase gritando de empolgação “ISSO MESMO!”, “EXATAMENTE!”. Consegui fazer a sala inteira participar, isso é o que eu acredito ser o certo, uma aula construída junto com os alunos pelo diálogo, não para os alunos como um monólogo.” (Trecho do relatório escrito por Gabriel)

Penso que a partir da leitura destes dois trechos é possível elencar que uma das principais transformações, fomentada a partir da “experiência” (LAROSSA, 2022) do encontro com o campo do Ensino de História no Estágio seja o fomento do desejo, embasado em teoria e prática pela construção de uma aula do diálogo, da pergunta, da investigação, na qual pesquisa e prática se colocam como aliadas em detrimento de uma aula livresca, de monólogo em que há ‘um silêncio que mina todos os sentidos das palavras de um professor’, porque não produz sentidos, não se conecta com o cotidiano das estudantes e dos estudantes.

Por fim, cabe ressaltar que nota-se nos relatórios outras pistas sobre o encontro com o campo do Ensino de História no Estágio, como por exemplos a compreensão produzida pelas estagiárias e os estagiários de que a abordagem do passado, por ele mesmo, não se justifica e que ela apenas ganha força quando se coloca em diálogo com o tempo presente, como também defendem Fabiana Almeida e Sonia Miranda (2021) ao afirmarem que “o Ensino de História cumpre seu papel quando somos capazes de indagar sobre o nosso tempo e decidir que marcas vamos deixar para o futuro. (ALMEIDA; MIRANDA, 2021, p.112). Contudo, devido aos imperativos do tempo de entrega deste trabalho estas questões não foram amplamente abordadas aqui, transformando-se em um horizonte para trabalhos futuros.

4. PARA TERMINAR: UM POUCO DE FINAL, UM POUCO DE COMEÇO.

*Último poema.
Agora deixa o livro
volta os olhos
para a janela
a cidade
a rua
o corpo mais próximo
tuas próprias mãos
ai também
se lê. (MARQUES, 2015, p. 29)*

Terminar este trabalho me remete, intuitivamente, aos sabores agrídoces, mistura de sensações e sentimentos. Em primeiro lugar, porque simboliza o ritual de encerramento de um ciclo, um ano extremamente intenso em que pude aprender sobre Formação Docente, Saberes Docentes, Ensino de História, Planejamento, Gestão Escolar, Pesquisa, Educação Pública e Democrática. Em que também aprendi sobre Afeto, Transformação, Caos, Desejo, Cansaço, Vitalidade, Erro, Acerto, Companheirismo. No entanto, penso que este trabalho feche este ciclo apenas de forma simbólica. Porque todos as “experiências” (LAROSSA, 2022), tudo aquilo que me marcou, que fez com que eu não consiga mais ser a mesma de antes, seguirá comigo.

Por isso escolho este poema de Ana Martins Marques (2015), autora que tive o prazer de conhecer a partir das indicações delicadas e potentes de minha colega de residência a professora de teatro e pesquisadora Erika Rohlf, para começar este item que tem ‘um pouco de final e um pouco de começo’. Porque o poema intitulado ‘o último poema’, apesar de marcar abertamente a iminência de um fim, também nos provoca a pensar que há poesia para além dele, que também é possível se ler a poesia na janela, na cidade, na rua, no corpo mais próximo e em nossas mãos. Gosto desta provocação, porque penso que ela sintetiza bem a maneira como encaro o fim da residência docente, compreendendo que, apesar deste poema ter chegado ao fim, ainda há muito para ser lido e explorado a partir dos aprendizados poéticos, estéticos, éticos, teóricos, práticos e metodológicos aprendidos nesta “experiência” (LAROSSA, 2022).

Assim sendo, encerro este trabalho defendendo a potência do encontro com o campo do Ensino de História no Estágio como um momento de construção de transformações, de possibilidades para uma “formação docente” (TARDIF, 2012) em que as inseguranças presentes na formação inicial possam ser enfrentadas e debatidas, a partir do lugar de fronteira assumido pelo campo do Ensino de História, que se localiza na interface entre o campo da História e da Educação, estabelecendo conexões entre a teoria e prática. Fomentando assim mudanças na produção dos sentidos atribuídos a própria prática docente e a forma de construir as aulas de História, que se afastem da tradição ‘livresca e conteudista’, a partir do momento em que o encontro com este campo do conhecimento promove – dentre outras coisas - a atitude investigativa e questionadora da pesquisa como um método de ensino e o diálogo entre o tempo presente e o passado para produção de reflexões históricas que se conectam com o cotidiano das alunas e dos alunos. O que, por consequência, penso contribuir para a formação de professoras e professores de História que, futuramente, podem somar forças ao possível desabrochar de uma educação e uma sociedade que - por serem formadas por pessoas mais questionadoras e que tiveram a aula de História como um instrumento de investigação e problematização da realidade vivida - se afastem da barbárie e lutam pela construção de um mundo e uma sociedade mais democráticos e diversos.

De tal maneira que as angústias que atravessaram as vozes dos sujeitos em formação inicial - como as inseguranças na construção das aulas e o medo de não darem conta de ‘passarem’ todos os conteúdos – vislumbra a possibilidade de converte-se em atitude investigativa e boa relação com as dúvidas e os questionamentos quando há um diálogo entre a prática docente e a pesquisa. Tal qual o proposto pelo campo científico do Ensino de História que tem se consolidado no Brasil a mais de três décadas, investindo na construção de caminhos possíveis de produção, invenção e transformação de um saber histórico escolar antes conteudista em “história-problema” aos moldes defendidos por Marc Bloch (2003).

Penso que há neste encontro – com o campo do Ensino de História no Estágio – uma certa poesia de construção da vida, da profissão, das aulas e da Escola que é inundada de sentidos que se conectam com a pujança da Vida. E que por isso também acabou me contagiando, me movendo, me tocando e fazendo com que este também fosse um encontro com o campo do Ensino de História durante a Residência Docente. Um encontro tão forte e tão transformador que me impulsionou a cursar toda a especialização com os

olhos voltados para este campo e a agora produzir novas rotas, novos destinos– tal como fizeram os marimbondos citados no início deste texto – que seguem impregnados pelo olhar e a sensibilidade do Ensino de História.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Fabiana; MIRANDA, Sonia. Conectando Tempos: sobre sensibilidades e construção de conhecimento nas aulas de História. In: ABREU, Marcelo Santos de; CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. **Fazer e pensar a História na sala de aula: Autoria, formação e produção do conhecimento histórico**. Editora Milfontes, Vitória, 2021

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues. Qual História? Para qual sociedade? As vozes públicas em torno da construção dos PCNs e BNCC. In: **Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**. Pesquisa em Ensino de História: desafios de um campo do conhecimento; Rio de Janeiro: UFRJ. Faculdade de Educação; ABEH, 2018, p. 125-132

ALVIM, Yara Cristina. “Tempo presente e ensino de História: desafios e potencialidades”. In: **Anais da Semana de História da Universidade Federal de São João del-Rei**, 2018

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180035. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152562>.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o Ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CASARIM, Lara Leite. **“Eu não acho o meu corpo feio, mas eu acho que falta”: os discursos de beleza e o cotidiano de meninas estudantes dentro e fora da escola**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023

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

FENELON, Dea Ribeiro. **A formação do profissional de História e a realidade do Ensino**. Conferência pronunciada no XI Simpósio Nacional da ANPUH João Pessoa, 1981.

FOUCAULT, Michel. 1977: A Vida dos Homens Infames. In: **Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber**. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. Polêmica, Política e Problematizações. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 225-233

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24 .ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1993.

GUIMARÃES, Selva; COUTO, Regina Célia do. A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: GUIMARÃES, Selva. **Espaços de formação do professor de História**. Editora Papirus, 2008

hooks, bell. **Teoria Feminista: da margem ao centro**. Rio de Janeiro: Perspectiva, 2019

KOSLINSKI, Mariane; BARTHOLO, Thiago. **Impactos da pandemia na educação brasileira**. Nota técnica, 2022. Disponível em: < https://d3e.com.br/wp-content/uploads/nota_tecnica_2212_impactos_pandemia_educacao_brasileira.pdf > Acesso em 06 de abril de 2023

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. In: **O ofício do professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. Petropolis, RJ: Vozes, 2013, p. 54-66

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. 7.ed. -São Paulo: Contexto, 2004, p. 443-481

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, v. 36 n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15080>>. Acesso em: 28 de março de 2023

MARQUES, Ana Martins. **O livro das semelhanças**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992, p. 11-31

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto Editora. Porto, Portugal, 2014

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cad. Pesqui. [online]. 2017, vol.47, n.166, p.1106-1133.

OLIVEIRA, Daniela Mota. O papel dos Colégios de Aplicação na formação de professores. **Instrumento - Revista em estudo e pesquisa em educação**, v. 13, p. 9, 2011.

PACIEVITCH, Caroline; GIL, Carmen Zeli de Vargas; SEFFNER, Fernando; PEREIRA, Nilton Mullet. A vida como ela foi: produzindo resistência nas aulas de História. In: **Revista e-Curriculum**. São Paulo, 2019, p. 1604-1625.

SEFFNER, Fernando. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana. **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2019

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento Feminista: Conceitos Fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 49-82

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício do professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. Editora Vozes. Petrópolis, RJ, 2013

ZAMBONI, Ernesta. Panorama das pesquisas em Ensino de História. In: **Saeculum – Revista de História**, 2000