



Ana Cristina Castro do Lago
Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes
Juliana Alves de Andrade
Maria do Socorro da Costa e Almeida
ORGANIZADORAS

Atelier historiográfico

PROJETOS, EPISTEMOLOGIAS
E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



EDUFBA

O livro *Atelier historiográfico: projetos, epistemologias e práticas pedagógicas* é uma coletânea de textos que reúne pesquisadoras e pesquisadores das diferentes áreas do conhecimento – História, Educação, Sociologia, Antropologia e Letras – para pensar o que se ensina e se aprende sobre História no espaço escolar, nas redes sociais e nos museus, e, um espaço que abriga de forma republicana professores e professoras que defenderam suas dissertações nos núcleos do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) situados em núcleos do Norte e Nordeste. O conjunto de textos mostra o ProfHistória como um lugar (atelier), onde o professor-artesão desenvolve reflexões sobre suas atividades laborais e intelectuais.

Atelier historiográfico

**PROJETOS, EPISTEMOLOGIAS
E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Vice-reitor

Penildon Silva Filho



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Susane Santos Barros

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel ninõ El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Ana Cristina Castro do Lago
Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes
Juliana Alves de Andrade
Maria do Socorro da Costa e Almeida
ORGANIZADORAS

Atelier historiográfico

**PROJETOS, EPISTEMOLOGIAS
E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Salvador
Edufba
2023

2023, Autores.

Direitos para esta edição cedidos à Edufba. Feito o Depósito Legal.
Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990,
em vigor no Brasil desde 2009.

Coordenação editorial
Cristovão Mascarenhas

Editoração
Rafa Moo

Coordenação gráfica
Edson Nascimento Sales

Imagem da capa
Fonte: FRANCA, Alipio. Memoria historica
(1836 a 1936). Escola Normal da Bahia. Bahia:
Imprensa Oficial do Estado, 1936.

Coordenação de produção
Gabriela Nascimento

Revisão
Mariana Leiro Cal

Analista Editorial
Bianca Rodrigues de Oliveira

Normalização
Discovery Serviços

Capa e projeto gráfico
Rafa Moo

Sistema Universitário de Bibliotecas - UFBA

Atelier historiográfico : projetos, epistemologias e
práticas pedagógicas / Organizador, Ana Cristina Castro do
Lago ... [et al.]. – Salvador : EDUFBA, 2023.
278 p.

ISBN: 978-65-5630-589-9

1. Práticas de ensino. 2. Historiografia. 3. História - Estudo
e ensino. 4. Educação - Estudo e ensino. I. Lago, Ana Cristina Castro
do. II. Título.

CDU: 303.446.4

Elaborada por Jamilli Quaresma
CRB-5: BA-001608/O

Editora afiliada à



Editora da UFBA

Rua Barão de Jeremoabo, s/n – Campus de Ondina

Salvador, Bahia. CEP 40170-115

Tel.: +55 71 3283-6164 | www.edufba.ufba.br | edufba@ufba.br

SUMÁRIO

- 7 **Apresentação**
- 17 **A sala de aula como atelier historiográfico**
Ana Cristina Castro do Lago
Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes
Maria do Socorro da Costa e Almeida
Juliana Alves de Andrade
- 27 **El movimiento reflexivo en educación, esbozo de la tradición**
José Antonio Serrano Castañeda
Juan Mario Ramos Morales
- 59 **Un trayecto entre palabras, vuelto palabras**
Sibila Núñez
- 77 **Movimentos sociais e estratégias individuais**
Desafios para nossas aulas de história
Verena Alberti
- 99 **A produção de materiais didáticos como estratégia para debate sobre o ensino de história na formação de professores**
Juliana Teixeira Souza
Margarida Maria Dias de Oliveira
- 117 **Ateliers de pesquisa como método nas pesquisas implicadas com/na educação básica**
Sentidos propositivos dos estudos em educação e ensino de história
Ana Lúcia Gomes da Silva
- 141 **A história pública e pesquisa-aplicação na dinâmica de construção da solução mediadora de aprendizagem**
Luciana Conceição de Almeida Martins
Alfredo Eurico Rodrigues Matta

- 165 **Patrimônio Caetité**
Uma experiência no Pibid acerca do estudo historiográfico de patrimônio e seus sentidos com estudantes do ensino fundamental
Francisco Wbirajara Lopes Martins
Ana Cristina Castro do Lago
- 189 **“Festa do lixo”**
Um patrimônio cultural imaterial e seu caráter político-pedagógico
Ana Paula da Silva Santos
Maria das Graças de Andrade Leal
- 209 **Fontímetro**
Uma ferramenta didática para análise de fontes escritas e suas possibilidades
Acácio Leandro Maciel Simões
Margarida Maria Dias de Oliveira
- 231 **Ensino de história e cultura afro-brasileira**
Portfólio como instrumento metaformativo de saberes e práticas com a Lei nº 10.639/03, no Colégio Estadual Abelardo Moreira
Silvana Reis da Silva Cerqueira
Sara Oliveira Farias
- 247 **Ensino de história e internet**
Notas sobre a metodologia da sala de aula invertida
Marcelo Santos
Dilton Cândido Santos Maynard
- 269 **Sobre os autores**

Apresentação

Em junho 2020, quando iniciamos o planejamento deste projeto editorial, a nossa intenção era reunir pesquisadoras e pesquisadores das diferentes áreas do conhecimento – história, educação, sociologia, antropologia e letras – para pensar o que se ensina e se aprende sobre história no espaço escolar, nas redes sociais e nos museus, e criar um espaço que pudesse abrigar de forma republicana professores e professoras que defenderam suas dissertações nos núcleos do ProfHistória situados fora do eixo geopolítico do poder-saber (Sul-Sudeste). Na ocasião, não podemos deixar de lembrar, vivíamos tempos difíceis, enfrentávamos o medo da morte, o luto pela perda de amigos e parentes, o aumento da pobreza e o aprofundamento da crise social e econômica com o fechamento dos estabelecimentos comerciais (restaurantes, bares) e institucionais (escolas, universidades, faculdades). A covid-19 estabelecia uma nova dinâmica social.

Todos nós tivemos que aprender uma nova forma de comunicação. E, embora marcados pelo trauma da pandemia, nos conhecemos e nos encontramos virtualmente (por meio da plataforma digital Google Meet) para sonhar e projetar este livro. Sem dúvida, foram esses encontros virtuais quinzenais que não deixaram a gente perder de vista que “o futuro é coletivo” (frase esta que foi grafitada

no mural de uma loja colaborativa localizada no bairro das Graças, em Recife-PE) e fizeram com que Pernambuco e Bahia pudessem pensar uma estratégia para divulgar trabalhos desenvolvidos nos programas situados no Nordeste e no Norte. Os recursos financeiros aportados pelo ProfHistória – Núcleo UNEB para materializar este projeto foram fundamentais para que pudéssemos apresentar as potencialidades dessa política pública voltada para a formação continuada do professor como um lugar de produção historiográfica, ou seja, mostrar como o ProfHistória é um lugar (atelier)¹ onde o professor-artesão (Larrosa, 2019, p. 380)² desenvolve reflexões sobre suas atividades laborais e intelectuais.

Nesse sentido, quando nomeamos esse conjunto de práticas epistemológicas e pedagógicas como resultado de um trabalho desenvolvido num “atelier historiográfico”, criamos um conceito inspirado nas reflexões de François Furet (1991),³ na obra *A oficina da história*, ao refletir sobre a capacidade de os historiadores da sua geração produzirem história. Logo, fizemos esse exercício epistemológico de observar a produção historiográfica sendo confeccionada não apenas pelo historiador, mas pelo professor, e não mais só no gabinete ou arquivo, mas no chão da escola. Operamos um certo deslocamento, já que reconhecemos que os professores em suas atividades

1 Expressão francesa incorporada no vocabulário e ortografia brasileira como “ateliê”, significa espaço/lugar onde artistas e artesões(ãs) trabalham. Lugar de trabalho manual ou intelectual, que expressa reflexão e cuidado.

2 LARROSA, Jorge. Esperando não se sabe o quê: sobe o ofício de professor. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

3 FURET, François. *A oficina da história*. Tradução: Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa: Gradiva, 1991.

laborais produzem formas de dar inteligibilidade ao mundo social, ou seja, produzem narrativas “[...] metodicamente organizadas, a base empírica verificada de suas pesquisas, o argumento que descreve, interpreta e explica o objeto dessas pesquisas [...]” (Martins, 2019, p. 24).⁴ Assim, olhar para os trabalhos que estão desenvolvidos no interior do ProfHistória é pensar nesse espaço como um lugar onde a produção historiográfica escolar e a historiografia acadêmica se encontram. Tanto a narrativa escolar quanto a acadêmica têm a mesma pretensão, ou seja, produzir “[...] narrativas que tratam da história humana, de seu fazer e desfazer [...]” (Martins, 2019, p. 25).

Dessa forma, o livro *Atelier historiográfico: projetos, epistemologias e práticas pedagógicas* reúne tanto textos de pesquisadoras(es) veteranas(os) quanto de pesquisadoras(es) iniciantes do campo da educação, história e ensino de história. Neste, as(os) pesquisadoras(es) veteranas(os) se unem às(aos) investigadoras(es) iniciantes, recém-egressas(os) do Mestrado Profissional em Ensino de História, para refletir sobre o “fazer historiográfico” no espaço escolar, ao mesmo tempo que problematizam concepções, proposições e a produção da dimensão propositiva do trabalho final no interior do ProfHistória.

Para reunir todos esses especialistas, nós convidamos profissionais que pudessem problematizar o processo de planejamento, organização e elaboração dos materiais pedagógicos utilizados no processo ensino-aprendizagem de história e lançamos uma chamada pública (edital) para selecionar oito textos em que os pesquisadores pudessem narrar, refletir ou descrever o processo de construção da dissertação e as etapas de produção da dimensão propositiva do

4 MARTINS, Estevão C. de Rezende. História, historiografia e pesquisa em educação histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 17-33, 2019.

trabalho final do ProfHistória. A expressão “atelier historiográfico”, usada no título do livro, está relacionada à questão referente tanto à forma de produzir história quanto à forma de ensinar história e sua prática, que são articulações que se completam. Esse lugar do ProfHistória, como um atelier historiográfico, entendo-o como um lugar onde se faz história, se fábrica história para um grande público, quando pensamos no título do livro.

No capítulo “El movimiento reflexivo en educación, esbozo de la tradición”, os autores José Antonio Serrano Castañeda e Juan Mario Ramos Morales levam o leitor a uma compreensão acerca da tradição educativa e da formação de professores, desde as origens nos países latino-americanos até os sistemas educacionais que se tornaram mais complexos em sua estrutura para atender à demanda dos diversos setores sociais. O capítulo sustenta que a formação de profissionais da educação tem sido estruturada a partir da lógica das políticas de Estado e da diversificação expressa na divisão do trabalho pedagógico, com projetos específicos de formação profissional para atender à crescente complexidade da tarefa de formar cidadãos para sociedades que estão se mobilizando em um ritmo frenético. O contraponto se dá pelo questionamento da orientação empírica analítica na área educacional e da formação de profissionais da educação, em uma volta à tradição pedagógica que se baseia nas deliberações de João Dewey sobre a reflexão das práticas educacionais.

Nessa perspectiva reflexiva, considera-se que nosso pensamento, consciência, a forma de perceber a relação com o mundo, baseia-se nas relações qualitativas que mantemos com o ambiente social, cultural e natural. O capítulo ainda diz que nossos julgamentos são o produto dessas interações; por extensão, nosso conhecimento é um

conhecimento que nos permite nos orientar em contextos particulares com vistas à obtenção de uma visão universal das relações humanas. E nesse sentido, o professor, ao deixar claro os princípios éticos, afeta tanto a aprendizagem dos alunos quanto a organização de seu trabalho profissional, e o resultado é a construção de comunidades apaixonadas de professores que buscam aprimorar seu trabalho na instituição escolar.

No capítulo “Un trayecto entre palabras, vuelto palabras”, a autora Sibila Núñez nos estende o convite que ela faz para si mesma, o de se revisitar como professora de História, como uma inversão de caminhos, com olhar retrospectivo, em uma aposta para olhar para trás, revisitando suas certezas tal como aconteceu e reformulando o que nem sempre é dito. O início desse percurso se deu com o convite para participar de um livro coletivo, com um artigo, e isso a levou a efetuar leituras referentes à análise das práticas docentes e à relação entre a perspectiva prática e a teórica na docência. Ao olhar 20 anos depois para esse momento de docência, ela nos faz refletir sobre o sentido dessa relação e nos leva a encarar outros possíveis olhares para a vital relação entre teoria e prática.

Em “Movimentos sociais e estratégias individuais: desafios para nossas aulas de História”, a autora Verena Alberti nos chama para a reflexão sobre desafios e soluções coletivas individuais *versus* desafios e conquistas individuais. E a autora o faz num tom intimista, contando para seus leitores algumas histórias, como a da secretária de Hitler, como a dos cartões de crédito enaltecidos em pedestais, como a da cena da sala de aula do seu estudante se posicionando acerca de um fato histórico, como a da ilustração do quadro *O quarto estado*, ou ainda como a da história do horário eleitoral gratuito do rádio ou do anúncio num ponto de ônibus de uma academia de

ginástica e outras mais que se interconectam e tecem a reflexão de forma a levar o próprio leitor a tirar conclusões acerca de sua condição de ser social, implicado no mundo, como sujeito histórico, como condiz à nossa condição humana.

A autora leva essa reflexão ao papel desempenhado pelos docentes em prol do avanço das aprendizagens dos seus estudantes que, segundo ela, é o de despertar nossos alunos e nossas alunas para a inevitabilidade de nossa condição social e histórica, ao promover o aprendizado de alunos e alunas, investindo tempo, espaço de duração e paciência. A solução, a ver da autora, é lutar pela melhoria das condições sociais e políticas da coletividade, e não pensar exclusivamente nas conquistas individuais que, no seu entendimento, não são suficientes para que sejamos felizes.

Na sequência, vem o capítulo de autoria de Juliana Teixeira Souza e Margarida Maria Dias de Oliveira, denominado “A produção de materiais didáticos como estratégia para debate sobre o ensino de história na formação de professores”. Nele, as autoras nos proporcionam uma reflexão sobre o percurso de estudos e produção de conhecimentos históricos para elaboração de materiais didáticos, resultantes de autoformação e formação de professores a partir de projetos de ensino, com vistas a apresentar os diálogos estabelecidos com a legislação vigente nos anos de execução dos projetos e com as experiências das autoras e dos seus graduandos participantes com as realidades educacionais do estado do Rio Grande do Norte, seja por meio de ações coordenadas como o Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid/História/Natal, seja nas formações continuadas de professores, seja pelas experiências dos estudantes como estagiários, nas disciplinas obrigatórias de Estágios Supervisionados, ou professores da rede privada de ensino.

Tais projetos de ensino foram executados em três anos consecutivos e proporcionaram o repensar de práticas e a elaboração de novas estratégias para transformar os componentes curriculares em espaços ricos de diálogo, de experiências variadas, e assim refletir sobre outro campo tão pouco discutido nas licenciaturas, como a produção de conhecimento histórico para materiais didáticos.

O capítulo de autoria de Ana Lúcia Gomes da Silva, que tem por título “Ateliers de pesquisa como método nas pesquisas implicadas com/na educação básica: sentidos propositivos dos estudos em educação e ensino de história”, traz em seu cerne a discussão dos principais resultados de pesquisa que tomam os ateliers de pesquisa como dispositivo de construção de dados nas pesquisas em educação. A autora propõe a questão mobilizadora do capítulo ao indagar como se caracterizam os ateliers de pesquisa nos estudos investigativos analisados e quais elementos centrais aparecem como potencialidades e limites na pesquisa em educação e ao apresentar os ateliers de pesquisa como uma cartografia, um mosaico e rizoma dos dados de uma pesquisa produzidos em campo com um coletivo, essencial para inovadoras experiências na produção de conhecimento.

No capítulo “A história pública e pesquisa-aplicação na dinâmica de construção da solução mediadora de aprendizagem”, de autoria de Luciana Conceição de Almeida Martins e Alfredo Eurico Rodrigues Matta, encontramos uma reflexão teórico-metodológica acerca do potencial da história pública, articulada à pesquisa aplicada na dinâmica de desenvolvimento de soluções mediadoras de aprendizagens. Os autores sustentam que o crescimento da discussão e identificação de professores do ensino básico pela história pública fomenta um olhar promissor para o futuro, de maneira que a tendência é potencializar práticas de história pública no chão da sala de aula e para

além dos espaços escolares. Para tanto, orientaram o seu texto de modo a nos brindar com a problematização e discussão de como caracterizar o potencial da história pública para o desenvolvimento de soluções mediadoras de aprendizagens socioconstrutivistas, a fim de proporcionar uma difusão com compromisso e consciência histórica.

Já o capítulo “Patrimônio Caetité: uma experiência no Pibid acerca do estudo historiográfico de patrimônio e seus sentidos com estudantes do ensino fundamental”, de autoria de Francisco Wbirajara Lopes Martins e Ana Cristina Castro do Lago, narra a experiência da construção do *site* Patrimônio Caetité, localizado no endereço <http://patrimoniocaetite.com.br>, cujo objetivo foi o de colaborar com as discussões historiográficas sobre patrimônio que emergiram da investigação de um projeto de educação patrimonial, desenvolvido pela equipe do Pibid-História com estudantes do 7º ano do ensino fundamental II.

No capítulo “Festa do Lixo’: um patrimônio cultural imaterial e seu caráter político-pedagógico”, as autoras Ana Paula da Silva Santos e Maria das Graças de Andrade Leal apresentam a “Festa do Lixo” como Patrimônio Cultural Imaterial do bairro da Fazenda Grande do Retiro, em Salvador/BA, valorizando-a como instrumento de ensino e aprendizagem nas aulas de História. Os resultados da investigação possibilitaram a elaboração de material didático para os educadores de História ensinarem e aprenderem com sentido, na medida em que os educandos vão reconhecendo um passado construído pelas pessoas que chegaram à comunidade antes deles, e vai se instalando um sentimento de pertencimento entre eles.

Em “Fontímetro: uma ferramenta didática para análise de fontes escritas e suas possibilidades”, Acácio Leandro Maciel Simões e

Margarida Maria Dias de Oliveira apresentam o Fontímetro, uma ferramenta didática analógica direcionada à análise de fontes históricas escritas disponíveis em ambientes digitais como enfrentamento aos desafios do ensino de história na contemporaneidade, referente à aprendizagem em meio à facilidade de acesso à (des) informação, impulsionada pelo uso da internet em suas diversas plataformas.

Na sequência, o capítulo “Ensino de história e cultura afro-brasileira: portfólio como instrumento metaformativo de saberes e práticas com a Lei nº 10.639/03, no Colégio Estadual Abelardo Moreira” as autoras Silvana Reis da Silva Cerqueira e Sara Oliveira Farias apresentam o material pedagógico de reflexão docente denominado Portfólio Digital de Experiências com Ensino de História e Cultura Afro-brasileira. As reflexões a partir das experiências apresentadas nesse material evidenciam que a construção de uma história antirracista no espaço escolar exige dos(as) docentes ultrapassar concepções tradicionais de ensino, e de saberes, adotando um caminho epistemológico pautado na autonomia dos estudantes e na compreensão das suas experiências históricas, rompendo assim com padrões etnocêntricos de conhecimento.

E finalmente, o capítulo “Ensino de história e internet: notas sobre a metodologia da sala de aula invertida”, de Marcelo Santos e Dilton Cândido Santos Maynard, apresenta a metodologia de ensino denominada de “sala de aula invertida” como uma das respostas às demandas da sociedade, influenciada pelas tecnologias digitais, no campo da educação. A sala de aula invertida, uma das modalidades do ensino híbrido, apresenta-se como uma resposta à demanda das transformações sociais decorrentes do surgimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), que atingem o campo

da educação e, de forma direta ou indireta, paralisam, transformam e recombinaam práticas educativas no ensino de história.

Destarte, o livro *Atelier historiográfico: projetos, epistemologias e práticas pedagógicas* é uma obra que tem a intenção de problematizar a produção historiográfica elaborada por professores e pesquisadores na sala de aula, materiais didáticos e, sobretudo, aqueles que confeccionaram a dimensão propositiva do trabalho final do ProfHistória. E ele cumpre esse papel! A cada página que o leitor virar, vai encontrar uma coletânea de textos que reúne narrativas, reflexões e descrições sobre o processo de planejamento, organização e elaboração dos materiais pedagógicos utilizados no processo ensino-aprendizagem de história, e que são expressões diferentes acerca dessa proposição que é realizada ao final de cada etapa formativa daqueles que passaram pelo Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória – no Nordeste do Brasil.

Salvador e Recife, 28 abril de 2022

Ana Cristina Castro do Lago

Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes

Maria do Socorro da Costa e Almeida

Juliana Alves de Andrade

A sala de aula como atelier historiográfico

Ana Cristina Castro do Lago

Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes

Maria do Socorro da Costa e Almeida

Juliana Alves de Andrade

A discussão sobre o trabalho docente mobiliza vários estudiosos (Castro, 2001; Demo, 2003; Gadotti, 1991), movimentos sociais e tantos outros sujeitos que em suas incursões, ao longo da história, buscam inventariar novos modos de construir o conhecimento no espaço escolar. Nota-se que, no processo de arrolamento de práticas e estratégias pedagógicas, a *sala de aula*¹ ganha centralidade no debate, por ser considerada um espaço profícuo de múltiplas aproximações, estudos, imersões e inferências sobre possibilidades importantes de delineamento de situações de aprendizagem (Almeida, 2020), especialmente por promover a participação ativa de seus principais sujeitos: estudantes e docentes, em aliança intelectual e socioafetiva (Maturana, 2002) na/para a produção de tecnologias

1 Para o pesquisador Eduardo Mortimer (2010), podemos definir a sala de aula como um “[...] espaço no qual se dá a interação entre a professora e seus alunos. A professora atua como mediadora das relações que os alunos estabelecem com o conhecimento. Uma sala de aula funciona sempre guiada por um contrato implícito entre professora e alunos, chamado contrato didático. Esse contrato estabelece a maior ou menor assimetria entre professora e aluno”.

ajustadas a concepções contemporâneas de abordagens de ensino/aprendizagem, pautadas na diversidade de discursos e de práticas. Embora essa caracterização inicial tenha a potência de delimitar conceitualmente os sentidos atribuídos ao termo *sala de aula*, não podemos deixar de pontuar que a conceito *sala de aula* é polifônico e polissêmico. Multiplicidade de sentidos e significados que precisa ser compreendida a partir dos diferentes campos do conhecimento.

Logo, pensar a sala de aula é olhar para a história e ver as permanências e mudanças nos processos de ensino-aprendizagem, nas práticas pedagógicas e na produção de materiais didáticos, ou seja, olhar para a história de como se ensina e se aprende em diferentes países. Compreendendo, assim, que a sala de aula é “[...] um elemento importante na compreensão da escola como um rito [...]” (Boto, 2014, p. 111), por ela ser como um palco “[...] que se dispõe para que a peça seja, todos os dias, ensaiada [...]” (Boto, 2014, p. 111). Sendo cenário ou palco, a sala de aula nos permite acompanhar essa liturgia escolar constituída de fazeres e haveres, cujos movimentos indicam, ao longo da história, onde as crianças devem sentar-se, brincar, aprender e interagir com o(a) professor(a) (Boto, 2014). Desde as primeiras salas estruturadas para aulas pautadas na memorização, seu *design (layout)* já nascia com “[...] cadeiras enfileiradas e o ponto registrado no quadro [...]” (Boto, 2014, p. 104), os(as) pesquisadores(as) atribuem diferentes sentidos a esse tempo-espaço.

Para alguns(mas) pesquisadores(as), a sala de aula pode ser definida como um espaço físico delimitado por quatro paredes, cujo interior possui um quadro, cadeiras enfileiradas e a mesa do(a) professor(a) (Weinstein; Novodvorsky, 2015); já outros estudiosos definem a sala de aula como um lugar de grandes acontecimentos (Geraldí, 2010), de produção de textos/narrativas (Mattos, 2007),

lugar para ler os eventos históricos (Rocha, 2015) e, sobretudo, um espaço democrático, onde os estudantes devem “aprender a constituir-se como coletivo” (Meirieu, 2005, p. 190). Todos esses estudiosos reconhecem a complexidade da sala de aula, por ela possuir algumas características como: *multidimensionalidade* (lugar onde acontece uma grande quantidade de eventos); *simultaneidade* (as atividades ocorrem ao mesmo tempo); *imediatismo* (as coisas acontecem em ritmo acelerado); *imprevisibilidade* (acontecimentos espontâneos) e, por fim, a sala de aula é um *lugar público* (Weinstein; Novodvorsky, 2015, p. 4-5).

Neste trabalho, dialogaremos com os estudos de Fernando Penna (2011), quando afirma que aula é produto de uma operação historiográfica², e com o conceito de historiografia apresentado por José d’Assunção Barros (2022), ao defender que tal expressão representa “[...] o vasto universo de realizações produzidas até hoje por todos os historiadores e autores de História [...]” (Barros, 2022, p. 13), compreendendo que o “universo de realizações historiográficas” inclui tudo o que já foi produzido em termos de

2 Para o autor, empregar a noção de operação historiográfica no ensino de história para educação básica é reconhecer a sala de aula como espaço de produção do conhecimento, e não apenas de socialização/reprodução do saber histórico acadêmico. Usar esse conceito para pensar o trabalho do professor é afirmar que existe um tipo de operação historiográfica na sala de aula, cujo produto é aula (texto). Já que, para o historiador francês, “[...] encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura). É admitir que ela faz parte da ‘realidade’ da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada ‘enquanto atividade humana’, ‘enquanto prática’. Nessa perspectiva, gostaria de mostrar que a operação histórica se refere à combinação de um lugar social, de práticas ‘científicas’ e de uma escrita” (Certeau, 2002, p. 66).

[...] livros de História, os artigos, as conferências, as crônicas de jornais que abordam assuntos históricos, os verbetes de dicionários especializados na área – mas também todos os relatos não necessariamente científicos que já foram realizados sobre processos históricos, inclusive em uma época em que ainda não se defendia a cientificidade da história – todo este vasto universo de escritos ou de verbalizações sobre a história faz parte da Historiografia (Barros, 2022, p. 16).

Esses dois estudiosos nos ajudaram a enxergar a sala de aula como um espaço de grandes *realizações historiográficas*, ou seja, uma oficina (atelier) onde professores(as) e estudantes constroem sentidos e compreensões sobre os diferentes eventos problematizados no espaço. Todos os dias, os(as) professores(as) realizam operações historiográficas para fabricar leituras sobre o passado e discursos muitas vezes icônicos sobre a cidade, nação, patrimônio, heróis e movimentos sociais. Tal percepção ajuda a ampliar o debate no Brasil sobre o conceito de historiografia e buscar respostas para a seguinte questão: “[...] as representações do passado construídas fora da lógica de poder e saber podem até ser história, mas seriam historiografia?” (Nicodemo; Santos; Pereira, 2018, p. 7). Parece que sim. Basta ver as reflexões dos pesquisadores que fazem parte desta coletânea e as ponderações da historiadora Ana Zavala (2014, p. 168): “[...] nossa preocupação não é o que dizem as narrativas da sala de aula, mas como dizem”, sobretudo, por suas pesquisas apresentarem evidências de intercâmbio entre a historiografia acadêmica e a historiografia escolar.

Desse modo, nossas reflexões reconhecem a *sala de aula* como um atelier historiográfico, por ser um contexto favorável a construções, experimentações, vivências de etapas de investigações

(Demo, 2003) sobre temas e problemas vividos no passado e agora no presente. Nela, são realizadas trocas, colaborações e novas estratégias de tratamento de questões inerentes a determinados campos do conhecimento, preferencialmente de maneira interdisciplinar. A experiência nuclear em um atelier se configura pela *prática* com intencionalidade e contextualização. Há oportunidade de realização de operações, manipulações criativas de ideias, processos e objetos, propiciando transposições que implicam em novas formas de entender um desafio ou resolver um problema.

Assim, o *atelier historiográfico* é compreendido como espaço de produção de arranjos didáticos, planejado com o propósito de promover experiências de aprendizagem articuladoras de estratégias que dialogam com vários objetos do conhecimento. Os sujeitos – professoras(es) e estudantes – de um *atelier historiográfico* se encontram para realizar partilhas de itinerários de descobertas que permeiam novas aprendizagens e formas de explicar a realidade, visando resolver problemas, gerar soluções e inovar de forma multidimensional.

E, para se delinear a discussão sobre a concepção da sala de aula como atelier historiográfico, faz-se necessário tensionar algumas questões: o que se entende por historiografia? A historiografia pode ser produzida no espaço escolar? O que se entende por aprendizagem? O que se pretende investigar/desvelar/conhecer no espaço da sala de aula? Como se organizam as etapas do trabalho? Como avaliar os achados? Quais as estratégias para promover a circulação de saberes? Essas e outras indagações contribuem para dar consistência às aproximações que promovem aprendizagens e novas práticas autorais.

Para conceber a sala de aula como atelier historiográfico, em uma perspectiva contemporânea e socialmente implicada, a

aprendizagem se opera como processo sociocognitivo de trocas e de apropriações intensas/não lineares, mediatizadas em sua construção. Desse modo, ao indagar sobre os propósitos da história produzida no espaço da sala de aula, vale destacar seu potencial para a pesquisa de concepções, metodologias e práticas.

Por meio da elaboração de um atelier historiográfico, pode-se criar cenários favoráveis a investigações colaborativas (Maturana, 2002) de um conceito, de um fenômeno, de um problema ou de uma experiência. Nesses ateliers, imersos em uma espécie de usina de saberes, docente e discente podem compartilhar conhecimentos, leituras, inferências e tensionamentos, pois são instigados a *produzir juntos*, em conexões mais significativas e oportunas, gerando ganhos de autonomia para todos os envolvidos.

Nessa perspectiva, a tríade investigar/desvelar/conhecer norteia o planejamento da sala de aula como um atelier historiográfico, promovendo a organização das etapas do trabalho como foco na pesquisa implicada, aquela que evidencia camadas da realidade como subsídio para sua crítica e transformação.

Para planejar a sala como um atelier, recomenda-se, portanto, considerar momentos/cuidados, tais como:

- a. Sensibilizar o grupo de participantes, ativando seus conhecimentos prévios sobre o campo do estudo.
- b. Delinear uma pergunta para investigação, problema, dilema ou centro de interesse com potencial de abordagem interdisciplinar.
- c. Construir estratégias colaborativas de estudo, em pequenos grupos: leituras compartilhadas com produções de sínteses em murais ou *padlets*.

- d. Promover a circulação de saberes com a partilha das produções preliminares.
- e. Propiciar a vivência de rodas de conversa e escutas de narrativas sobre a temática em estudo, com registro em vídeo ou em nuvem de ideias/palavras, com uso de aplicativos apropriados.
- f. Mediar a circulação de saberes com a elaboração, por exemplo, de verbetes e publicação em redes sociais ou página na net.
- g. Construir a memória formativa da experiência de forma textual e imagética, com socialização verbal, presencial ou *on-line*.

Além dessas possibilidades de situações didáticas formativas nos ateliers, faz-se necessário desenvolver estratégias de acompanhamento e de avaliação das aprendizagens construídas, com ênfase, sobretudo, qualitativa, que valorize as conquistas dos estudantes, sinalizando os aspectos que podem ser melhorados para enriquecer todo o processo, com revisões e reelaborações orientadas. No *atelier historiográfico*, as aprendizagens são resultado de múltiplos investimentos com trocas entre os pares e mediação contínua do docente, visto que este é o responsável pela elaboração e condução de situações que promovem compreensão, reflexão, comparação e gestão de novas elaborações em redes de autorias, conectando os participantes a um novo propósito criativo.

Contudo, o que caracteriza o potencial didático da sala de aula como um atelier historiográfico é seu alicerce na pesquisa (Leite; Almeida, 2019) e na superação dos rituais memorísticos, lineares e

reprodutivistas que marcam o ensino tradicional. As perspectivas investigativa, experimental e reflexiva possibilitam outras oportunidades de humanização do processo de apropriação e reelaboração do conhecimento. Todavia, vale ressaltar que pensar um atelier transcende a dimensão estritamente metodológica, pois trata-se de *prática com reflexão* e com propósito de superação de matrizes monotemáticas e hierarquizantes de saberes, considerando que na experiência do atelier todos constroem e desconstroem, em ciclos de coautorias (Maturana, 2002), expressando, também, formas outras de participação e coexistências.

Nesse sentido, as reflexões aqui compartilhadas são fruto de sistematizações (Demo, 2003) que unem as experiências acadêmicas de *ensino com pesquisa* das autoras deste capítulo, além de outros subsídios, tais como aqueles oriundos das rodas de estudo e de elaboração de práticas pedagógicas dos grupos de pesquisa INTERFACE e NEPHECs³ e espaços como o ProfHistória da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Portanto, a centralidade dessa breve partilha consiste no tensionamento sobre as dimensões que as salas de aula podem revelar sobre a historiografia, ou seja, trata-se de reflexões epistemológicas sobre o campo de pesquisa do ensino de história e da história. De todo modo, o presente capítulo não pretende fazer um balanço sobre as pesquisas que tratam a sala de aula (Gil, 2021), mas contribuir para consolidar a discussão da sala de aula como espaço de pesquisa e produção historiográfica.

3 Grupo de pesquisa de Investigação Interdisciplinar sobre a Formação do Educador (INTERFACE/UNEB) e Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Culturas (NEPHECS/UFRPE).

Referências

- ALMEIDA, Maria do Socorro da Costa e. Preceptoria Pedagógica: sentidos, práticas e teorizações. In: PEREIRA, Monalisa dos Reis Aguiar; BISPO, Marcos; ANECLETO, Úrsula Cunha (org.). *Residência Pedagógica: pesquisa, formação e competências docentes*. Campinas: Pontes, 2020. p. 163-176.
- BARROS, José D'Assunção. História e Historiografia: todas as interações possíveis. In: BARROS, José D'Assunção (org.). *A historiografia como fonte histórica*. v. 1. Petrópolis: Vozes, 2022. p. 15-77.
- BOTO, Carlota. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 18, n. 44, p. 99-127, 2014.
- CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira, 2001.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. (Educação contemporânea).
- GADOTTI, Moacir. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991. (Fundamentos, 19).
- GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. In: GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João, 2010. p. 81-101.
- GIL, Carmem Zeli Vargas. A sala de aula nas publicações da Revista História Hoje (2015-2017). *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 10, n. 21, p. 84-108, 2021. Edição Especial.
- LEITE, Anaie; ALMEIDA, Maria do Socorro da Costa e. Educação, aprendizagem da docência e metodologias participativas de pesquisa/formação. In: NUNES, Eduardo Jose Fernandes; SANTOS, Katuscia da Silva; SANTOS, Paulo Jose Pereira dos (org.). *Educação na Contemporaneidade: globalização, novas aprendizagens e emancipação*. Curitiba: Ed. CRV, 2019. p. 19-30.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 5-16, 2007.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MEIRIEU, Philippe. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005. (Biblioteca Artmed).

MORTIMER, Eduardo. Sala de Aula. In: DICIONÁRIO de verbetes. Belo Horizonte: GESTRADO UFMG, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/sala-de-aula/>. Acesso em: 10 ago. 2021.

NICODEMO, Thiago Lima; SANTOS, Pedro Afonso Cristovão dos; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. *Uma Introdução à História da Historiografia Brasileira (1870-1970)*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2018.

PENNA, Fernando de Araújo. Operação Ensino de História. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 26., 2011, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: ANPUH, 2011. p. 1-15.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Aula de história: evento, ideia e escrita. *Revista História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 83-103, 2015.

WEINSTEIN, Carol Simon; NOVODVORSKY, Ingrid. *Gestão da sala de aula: lições da pesquisa e da prática para trabalhar com adolescentes*. Tradução: Luís Fernando Marques Dorvillé. Porto Alegre: AMGH, 2015.

ZAVALA, Ana. Para leer un manual de historia. Una mirada desde las herramientas de análisis. *Secuencia: revista de historia y ciencias sociales*, México, DF, n. 90, p. 165-189, 2014.

El movimiento reflexivo en educación, esbozo de la tradición

José Antonio Serrano Castañeda

Juan Mario Ramos Morales

Desde sus orígenes, en los países latinoamericanos, los sistemas educativos se han complejizado en su estructura para atender la demanda de los diversos sectores sociales. La diversificación se expresa en la división del trabajo pedagógico con proyectos específicos de formación profesional para atender la complejidad creciente de la tarea de formación de ciudadanos para las sociedades que se movilizan – nacional e internacionalmente – a ritmo vertiginoso.

La formación de profesionales de la educación se ha estructurado desde la lógica propia de las políticas del Estado; las mudanzas en los gobiernos han cambiado estilos y formas de llevar a cabo la labor formativa. Las reformas educativas implementadas por las políticas neoliberales de finales del siglo pasado a la fecha se encuentran en la memoria de los actores educativos: se atentó contra la autonomía docente, la educación pública, el trabajo colaborativo y la ampliación de la cobertura con equidad y calidad. Las reformas han impulsado

un tipo de saber ligado a los marcos empírico-analíticos: la primacía de lo cuantitativo, la universalización de las soluciones, la negación de la subjetividad de los actores, la segmentación en la comprensión de la realidad, énfasis en el saber ligado a empresas internacionales, la preponderancia de soluciones técnicas desligadas de su vínculo con los fines éticos. La orientación empírico-analítica en el ámbito educativo ha conducido a que en la formación de los profesionales de la educación se prepondere:

- El énfasis de dualismos: separación teoría vs práctica, razón vs emoción, indagación vs intervención, saber pedagógico vs saber académico;
- El dominio de lo disciplinar desligado de orientaciones pedagógicas y la enseñanza como exposición de saberes sin sentido;
- La investigación desligada de los centros educativos;
- La visión individualista de las tareas del docente;
- La escuela como centro de saber separada de la escuela como centro de adquisición de habilidades para la actividad profesional;
- El buen profesor como suma de rasgos deseables que tendrían que ser llevados a los programas de formación;
- Psicología del aprendizaje que solo atiende a resultados de acumulación de saberes;
- La formación del ciudadano como preparación para el mercado laboral;

- Se introduce la idea de gestión como búsqueda de beneficio de atención al cliente (alumno);
- La hiperracionalidad como modo de organización del saber educativo.

Saber cualitativo y reflexión en educación

Frente a un tipo de saber que concibe al actor educativo como ente receptivo, que no favorece el trabajo colegiado, que prima lo técnico, retomamos una tradición pedagógica que tiene en su base las deliberaciones de John Dewey sobre la reflexión de las prácticas educativas. El texto *Cómo pensamos* (1989), y *El arte como experiencia* (2008) junto con otros del autor, derivaron reflexiones emparentadas con las bases del pragmatismo. Más adelante, diferentes tradiciones, todas enlazadas a lo que hoy por hoy conocemos como teorías cualitativas, abonaron a la reflexión como meta de la práctica educativa.

Desde las tradiciones filosóficas encontramos reflexiones provenientes de la fenomenología, interaccionismo simbólico, pragmatismo, hermenéutica, la teoría de la complejidad, la multirreferencialidad y en gran medida las perspectivas narrativas que se ligan al movimiento reflexivo (Clandinin, 1995; Clandinin; Connely, 2000; Clandinin; Husu, 2017; Cochran-Smith; Feiman-Nemser; McIntyre; Demers, 2008; Cochran-Smith; Lytle, 2002; Day, 2006; Domingo, 2016, 2017). En su conjunto, sostienen que nuestro andar en el mundo consiste en la aprehensión cualitativa de la realidad, no incorporamos representaciones o porciones de realidad – lo que llevaría a abonar en una perspectiva objetivista. Lo que construimos son modos de relación con el mundo social y natural en contextos particulares.

Asimismo, diversas disciplinas se han sumado a las deliberaciones de la *reflexión como postura* como la sociología crítica, la sociología clínica, la psicología cognitiva, la psicología soviética, la psicología clínica. Al interior de las consideraciones del campo curricular, la teoría práctica del currículo se considera el ámbito que apuntala la reflexión como meta de las acciones educativas.

Tener como finalidad promover la reflexión en las prácticas educativas se sostiene desde una visión epistemológica diferente apoyada en: crítica a la idea de competencias como organización de habilidades descontextuadas y desarticuladas; atención al entorno social y natural en los proyectos de formación; innovación académica contra la obsolescencia de la formación pedagógica; nuevas formas de lectura del vínculo formación profesional y mercado del trabajo; formación de posgrado con miras en integración de saberes; educación continua diversificada para atender la implosión del saber (Barnett, 2001; Blas, 2007; Boaventura, 2010; Day, 2005; Di Pego, 2002; Furedi, 2018; Gimeno Sacristán, 2008; Imbernón, 1994; Lyons, 2010; Pérez Gómez, 1992; Pérez Gómez; Barquín Ruiz; Angulo Rasco, 1999).

En el marco de la formación de profesionales – para el caso los dedicados a prácticas educativas –, el movimiento reflexivo se ha nutrido de tendencias diversas que conforman una epistemología diferenciada a la opción a la racionalidad técnica; todas ellas con algunos supuestos comunes:

- El sujeto es agente activo;
- Los sujetos son agentes que activamente tienden a la creación de mundos posibles;
- La imaginación orienta las acciones éticas de las prácticas con miras al bien social, a la participación democrática;
- Las prácticas educativas sólo se entienden al inscribirlas en casos, en contextos específicos alejados de una visión universalizante del hacer pedagógico; las prácticas son con sujetos, interacciones y contextos *concretos*;
- La orientación reflexiva tiene en la mira la formación crítica de los ciudadanos para ello recurre, en la práctica, a diversos vínculos pedagógicos, variados modos de comprensión del saber educativo;
- La práctica docente es entendida como un oficio, en tanto reúne un saber propio de un grupo profesional que aspira a acometer su trabajo con calidad;
- El docente orienta su práctica como labor artesanal – cuidadoso a las particularidades del contexto – y como artista – en la búsqueda de la integración en su labor del saber, de las herramientas, de fines éticos ligados al bien común y la búsqueda de experiencias estéticas en la formación;
- Los docentes participan en la construcción de renovados lazos sociales – desde un punto de vista humanista –, atentos a la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la participación en la construcción de modos de convivencia más humanos.

El presente texto esboza las ideas generales desprendidas de variadas tradiciones. Liston y Zeichner (1993) establecen cuatro tradiciones (académica, eficacia social, desarrollista, reconstrucción social) mientras que Pérez Gómez (1992) las denomina perspectiva (académica, técnica, práctica, de reflexión en la práctica para la reconstrucción social). Ferry (1997) utiliza la idea de modelos (carismático, de ajuste, de liberación). En este documento utilizamos la denominación de Liston y Zeichner (1993) para organizar nuestras ideas, colocamos algunos autores que se ligan a las tradiciones por ellos elaborada. Nos basamos en lo apuntado por Pérez Gómez (1992) quien plantea dos movimientos reflexivos (perspectiva, práctica y perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social). Tanto Pérez Gómez (1992) como Imbernón (1994) plantean diversos énfasis en el movimiento reflexivo – y algunos autores también autodefinen su posición – es por eso que en la siguiente figura hay una columna (posiciones) que contiene una lista de denominaciones que abonan al trabajo reflexivo en la formación de profesionales. Otro asunto es el tratamiento que se le ha dado a los movimientos que circulan a nivel internacional y la recepción en algunos países. Los grupos dan denominaciones variadas al movimiento internacional o enfatizan algún aspecto.

Tabla 1 Marco de la formación de profesionales

Tradiciones	Tendencias pedagógicas	Posiciones al interior del movimiento de reflexión en educación
Académica	Educación tradicional	- El pensamiento del profesor
Eficacia social	Tecnología educativa	- Modelo ecológico de indagación de las prácticas
Desarrollista	Reflexión en educación	- El maestro como reformador social
Reconstrucción social		→ - La indagación como postura - Profesional práctico reflexivo - El maestro como artista, artesano - Documentación narrativa de experiencias pedagógicas

Fuente: preparada por los autores.

La perspectiva cualitativa abre las puertas para comprender la realidad educativa alejada del reconocimiento de lo evidente. Se apunta en la comprensión densa del mundo, en el entendimiento de que en el mundo escolar se encuentra una trama compleja de saberes. Se deriva de ello que la comprensión de lo educativo no puede dejarse de lado de paradigmas que a costa de la simplificación anulen la realidad educativa. Por otro lado, el movimiento reflexivo abona por la organización de sociedades más justas, la expansión de modos de aprender escolarmente, la organización colegiada del profesorado, al trabajo contextualizado con miras a fortalecer una visión cosmopolita que circunscriba lo local en contextos universales que atañen a la humanidad y al planeta donde vivimos.

Como apoyo, acudimos a la reflexión de Kemmis sobre la reflexión. La reflexión es un proceso de transformación de determinado material primitivo de nuestra experiencia (ofrecido desde la historia y la cultura y mediado por las situaciones que vivimos) en determinados productos (pensamientos, compromisos, acciones), una transformación afectada por nuestra concreta tarea (nuestro

pensamiento sobre las relaciones entre el pensamiento y la acción, y las relaciones entre el individuo y la sociedad), utilizando determinados medios de producción (comunicación, toma de decisiones y acción). Podríamos resumir la naturaleza de la reflexión de la siguiente forma:

1. La reflexión no está determinada biológica o psicológicamente, ni es puro pensamiento, expresa una orientación hacia la acción y refiere a las relaciones entre pensamiento y acción en las situaciones históricas en las que nos encontramos.
2. La reflexión no es una forma individualista de trabajo mental, ya sea mecánica o especulativa, sino que presupone y prefigura relaciones sociales.
3. La reflexión no es ni independiente ni pasiva ante el orden social, ni meramente propaga valores sociales consensuados; sino que activamente reproduce o transforma las prácticas ideológicas que están en la base del orden social.
4. La reflexión no es un proceso mecánico, ni es simplemente un ejercicio creativo en la construcción de nuevas ideas; es una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social, al participar en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social.
(Kemmis, 1985, p. 148-149 *apud* Domingo; Gómez Serés, 2014, p. 43).

De manera sintética, los temas centrales de la tradición reflexiva en educación son: perspectiva humanista, la noción de reflexión de la experiencia, el vínculo entre inteligencias y afectividad, la visión

cosmopolita, el prácticum. Dado los límites del texto solo trataremos éstos temas. Unos más podrán ser incorporados en otros escritos, entre ellos se encuentran: la reflexión sobre el aprendizaje, las comunidades de aprendizaje como trabajo inteligente y creativo, la diversidad de estrategias para la reflexión y la centralidad de la visión casuística. En las líneas que siguen a continuación deliberaremos alrededor de los primeros temas anunciados.

Perspectiva humanista

Derivado del movimiento reflexivo, el humanismo es una perspectiva social que reconoce:

- La universalidad sin atentar contra la diversidad: la universalidad del ser humano manifestada en la pluralidad de seres y grupos sociales;
- El enlace de la libertad y la autonomía individual en la búsqueda del bien común;
- La capacidad humana de actuar y el reconocimiento de los sujetos como agentes activos y creativos;
- Al ser humano como igual ante la ley y responsable de sus acciones;
- El yo como sujeto que elige y delibera sobre la práctica social efectuada y busca mantener el vínculo entre los discursos y los hechos sociales;
- La posibilidad de elección de un proyecto de libertad individual vinculado a las perspectivas de colaboración emancipativa con los otros que anuda posiciones éticas y políticas.

El humanismo, como perspectiva de formación profesional, parte del hecho de reconocer la unidad del género humano en la pluralidad de manifestaciones del hombre común en la vida cotidiana de los establecimientos escolares (formales y no formales). En términos de formación profesional, asumir como principio la perspectiva humanista implica reconocer la unidad de la práctica social de formar docentes comprometidos con la tarea de formación de ciudadanos con miras a la emancipación de la vida en común en variados niveles articulados:

- La lucha por la justicia social, la defensa de educación pública con calidad para todos y todas;
- Reconocimiento de diversidad de acciones en el plano educativo sin renunciar a la búsqueda unitaria de una escuela con amplios valores democráticos;
- La construcción de valores ligados al bien común en la cimentación de una democracia participativa;
- La asunción por la igualdad de condiciones educativas;
- La deliberación inteligente – individual y colectiva – sobre los procesos educativos que lleven a la mejora de las condiciones educativas y a la concreción efectiva de propuestas educativas;
- La innovación democrática creativa e inteligente de prácticas educativas contextualizadas;
- La construcción de propuestas de organización escolar sustentadas en el trabajo colaborativo que tiendan a la búsqueda del bien común y la formación de ciudadanos participativos;

- Y a la elaboración de propuestas de impacto socioeducativo a fin de transformar las prácticas rutinarias.

Reflexionar sobre la experiencia

La perspectiva reflexiva considera que nuestro pensamiento, el modo de percibir el modo de estructurar la relación con el mundo se funda en las relaciones cualitativas que mantenemos con el entorno social, cultural y natural. Nuestros juicios son producto de estas interacciones, por extensión, nuestro saber es un saber que permite orientarnos en contextos particulares con miras a obtener una visión universal de las relaciones humanas.

Si bien la percepción influye en la organización de la experiencia, en el marco del movimiento reflexivo, la experiencia actúa como matriz que organiza las relaciones cualitativas con el mundo social, cultural y natural. La experiencia es la organización de las cualidades sobre el mundo aprendidas con los otros a partir de las categorías sociales que permiten organizar, designar, etiquetar, imaginar: crear nuevos vínculos con los otros es mantener relación con nosotros mismos. La perspectiva narrativa abona para la comprensión de la experiencia. Clandinin (1995, p. 11) señala que “El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo [...]”. Enlazamos lo indicado por Clandinin y Connelly (2000, p. 18) de la “unidad narrativa” con la afirmación de Dewey (2008, p. 43) de la “[...] experiencia como un todo”.

En tanto unidad del ser, la experiencia actúa como lazo social con los otros y mantiene la unidad en la que el yo organiza el mundo interior: lo intersubjetivo es el encuentro entre seres que se consideran sociales y comparten intereses, anhelos y esperanzas por el hecho

de permanecer en este mundo. Si bien es una verdad de Perogrullo, la experiencia se efectúa en el presente, pero mantiene unidad con saber adquirido en el pasado y orienta las acciones, intereses y deliberaciones al futuro: la experiencia se efectúa en un *continuum* de experiencia (Dewey, 1989). Enlazar con el saber previo no es repetir, la experiencia es irrepitible. La experiencia acaece en coordenadas contextuales y temporales especiales, por lo que es singular. Es a la vez un encuentro, pues la experiencia sucede en la incertidumbre de la vida diaria, en donde la razón es eventual y pasajera.

La experiencia fluye en la vida, es transacción del sentido organizado en el mundo simbólico que compartimos con los otros; une lo moral, lo político, lo estético y organiza en tal entramado las deliberaciones productos de nuestra transacción con el mundo. Dewey plantea a la experiencia con una estructura narrativa: la experiencia tiene comienzo y fin, “[...] se trata de historias, cada una con su propio argumento, su propio principio y particular movimiento rítmico; cada una con sus propias *cualidades irrepitibles* que la impregnan [...]” (Dewey, 2008, p. 42, cursivas añadidas). Al ser una unidad, en la experiencia no solo interviene lo cognitivo, a la vez está en juego lo afectivo, lo moral y lo corporal.

Se deriva de lo anterior que la reflexión de la experiencia es deliberación sobre el sentido organizado intersubjetivamente. La reflexión toma el saber previo, el sentido organizado, como objeto de atención. Lo que se pone en juego es el testar de nuestras creencias. En el proceso reflexivo se toman las creencias previas, el saber previo para organizar nuevos sentidos de la relación con el mundo social, cultural y natural. El punto de partida de la reflexión es lo vivido, por mí o por cualquier otro, no es un proceso que solo pertenece a los científicos, es una facultad de todo ser social. Además,

se efectúa en coordenadas temporales diferenciadas; antes de la acción, durante la acción y posterior a la acción (Brockbank, McGill, 2002). En la tradición reflexiva, como en la cualitativa, la deliberación de la experiencia se produce en la reelaboración del sentido a través de la creación de textos (la reflexión de la acción es casuística). En palabras de Eisner (1998, p. 39), la circulación de textos como relatos de la experiencia crea lazos sociales y nos abre a un mundo compartido: “El episodio como vivido ha pasado; el texto, como escrito, vive [...]”.

Vínculo entre inteligencias y afectividad: prudencia en el ámbito escolar

La perspectiva reflexiva asume que la educación solo puede ser eficaz cuando tenemos fines morales claros (cuidado de sí, cuidado por los otros, cuidado por la naturaleza y la lucha por una sociedad más justa) y el trabajo docente se enfoca más allá de la aplicación mecánica de un plan de estudios. El docente, al proponerse fines morales claros, apela tanto al logro del aprendizaje en los alumnos como la organización de su trabajo profesional con fines éticos y la construcción de comunidades apasionadas de docentes que buscan enaltecer su labor en la institución escolar.

En el movimiento reflexivo, además, se reconoce que la experiencia educativa involucra al ser en su conjunto: “[...] la emoción y cognición, sentimientos y pensamientos, se combinan juntos en todas las prácticas sociales de múltiples maneras” (Hargreaves, 2001, p. 1056). Los autores que deliberan en esta perspectiva asumen tanto los planteamientos de Gardner (1995) sobre inteligencias múltiples (inteligencia verbal-lingüística, lógico-matemática, espacial,

cinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal, naturalista) como la perspectiva de la inteligencia emocional de Goleman (1996) con sus dominios (conocer las propias emociones, controlar las emociones, motivarse a sí mismos, reconocer las emociones de los demás, relaciones de manipulación).

Otro tipo de inteligencias que se despliegan en el contexto escolar y son factor determinante de la vida en las aulas las plantean MacGilchrist, Myers y Reed, en su libro *The intelligent school* (2004) advierten diez tipos de inteligencias: ética, espiritual, contextual, operacional, emocional, colegial, reflexiva, pedagógica, sistémica y corporativa.

Fuente de la creatividad es la espiritualidad íntimamente conectada con los fines morales de los agentes escolares. La inteligencia espiritual

[...] impulsa la investigación, las ideas, las observaciones, la perspicacia, la empatía, la expresión artística, los esfuerzos serios y el deseo del juego. Nos abre la vida a los demás... es la inteligencia con la que no solo reconocemos los valores existentes sino con la que descubrimos creativamente nuevos valores [...] (Zohar; Marshall, 2000, p. 109-119 *apud* Day, 2005, p. 112).

De la mano de la inteligencia espiritual se encuentra la inteligencia ética. Los estudios sobre la práctica educativa demuestran que las aulas son lugares, espacios donde se erigen los yoes morales edificados en los códigos implícitos de acción, el tipo de trabajo desarrollado y los vínculos interpersonales entre los agentes educativos (Day, 2005, p. 114). La perspectiva reflexiva reconoce aspectos de la inteligencia moral:

Aprender a ser consciente del inevitable carácter contextual situacional del razonamiento moral.

Aprender que la moralidad se determina, transmite e impone de forma colectiva.

Aprender a reconocer la ambigüedad del razonamiento y la conducta morales.

Aprender a aceptar las propias limitaciones morales.

Aprender a ser reflexivos sobre nuestro razonamiento moral y las apelaciones a la moral [...] (Day, 2005, p. 115).

La reflexión sobre la diversidad de inteligencias activas en los procesos institucionales que tienen la intención de educar lleva a la propuesta de actividades prácticas basadas en el tacto pedagógico y en la intuición: en la transformación de la práctica educativa como un lugar en donde opera – más que la inyección de conocimientos – la apertura a la transformación de lo conocido. La noción de tacto pedagógico no es nueva, se ha usado en la tradición hermenéutica para aludir a un tipo de saber desplegado en las relaciones interpersonales vinculadas al saber cultural, local y moral. La perspectiva reflexiva asume la tradición aristotélica de prudencia (*fronesis*). El tacto se pone de manifiesto en los procesos formativos en la inmediatez de la acción (reflexión en la acción) y corresponde a la respuesta puntual y rápida que involucra aspectos morales relativos al cuidado de sí y de los otros. Van Manen (1995, p. 42) resalta que “[...] el tacto puede referirse tanto a la relación pedagógica intersubjetiva entre maestro y [alumno] como a la relación didáctica hermenéutica entre maestro y contenido curricular o conocimiento [...]”. El tacto

devela lo que hay que hacer, desde el punto de vista moral, en el proceso pedagógico.

En la perspectiva reflexiva, la intuición abona al tacto pedagógico pues coloca el saber de la experiencia con la prudencia requerida para dar cauce a la complejidad de las relaciones pedagógicas. No es una actividad racional, empero, la intuición pone en contacto, desde un punto de vista holista, conexiones que en el aula o en la gestión del establecimiento escolar no estaban relacionadas y se ponen al fin de la consecución de un principio moral: la formación de ciudadanos atentos a sí mismo y al contexto social mediato e inmediato.

La buena enseñanza no solo depende del conocimiento, de las competencias docentes y de la parte que desempeñan las inteligencias múltiples, emocional, espiritual y ética, sino que también necesita, en un sentido fundamental de la pasión, la intuición y el arte, las consideraciones estéticas, el tacto pedagógico y la finalidad. (Day, 2005, p. 102).

El movimiento reflexivo apuesta por la superación del analfabetismo en estos aspectos, solo así es posible una educación más humanística que amplíe los horizontes de aprendizaje, abogue por una sociedad más justa, promueva la reflexión crítica ante los problemas sociales y se posicione ante las injusticias sociales. La formación de profesionales reflexivos es sustantiva para dar cuenta de los avatares de la compleja vida escolar; en los diversos planos de la vida cotidiana de los establecimientos escolares.

La visión cosmopolita

La visión cosmopolita no es nueva, hunde sus raíces en tradiciones griegas y romanas que sostenían que los individuos pueden consagrarse a la vida local como a la comunidad humana. Educar para pensar nuevas posibilidades a las cuestiones y dilemas humanos requiere de una visión que vaya más allá del humanismo – individualista –, o de una propuesta centrada en las comunidades en sí – propia del multiculturalismo –, o de una educación erigida en la constitución de una identidad local – nuestro mundo es poroso y hay siempre múltiples intercambios. La perspectiva cosmopolita implica pensar en las capacidades comunes que tenemos como humanos. Compartir un mundo en común – natural y socio-cultural – implica pensar comunitariamente el conjunto de problemas a los que tenemos que dar solución, es lo que Dewey aseveró con su *common understanding*. Vivir en un mundo globalizado nos ha mostrado los múltiples vínculos que compartimos, el cosmopolitismo implica asumir activamente la edificación de un modo de enfrentar los nuevos retos por venir.

En la actualidad, la visión cosmopolita apuesta por un maestro que reflexivamente participe en la formación de sus alumnos al asumir las discusiones sobre el multiculturalismo, la educación para la convivencia y la paz, educación para el cuidado de sí y del medio ambiente, la educación para estar juntos. El cosmopolitismo acepta el punto del reconocimiento y el respeto hacia otros valores, si se quiere va más allá: enfatiza en la transformación reflexiva de la propia experiencia. “Desde una perspectiva cosmopolita, el acto de replantearse cómo se adhiere uno a sus valores refleja lo que significa estar reflexivamente abierto al mundo y, a la vez, ser reflexivamente leal a lo local [...]” (Hansen, 2014, p. 34).

En el centro de esta perspectiva se encuentra la idea de que la vida es un cúmulo de capacidades y que uno mismo puede vivir diferentes tipos de vida, estar abierto. Más allá de reconocer la diferencia de valores y prácticas lo que está en juego es que los otros, a partir de procesos reflexivos, nos transformen; es la capacidad de “[...] apertura reflexiva a lo nuevo” (Hansen, 2014, p. 21).

El proceso educativo, vía procesos reflexivos, permitiría a través de procesos de aprendizajes metabolizar lo nuevo para que tenga efectos de transformación comprensiva hacia uno mismo, la comunidad inmediata y el mundo. “El cosmopolitismo significa sostener, en una tensión productiva, los valores de apertura reflexiva a lo nuevo y de lealtad reflexiva ante lo conocido [...]” (Hansen, 2014, p. 16). El cosmopolitismo se afianza con valores renovados de la singularidad y la comprensión reflexiva de la distancia que nos acerca a los otros. El aula se convierte en un proceso relacional a partir del descubrimiento de los intereses de los otros, los anhelos y esperanzas que se plasman en la cercanía o distancia reconocida “[...] sea en la educación artística, histórica, matemáticas, física, o sea en la primaria, secundaria, o nivel universitario [...]” (Hansen, 2014, p. 17). El trabajo con esta orientación no solo está al servicio de un sistema educativo sino va más allá de las redes de la escolarización. El maestro no es solo un representante de las autoridades: el proceso educativo encarna dimensiones morales. El mundo no es un espacio idílico ni un infierno ni escenario de progreso interminable ni expiación de culpas. El mundo es un prisma que reúne diferentes atributos y es mediante la mirada de un prisma que se configura el cosmopolitismo.

El cosmopolitismo como orientación sustentada en la reflexión ha admitido variadas posiciones. Cosmopolitismo político: centrado en la defensa de los derechos humanos, el análisis de los organismos

internacionales, el constante incremento a la participación de la sociedad civil – vía las ONG –, la emergencia del tema de la justicia social. Cosmopolitismo económico: enfatiza avances en la crítica hacia la visión instrumental del neoliberalismo con el análisis de la globalización y sus consecuencias – como los estudios de Habermas –, por esta veta se han establecido programas educativos para el empoderamiento de los habitantes de zonas colonizadas. Cosmopolitismo moral: ha puesto el acento en procesos educativos que revitalicen las obligaciones morales para pensar el mundo a partir de coordenadas universalistas, se nace en un mundo humano con seres humanos. Cosmopolitismo cultural: da un paso adelante en el reconocimiento de los modos de pensar, el contacto con otro tipo de culturas nos transforma, nos permite entrar en diversos modos narrativos de estar en el mundo. Cosmopolitismo educativo: asume en su conjunto las variantes descritas y apela a la apertura, a partir del aula, “[...] sobre la experiencia de estar reflexivamente abierto a lo nuevo y ser reflexivamente leales a lo conocido [...]” (Hansen, 2014, p. 27). El tema central de trabajo es la condición humana, lo que nos hace común a todos. “No es posible el desarrollo de una propuesta cosmopolita que no pase por el desarrollo de pertenencia a una misma humanidad, así como del compromiso moral con ésta [...]” (Villafranca Manguán; Buxarrais Estrada, 2009, p. 121).

En la visión cosmopolista, para el cultivo de la humanidad se requieren tres habilidades: “[...] habilidad para un *examen crítico*, tanto de uno mismo como de las propias tradiciones [...]; *capacidad para verse a sí mismos* [...] como seres vinculadas a los demás seres humanos [...]; *la imaginación narrativa* [...]” (Villafranca Manguán; Buxarrais Estrada, 2009, p. 121) lo que llevaría a la capacidad de los sujetos de colocarse en el lugar de otra persona, efectuar lecturas

inteligentes de la historia personal y social y comprender anhelos, deseos y emociones que abanderen juicios responsables.

El aula se convierte en el lugar de encuentro para analizar la condición humana, educar *en* y *con* el mundo a partir de asumir los valores cosmopolitas: paciencia, verdad, justicia, y enseñanza. El punto de partida serían los supuestos del “sentido de estabilidad” de las filosofías del “arte de vivir”: cualquier situación puede ser utilizada en el trabajo del aula con el fin de transformar a los educandos y no hay contenidos específicos es una alfabetización hacia los modos de morar en el mundo con el cultivo de “[...] las artes de escuchar, hablar, atender, contemplar y actuar [...]” (Hansen, 2014, p. 147). En su más pleno sentido “[...] la educación como un proceso permanente de la experiencia y de empleo de los resultados de ese aprendizaje para dar paso a la experiencia subsiguiente [...]” (Hansen, 2014, p. 147).

El prácticum

Schön elabora la propuesta del *practicum reflexivo* como una forma diferente de atender el problema de la formación en la práctica planteada por la tradición de la racionalidad técnica – base del positivismo – sustentada en una jerarquía del conocimiento: en la parte superior el conocimiento de mayor estatus, la ciencia básica; le seguiría la ciencia aplicada; al final la formación en habilidades técnicas. Estructura clásica de los planes de estudios fundados en la racionalidad técnica. Schön argumenta que la formación en la práctica profesional puede fundarse desde otros derroteros: una nueva epistemología de la práctica.

Sostiene que el arte de la práctica se aprende con otros, que requiere organización. La práctica en la que se quiere formar existe en el ámbito profesional que “[...] vale la pena aprender, que se puede aprender, y que está representada en sus rasgos más esenciales por el prácticum [...]” (Schön, 1992, p. 46). El aprendizaje en el arte de la práctica implica iniciarse en las

[...] tradiciones de una comunidad de prácticos y del mundo de la práctica que estos habitan. Aprende sus convenciones, limitaciones, lenguajes y sistemas de valoración, sus repertorios de ejemplos, su conocimiento sistemático y sus patrones de conocimiento en la acción [...] (Schön, 1987, p. 45).

Así entendido, el prácticum forma parte del saber profesional; introduce a la práctica en la formación de grado, en la de posgrado perfecciona el saber profesional con la inserción en otras prácticas previamente establecidas. En otras palabras, el prácticum interrelaciona en un mundo colectivo habilidades concretas articuladas a conocimiento proposicional (conceptos, principios, sistemas de pensamiento) propio de la disciplina, métodos, valores, argot, materiales, instrumentos y contextos concretos de realización del proceso formativo.

En tanto proceso formativo, el prácticum es la intersección entre “[...] el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo esotérico de la Universidad [...]” (Schön, 1998, p. 46). Incluye grupos de alumnos y tutor que actúa como “práctico veterano” y se propone un tipo de “aprendizaje experiencial” organizado. Se denomina “reflexivo” en tanto se desarrollan estrategias – durante el proceso o después de él – para hacer consciente el valor del aprendizaje experiencial.

Schön (1998, p. 47-48) prevé tres modalidades del desarrollo del prácticum reflexivo:

[...] reflexionar en la acción aprendiendo primero a reconocer y aplicar reglas, hechos y operaciones estándar; luego a razonar sobre los casos problemáticos a partir de reglas generales propias de la profesión; y sólo después llegamos a desarrollar y comprobar nuevas formas de conocimiento y acción allí donde fracasan las categorías y las formas familiares de pensar.

No obstante, las variantes del prácticum reflexivo están abiertas a diversas opciones según los requerimientos formativos de los currículos. Las ideas de Schön tuvieron eco en la Declaración de Bolonia que rige la estructuración de la educación superior en Europa, firmada hasta el momento por más de 46 países. Para el caso, dos fundamentos interesan retomar: la educación centrada en el que aprende y la orientada a los valores del profesionalismo (Pelés Argullos, 2012, p. 38). En la intersección de estos dos se ubica el prácticum reflexivo: el agente del aprendizaje es el alumno quien aprende con otros – el aprendizaje es colaborativo y contextual –, ligado a las perspectivas o ámbitos de la profesión. A partir de ahí se ha generalizado la idea de la formación centrada en el aprendizaje experiencial organizado a través del prácticum. Resonancias de la formación práctica con orientación reflexiva de forma colectiva se encuentran en la obra de *Capital profesional: transformar la enseñanza en cada escuela*, de Hargreaves y Fullan (2014).

En Europa la formación en la práctica es componente de títulos universitarios de diversas carreras (turismo, abogacía, medicina, ingeniería, música, patología humana, química, formación

de maestros etc.). Se encuentra en las licenciaturas y en posgrado (Latorre Medina; Blanco Encomienda, 2011). En especial, el informe Eurydice señala la tendencia de asumir la formación práctica en posgrado. En referencia a las maestrías (máster) advierte:

Los programas de este nivel suelen estar diseñados para proporcionar a los participantes conocimientos, destrezas y competencias académicas y/o profesionales avanzadas, conducentes a una titulación superior de segundo nivel o equivalente. Normalmente, los programas de este nivel son principalmente teóricos, pero pueden incluir componentes prácticos y su información la toma de las últimas investigaciones y/o de las mejores prácticas profesionales. Tradicionalmente los ofrecen las universidades y otras instituciones educativas terciarias. (European Commission, 2015, p. 11).

En el espacio europeo, la formación en la práctica profesional adopta diversas denominaciones: *prácticum* en España (Latorre Medina; Blanco Encomienda, 2011); *estágio pedagógico* en Portugal (Pintassilgo; Oliveira, 2013); *stage* en Francia (Ducoing Watty; Moreno Olivos; Rojas Moreno, 2017; Orozco Fuentes; Zay, 1988); *tirocinio* en Italia (Cappa; Niceforo; Palomba, 2013). Cabe señalar que la asunción de la perspectiva práctica en la formación profesional ha llevado a que como producto final – en licenciatura y en maestría – se solicite un informe de la intervención efectuada en prácticas; al documento se le denomina informe de prácticas, memoria, memorial o trabajo de fin de máster – de fin de maestría –, que no excluye el recurso de la investigación para su desarrollo. En cambio, la denominación de tesis ha quedado para el nivel de doctorado (European Commission, 2015; Orozco Fuentes; Ducoing Watty; Moreno Olivos; Rojas Moreno, 2017).

La formación docente en los diversos países europeos es heterogénea, aunque hay tendencia de asumir elementos comunes en relación con la formación práctica (European Commission, 2015). El interés por la organización de la práctica en los planes de estudio, la valoración de las experiencias, la resolución de problemas y encontrar nuevas orientaciones en la formación práctica llevó a la *Asociación para el desarrollo del prácticum y las prácticas externas* a editar – desde 2016 – la *Revista Prácticum*.

Cabe reiterar que el prácticum se incluye en el nivel de maestría (Alves; Silva; Silva, 2017; Universidad Zaragoza, 2018; Universitat de Barcelona, [2018]); en algunos programas el prácticum y el trabajo de fin de máster se realizan en línea. En el *master de formación del profesorado de secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas* la práctica se efectúa en dos ciclos y desglosa progresivamente el desarrollo de habilidades (Universitat de Barcelona, [2018]). Además, es común encontrar a detalle la previsión del lugar de las prácticas y las tareas previstas para el alumno, tutores – de la universidad y de los centros de trabajo –, del lugar donde se ponen en acto las prácticas (Universidad Pedagógica Nacional, 2014; Universitat de València, 2018). Los centros universitarios para formar en la práctica cuentan con guías, manuales, procedimientos o documentos que caracterizan el prácticum; exponen derechos, funciones, tareas, competencias, reconocimientos y las formas de evaluación – en lengua inglesa se denominan *Practicum Handbook*.

En el continente americano el interés por la práctica, incluso con el uso de la palabra prácticum se encuentra también en la formación profesional para variados ámbitos: educación, psicología, trabajo social, salud, ingenierías. En los Estados Unidos, la University of Florida (2018), entre otras, organiza el prácticum en los centros

no universitarios con una programación previamente establecida, práctica recurrente en las universidades consultadas. Por su parte, la University of Kansas (2017) reseña la diversidad de prácticum en la formación de profesionales de la educación. En Canadá encontramos el prácticum en programas de maestría y doctorado en el ámbito de la psicología (York University, 2018). En América del Sur encontramos la idea de *tirocínio docente orientado* en Brasil (Universidade do Estado da Bahia, [2019]) en la formación inicial y en posgrado.

En México, la idea de prácticum reflexivo, como eje de la formación en la práctica profesional, se ha incorporado en el lenguaje nacional. La Universidad Anáhuac ([2010]) en su modelo educativo incorpora el Bloque profesional – además del Bloque Anáhuac, y el Electivo – como elementos vertebrales de sus planes de estudio. En el argot del curriculum incluye la idea de prácticum, especialmente para la carrera de Ingeniería. Tejada (2005) elabora una propuesta de trabajo con la articulación de competencias y prácticum. Desde hace años, la formación inicial de docentes en México contiene lo que se denomina *trayecto de práctica profesional*.

En suma, en la familia de las posiciones sobre práctica reflexiva encontramos elementos comunes que nos permite superar dar un paso en una dirección distinta de la perspectiva empírica analítica. La práctica reflexiva nos permite superar las dicotomías clásicas en el ámbito social-educativo: teoría-práctica; razón-emoción; individual-colectivo; saber académico-saber pedagógico; saber teórico-saber práctico; investigación-intervención, entre otras.

Es un grupo de posiciones que reivindica el saber intrasubjetivo y reconoce el ángulo intersubjetivo como constitutivos del hacer institucional. Sostiene que el saber es posible de ser organizado en grupos, en colectivos que estén en condiciones de reflexionar

sobre su hacer y que la reflexión estaría orientada por la imaginación, la posibilidad de creación de otras maneras de ser profesional. En esta perspectiva se trata de fomentar el razonamiento práctico, saberes de exploración que son adquiridos en la acción, incorporados al cuerpo docente que reconoce a los sujetos en búsqueda de orientación ante la incertidumbre de la vida escolar. Es interesante analizar la perspectiva de dar cuenta de los saberes que se ponen en juego en la práctica: saberes de la experiencia, saberes situados, saberes prácticos, saberes tácitos, saberes del oficio. Una gama de reflexiones que permiten abonar a la comprensión de la complejidad del oficio docente.

Además, de plantearse que, en el proceso de formación, la práctica es posible de graduarse y de ser aprendida con otros en donde la transmisión no es asunto de un sujeto aislado, es por asunto de la vida colectiva en la búsqueda de un bien común.

Referencias

- ALVES, Elaine Jesus; SILVA, Bento Duarte da; SILVA, Raiane da Silveira da. Mapeamento dos estudos sobre a formação de professores no âmbito do processo de Bolonha em Portugal. *Revista Observatório*, Palmas, v. 3, n. 6, p. 248-273, 2017.
- BARNETT, Ronald. *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa, 2001.
- BLAS, Francisco de Asís. *Competencias profesionales en la formación profesional*. Madrid: Alianza Editorial, 2007.
- BOAVENTURA, Santos. *La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Montevideo: Universidad de la república, 2010.
- BROCKBANK, Anne; MCGIL, Ian. *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Traducción: Pablo Manzano Bernárdez. Madrid: Morata, 2002.

CAPPA, Carlo; NICEFORO, Orazio; PALOMBA, Donatella. La formazione iniziale degli insegnanti in Italia: initial teacher education in Italy. *Revista Española de Educación Comparada*, España, v. 22, p. 139-163, 2013.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLANDININ, D. Jean; HUSU, Jukka (ed.). *The SAGE handbook of research on teacher education*. London: Sage Publishing, 2017. v. 1-2.

CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995. p. 12-59.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; FEIMAN-NEMSER, Sharon; MCINTYRE, D. John; DEMERS, Kelly E. (ed.). *Handbook of research on teacher education: enduring questions and changing contexts*. 3th ed. London: Routledge: Taylor & Francis Group and the association of teachers educators, 2008.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. *Dentro/fuera: enseñantes que investigan*. Traducción: Virginia Ferrer. Madrid: Ed. Akal, 2002.

DAY, Christopher. *Formar docentes: cómo, cuándo, y en qué condiciones aprende el profesorado*. Traducción: Pablo Manzano Bernárdez. Madrid: Narcea, 2005. (Educación Hoy Estudios, 101).

DAY, Christopher. *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Traducción: Pablo Manzano Bernárdez. Madrid: Narcea, 2006.

DEWEY, John. *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós, 1989.

DEWEY, John. *El arte como experiencia*. Traducción: Jordi Claramonte. Barcelona: Paidós, 2008. (Paidós Estética, 45).

DI PEGO, Vilma Pruzzo de. *La transformación de la formación docente: desde las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías*. Buenos Aires: Espacio, 2002.

DOMINGO, Àngels; GÓMEZ SERÉS, M. Victoria. *La práctica reflexiva: bases modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea, 2014.

DOMINGO, José Contreras (comp.). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado: una mirada desde la experiencia*. Barcelona: Octaedro, 2016.

- DOMINGO, José Contreras (coord.). *Enseñar tejiendo relaciones*. Madrid: Morata, 2017.
- EISNER, W. Elliot. *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Traducción: David Cifuentes y Laura López. Barcelona: Paidós, 1998.
- EUROPEAN COMMISSION. Educational, Audiovisual and Culture Executive Agency. Eurydice. *The Teaching Profession in Europe: practices, perceptions, and policies*. eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. (Education and Training).
- FERRY, Gilles. *El trayecto de la formación*. Ciudad de México: UNAM-Paidós, 1997.
- FUREDI, Frank. *Qué le está pasando a la universidad: un análisis sociológico de su infantilización*. Madrid: Narcea, 2018. (Universitaria).
- GARDNER, Howard. *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Traducción: María Teresa Melero Nogues. Barcelona: Paidós, 1995.
- GIMENO SACRISTÁN, José. (comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, 2008.
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 1996.
- HANSEN, David T. *El profesor cosmopolita en un mundo global: buscando el equilibrio entre la apertura a lo nuevo y la lealtad a lo desconocido*. Madrid: Narcea, 2014.
- HARGREAVES, Andy. Emotional Geographies of Teaching. *Teachers College Record*, New York, v. 103, n. 6, p. 1056-1080, 2001.
- HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. *Capital profesional: transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata, 2014.
- IMBERNÓN, Francisco. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó, 1994.
- LATORRE MEDINA, María José; BLANCO ENCOMIENDA, Francisco Javier. El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *REDU: revista de docencia universitaria*, València, v. 9, n. 2, p. 35-54, 2011.
- LISTON, Daniel P.; ZEICHNER, Kenneth M. *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata, 1993.

LYONS, Nona. Reflective inquiry in theoretical perspective: theorists of reflective inquiry contribute to an interpretative template. In: LYONS, Nona (ed.). *Handbook of reflection and reflective inquiry: mapping a way of knowing for professional reflective inquiry*. United Kingdom: Springer, 2010. p. 9-22.

MACGILCHRIST, Barbara; MYERS, Kate; REED, Jane. *The Intelligent School*. 2nd ed. London: SAGE Publications, 2004.

OROZCO FUENTES, Bertha; DUOING WATTY, Patricia; MORENO OLIVOS, Tiburcio; ROJAS MORENO, Ileana. La formación docente en Europa y América Latina: Francia, Argentina y Brasil. Simposio. In: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 14., 2017, San Luis Potosí. *Anais [...]*. San Luis Potosí: COMIE, 2017. p. 1-33.

PELÉS ARGULLOS, Jorge Luis. El proceso de Bolonia, más allá de los cambios estructurales: una visión desde la Educación Médica en España. *REDU: revista de docencia universitaria*, València, v. 10, n. 1, p. 35-55, 2012. Número Extraordinario 1.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio; BARQUÍN RUIZ, Javier; ANGULO RASCO, José Félix. (ed.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Traducción: Pilar Ossorio Carrera. Madrid: Akal, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1992. p. 398-329.

PINTASSILGO, Joaquim; OLIVEIRA, Hélia. A formação inicial de professores em Portugal: reflexões em torno do atual modelo. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 26-43, 2013.

SCHÖN, Donald A. *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.

SCHÖN, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992. (Temas de educación).

TEJEDA, José. El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlos y cómo evaluarlo. *REDIE: revista electrónica de investigación educativa*, Barcelona, v. 7, n. 2, p. 1-31, 2005.

UNIVERSIDAD ANÁHUAC. Modelo del plan de estudios 2010. *Faculdade de Ingeniería*, Estado de México, [2010]. Disponible en: <http://ingenieria.anahuac.mx/o/o/?q=node/58>. Acceso en: 23 marzo 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Estrutura curricular: Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. *UNEB*, Salvador, [2019]. Disponible en: <https://www.ppgeduc.uneb.br/estrutura-curricular/>. Acceso en: 23 marzo 2019.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Las prácticas profesionales en las licenciaturas de la UPN: Documento discutido y aprobado por el Consejo Consultivo del Centro de Atención a Estudiantes en junio de 2014. *UPN*, México, 2014.

UNIVERSIDAD ZARAGOZA. Plan general del prácticum: máster en profesorado de secundaria. *Unizar*, Zaragoza, 17 sept. 2018. Disponible en: <https://educacion.unizar.es/master-profesorado-secundaria/plan-general-del-practicum>. Acceso en: 23 marzo de 2019.

UNIVERSITAT DE BARCELONA. Información para el estudiante - máster en formación del profesorado de secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas. *UB*, Barcelona, [2018]. Disponible en: <https://www.ub.edu/portal/web/educacion/masteres-universitarios/-/ensenyaments/detall/8101515>. Acceso en: 23 marzo 2019.

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA. Guía informativa I Planificación general del prácticum: curs 2018-2019. *UV*, Valencia, 2018. Disponible em: https://www.uv.es/secundaria/curs018_19/20181204_GUIA%20INFORMATIVA%20I%20PLANIFICACI%3%93%20PR%3%80CTICUM%202018__2019. Acceso en: 23 marzo 2019.

UNIVERSITY OF FLORIDA. Emerging professional experience. *UF*, Gainesville, FL, 2018. Disponible en: <https://fycs.ifas.ufl.edu/undergraduate/practicum/>. Acceso en: 23 marzo 2019.

UNIVERSITY OF KANSAS. Field Experience Opportunities at KU. *KU*, Lauren, KS, 2017. Disponible en: <https://soe.ku.edu/students/field-experience/student-teaching-practicum-handbooks>. Acceso en: 23 marzo 2018.

VAN MANEN, Max. On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, United Kingdom, v. 1, n. 1, p. 33-50, 1995.

VILLAFRANCA MANGUÁN, Isabel; BUXARRAIS ESTRADA, Maria Rosa. La educación para la ciudadanía en clave cosmopolita: la propuesta de Martha Nussbaum. *REP: revista española de pedagogía*, España, año 67, n. 242, p. 115-130, 2009.

YORK UNIVERSITY. Graduate Programa in Psychology. *YorkU*, Toronto, ON, 2018. Disponible en: <http://psychology.gradstudies.yorku.ca/current-students/practicum/clinical-requirements/>. Acceso en: 23 marzo 2018.

ZAY, Danielle. Place et rôle des stages dans la formation initiale des enseignants en France. *European Journal of Teacher Education*, Belgium, v. 11, n. 1, p. 31-40, 1988.

Un trayecto entre palabras, vuelto palabras

Sibila Núñez

*Me gustaría
que me oyeras la voz y yo pudiera
oír la tuya.
Si, sí Hablo contigo
mirada silenciosa
que recorre estas líneas.
Circe Maia (2001, p. 53)*

Introducción: caminos desandados y re-corridos

Hoy me he hecho una invitación a mi misma: visitar como profesora de Historia luego de más de veinte años. Se trata de desandar algunos caminos, y de re-correr otros, en una apuesta a volver la mirada atrás despojándome de las certezas que instaura lo acontecido, rodeando la zona del miedo, reelaborando lo que de una vez no está dicho siempre.

Hace veinte años recién comenzaba mi carrera como profesora de Historia. Por ese entonces, se me invitó a participar, con un artículo, en un libro colectivo, que no imaginábamos que sería el primero de una larga lista de tomos. De hecho, participé de algunos de los tomos que le siguieron, sin embargo, lo singular de ese artículo en cuestión era que por primera vez tenía el deseo de escribir sobre mi práctica

de enseñar historia. El desafío, casi inédito, era poner en palabras una situación vinculada a la propia práctica de enseñar historia, y analizarla. No era un artículo para una revista, no suponía grandes méritos en el mundo académico y, sin embargo, de lo que estaba segura era de que quería hacerlo.

En esos tiempos mis lecturas respecto al análisis de las prácticas, más específicamente, las prácticas de la enseñanza de la historia eran bastante modestas. Esto lo digo hoy, veinte años después. En su momento sentía que todas mis lecturas eran de vanguardia y devoraba todo cuanto se me ponía frente a los ojos. Fue por ese entonces, en efecto, que casi como un tesoro, me compré *Teoría crítica de la enseñanza*, de Carr y Kemmis. En ese momento era como un buque insignia entre los autores que manejábamos para comprender lo que hacíamos cuando dábamos clases de historia. Leí con atención sus páginas, pero fue el capítulo 4, precisamente ese capítulo, el que en aquel entonces me sacudió de pies a cabezas. Hoy retomo una de sus líneas, especialmente, aquella que dice que los problemas educativos “[...] se producen cuando las expectativas acerca de las situaciones prácticas no son congruentes con la misma realidad práctica”¹ (Carr; Kemmis, 1986, p. 123, traducción nuestra). Fue ese planteo de las cuestiones sobre los problemas educativos que devino herramienta para el análisis de mis clases, y eje vertebrador de aquel, mi primer artículo.

Carr y Kemmis (1986) hablaban de un hiato, una suerte de desencuentro entre la teoría y la práctica. Recorriendo sus enunciados, parecía que había veces en que lo que una hacía en clase de historia

1 “They occur when expectations about practical situations are not congruent with the practical reality itself”.

se desencontraba con lo que una creía, o decía que había hecho en sus clases. En aquel momento, esa oposición tan evidente entre lo “práctico” y lo “teórico” vino a mi bagaje como anillo al dedo: listo, para identificar un problema en mi práctica de la enseñanza, bastaba encontrar ese desacuerdo tan flagrante.

De esta forma, comencé la aventura de pensarme a mí misma dando clases de historia desde ese lugar epistemológico, el de descubrir los posibles desencuentros entre mi teoría y mi práctica. Vale decir que por *teoría* entendía mis posicionamientos y mis elecciones, tanto respecto a lo que suponía enseñar historia como lo que suponía era la historia en sí. Y por *práctica*, lo que hacía realmente en mis clases de historia. Hoy, alejada de ese corset bipolar que no encuentra punto de convergencia entre teoría y práctica hubiera escrito cosas muy distintas.

Jean-Marie Barbier (2017, p. 2) señala que la dicotomía teoría/práctica es “[...] según el caso [...] un pasajero invitado o un pasajero clandestino del lenguaje de la acción”. Desde este punto de vista, en ocasión de escribir el artículo antes citado, la dicotomía era un pasajero invitado, y con honores. Había encontrado allí, en esa construcción sobre la investigación educativa, una herramienta que hacía luz sobre muchos aspectos de mi práctica. Sin embargo, insisto, no era del todo consciente que con tan sólo pensar en dualismos irreconciliables estaba lejos de una comprensión de la realidad inteligible. En efecto, ahora puedo ver claramente que las nociones de teoría y práctica concebidas desde las tiendas de la irreconcilabilidad no colaboraban a dar cuenta de lo que sucedía, ese año, con esos alumnos.

Salí del Instituto de Profesores con un bagaje analítico muy particular. Dos o tres docentes habían colaborado a romper

sobreentendidos sobre la historia y sobre la enseñanza. Una de ellas fue Ana. En un contexto de puesta en marcha de una reforma educativa que desdibujaba a las disciplinas para construir un currículo por áreas, nuestras lecturas reforzaban la idea de que las particularidades de los saberes están estrechamente vinculadas a las formas de aprenderlos. Fue un año de lectura casi militante, diría. Pilar Maestro fue una lectura de primera mano, especialmente su posición de que el verdadero debate a dar sería el de los contenidos de enseñanza. Desde la mirada de esta autora la cuestión no se dirimía entre disciplinas o áreas, sino entre la historia investigada y la historia enseñada. La autora se planteaba preguntas del tipo: “¿Establecemos una relación correcta entre investigación y docencia? ¿Se mantienen modelos anticuados de enseñanza en los diferentes niveles educativos?” (Maestro, 2002, p. 31). De esta manera, encontraba otra dicotomía: por un lado la de teoría y la práctica, por otro lado, el de la historia investigada y la historia enseñada. Comencé aquel artículo allí, cómodamente instalada, puesto si hay algo que construye certidumbre es creer que todo es blanco, o todo es negro. Con la incertidumbre comencé a llevarme bien mucho más tarde.

Algo pasó... hace veinte años

Hace casi veinte años, en aquel artículo osé plantearme lo que creía era un *problema práctico*. Descubrí el hiato del que hablaban Carr y Kemmis, y lo reconocí en mi acción de enseñar historia. Mis proyectos de clase, mis intervenciones, mis preguntas, pretendían, todas ellas, trabajar duro en lo que di en llamar “la historia de los historiadores”. Esto suponía acercar mis clases a las operaciones de sentido y a los quehaceres metodológicos de los historiadores. Armaba, tema

por tema, los contenidos siempre enfocados en llevar a clase esa historia que parecía tan alejada de las aulas. Se sucedían trabajos con material historiográfico, trabajos con documentos, todo ello con el sentido de que los alumnos conocieran el texto del historiador y los documentos con los que trabaja. Proponía, por ejemplo, que el pensamiento keynesiano había tenido su chance histórica en la segunda posguerra, y a continuación les presentaba una serie de documentos en los que era posible identificar las notas particulares que pertenecían al pensamiento en cuestión. El material documental era variado: textos de época, imágenes, fotografías, cuadros de cifras entre otros más.

La historia de los historiadores era el lema de mis acciones en el aula. En el artículo que hoy estoy revisitando, llegué a escribir que era un i-rre-nun-ciable. Era una apuesta arriesgada, los alumnos no estaban acostumbrados a trabajar con material historiográfico y mucho menos con documentos. En un trabajo de hormiga, en algunos momentos la insistencia en la ejercitación les daba la oportunidad de familiarizarse con la propuesta. En esos momentos, parecía que las cosas andaban bien.

Pero fue allí, en el momento de jugarse la propuesta en una clase de historia, en el año 2000, que aquella noción del hiato me sopapeó la cara. Aquel mi primer artículo comienza con el subtítulo “Algo está pasando”. ¿Qué estaba pasando? Había descubierto que lo que yo creía y decía que hacía en mis clases de historia, esto es, trabajar con la historia de los historiadores, no estaba pasando de la manera en que yo pensaba. El hiato con la práctica se develó, un día, sin previo aviso. Creyendo que llevar documentos a clase era una forma de reconstruir las conclusiones historiográficas a la luz de los documentos que las informaban, me vi, un día, sosteniendo

un curso de historia que en el fondo tenía una fuerte impronta positivista, habida cuenta que los documentos habían tomado el lugar del saber y no el de la reconstrucción metodológica del trabajo del historiador que nos interesaba.

Era la primera vez que definía un *problema práctico*: por un lado la elección de una forma de abordar la historia informada por la producción historiográfica, y por otro lado, la evidencia flagrante de que lo que enseñaba era a fundamentar conclusiones historiográficas desde los documentos erigidos como soberanos de mis propuestas de clase. Pareciera que en el fondo había una única interpretación historiográfica posible, que dependía de una lectura “correcta” de los documentos. El positivismo se me había colado por la rendija de la puerta. Pero al mismo tiempo, casi sin darme cuenta, estaba posicionada sobre otro dualismo.

Además de haberme instalado en el lugar de la divergencia entre teoría y práctica, también, entre mis elecciones teóricas, subyacía la idea de que había una historia “buena” y una historia “mala”. La buena historia era aquella informada por las historiografías más recientes, aquellas que trascienden el aspecto informativo y plantean procesos complejos, multicausalidades, multitemporalidades etc. La mala historia era aquella que no complejiza los procesos históricos y se mantiene leal a los postulados más rancios de fines del siglo XIX, como por ejemplo, el de la construcción de la nación o la ilusión de la objetividad. Tamaña construcción de sentido para analizar una clase de historia: estaba parada sobre los postulados más clásicos de la historiografía. En aquel entonces lo viví y lo designé como un *insight* revelador de mi acción de enseñar historia.

Veamos, para empezar, ese posicionamiento en el lugar de la oposición teoría/práctica. Visto desde hoy, ese era un gesto de gran

comodidad intelectual, pero de poco provecho hermenéutico. “¿Qué quiere decir ‘teórico’, qué quiere decir ‘práctico’, y cómo se fijan sus relaciones oposicionales?” (Derrida, 2017, p. 17). Esta pregunta parece abrir la puerta a otras miradas posibles. La relación oposicional que yo había fijado en mi pensamiento, y en la escritura, parecía haberse fijado desde la concepción de que la noción de teoría era lo intangible, y que la noción de práctica era lo que verdaderamente sucedía en mis clases.

Justamente esa teoría parecía estar conectada con la idea de práctica desde una relación de causalidad que hoy me es imposible defender. Hoy ya no diría que falló la relación entre teoría y práctica porque las prescripciones de la primera eran desobedecidas por la segunda. Bien señala Barbier (2017, p. 1) que “[...] la dicotomía teoría/práctica es una construcción discursiva [...]”, que “[...] no describe ni analiza las actividades, sino las califica [...]”. A la luz de esto, hoy diría que mis teorías eran también fruto de prácticas teóricas, puesto que habían nacido de un esfuerzo gestual inmenso por justificar lo que hacía en mis clases de historia. Del mismo modo, mi práctica era, a su turno, teorizada, puesto que en la relación entre mi acción de enseñar historia y la comprensión de esa acción se jugaba la actividad teorizante de la práctica de la enseñanza (Zavala, 2015).

Ahora bien, también he planteado aquí que en aquel año 2000 estaba posicionada en otro lugar con lógica binaria, que era el de la “buena” historia o “mala” historia. En efecto, estaba profundamente convencida que la historia o era todo vanguardia, o no lo era. La lectura de Pilar Maestro reforzaba, por ese entonces, ese posicionamiento teórico. En efecto, la autora señalaba que “[...] la investigación psicopedagógica y didáctica, y la investigación historiográfica no han caminado todo lo juntas que hubiera sido de

desear” (Maestro, 1997, p. 9). Yo me sentía caminando en ese mal camino. Honestamente, la conmoción que supuso verme orientar análisis de documentos como fundamentos de verdad histórica me sacudió por completo. La Nueva Historia que tanto defendía en las más acaloradas discusiones había terminado desdibujándose a medida que transcurría el curso. No podía decir a los alumnos miren que todo lo hecho hasta acá es fruto de un error de los más íntimos.

A la luz de lo antedicho, además de reforzar la idea de la irreconciliabilidad entre la teoría y la práctica, entendía que aquel descubrimiento que había hecho respecto al rol de los documentos en mis clases de historia era casi un pecado. Había fallado dentro de las trincheras de la Nueva Historia y todo cuánto había trabajado en mis clases devenía en un profundo fantasma de estar haciéndolo mal.

La mirada desde el hoy

Tal como he venido describiendo, mi primer artículo de análisis de la acción de enseñar historia había tomado una veta teórica que me posicionaba, irremediablemente, en el lugar del *estar haciéndolo mal*, pese a mis insistentes intentos de reconciliar lo que por entonces creía irreconciliable: por un lado la teoría y la práctica, por otro lado la historia investigada y la historia enseñada. Insisto que era un lugar de análisis muy cómodo, puesto que la lógica binaria de mis teorizaciones facilitaba hasta la solución: después de todo, tenía que cerrar la brecha – ése es el título de aquel artículo – entre lo que pensaba y creía, y lo que hacía realmente, y lo mismo para el caso de la historia, bastaba con cambiar los contenidos. De hecho fue el derrotero que tomé por aquel entonces: volver a la historiografía el nudo de mis planteos, a través de una organización de contenidos

que estaba atravesada, ya no por procesos históricos, sino por problemas de corte historiográfico. La búsqueda de un rumbo de acción nuevo me llevó a llevar a clase a Geertz y su descripción densa, a Ginzburg en su método indiciario, a Darnton con su circularidad cultural y otros autores más, esta vez, proponiendo desmenuzar los argumentos con los que respaldaban sus hipótesis, creyendo, de este modo, sortear el abismo entre historia investigada e historia enseñada, lo mismo que la irreconciliabilidad entre mi teoría y mi práctica. Las experiencias con este nuevo modo de abordar los contenidos tienen recuerdos de esos que cuesta sacárselos de la piel, momentos únicos en que los alumnos conectaban con la lógica argumental de los historiadores.

Sin embargo, la base de la cuestión no había quedado resuelta. Aún buscando los modos en que se construía el relato historiográfico, por mucho tiempo me embanderé con la causa de la historia investigada, y seguí, sin darme cuenta, pensando en el registro de lo binario. A la luz de esto último, había logrado encontrar una solución. Pero estaba deambulando por los rígidos antagonismos que habían configurado aquel, mi primer problema práctico.

Hoy, aquí, me enfrento al desafío de volver la mirada a lo hecho hace veinte años. Desde ese lugar buscaré replantear lo que es un problema práctico y lo que es hoy para mí la historia de los historiadores.

Para empezar, he de decir que a la luz de la mirada de hoy, el problema práctico concebido como un hiato entre lo que yo creía y decía que hacía, y lo que hacía “realmente” ya no es la piedra angular en la que me posicionaría. Está claro que mis teorizaciones prácticas se vieron, en ese momento, profundamente conmovidas. Y he aquí la cuestión: el problema práctico es una conmoción personal

(Zavala, 2008). Por aquel entonces pude vivenciar esa conmoción y, de hecho, fue de esa conmoción que nació la percepción de aquel problema práctico, cuando me vi enfrentada a un proyecto de curso que no era el que yo pensaba que quería hacer. Pero más que tratarse de un hiato, de una divergencia entre el “decir” y el “hacer”, pareciera que se trataba de dos teorías prácticas que chocaban entre sí. Por un lado, tenía un planteo del curso que buscaba ser leal a la historia investigada, por otro lado, también tenía una teoría en uso que legitimaba a los documentos como la fuente de saber. Tamaño choque, ése era mi problema práctico.

En mi acción de enseñar historia convergían dos teorías rivales. ¿Cómo comprender la acción a la luz de tamaño choque? Era evidente que no podía construir sentido a lo hecho desde el momento que mis teorías prácticas rivalizaban entre sí. En el fondo, creo que nunca llegué a comprender lo que sucedía. A la primera parálisis provocada por aquella evidencia de estar simpatizando involuntariamente con el positivismo, le sucedió la decisión de reconfigurar los contenidos de mis cursos, y el trabajo con los documentos, eliminado de mis propuestas. Pareciera que para hacer desaparecer el problema hubiera borrado una de las dos teorías en competencia, aquella que daba estatus de saber al material documental. Y todo cuanto olier a Vieja Historia, descartado por completo.

Ahora bien, ¿cuál es la naturaleza del análisis de la propia acción de enseñar historia, cuando una se encuentra que está informada simultáneamente por dos teorías rivales? En el año 2000 busqué un nuevo curso de acción que cerrara la brecha entre teoría y práctica. Sin embargo, ahora que me planteo el problema práctico como el del choque entre dos teorías prácticas respecto a la misma acción de enseñar historia, casi que naturalmente aparece la cuestión del

análisis y la reflexión. En aquella decisión de abandonar por completo el trabajo con documentos no parece haber mediado reflexión alguna. Fue casi un gesto de emergencia. Pareciera que la cuestión requiriera de una acción de análisis de las teorías rivales para volver la acción de enseñar historia un lugar menos incómodo. Dicho de otro modo, pareciera imponerse la idea que el análisis de mi acción de enseñar historia hubiera debido colaborar a construir un nuevo sentido a la acción, que superara aquel choque o competencia.

Hoy, desde la nueva percepción del problema práctico, tal vez sería oportuno plantear cómo creo dirimí la cuestión. Líneas atrás relataba que una de mis primeras acciones fue llevar a clase problemas historiográficos y libros de historiadores que los trabajaban, buscando desmenuzar en sus páginas cada línea argumental. Los documentos desaparecieron de mis clases, excepto aquellos que los propios historiadores empleaban en sus textos. Hubo una nueva acción, tal vez, a la luz de la noción del hiato quedaba resuelto el problema. Pero hoy veo que faltó un análisis más minucioso respecto a mis compromisos filosóficos e historiográficos. El nuevo modo de concebir a mi problema práctico invita a pensar sobre las formas en que fui y soy capaz de entenderlo.

Hasta aquí está claro que la noción de hiato me había encorsetado en una lógica binaria de la cual difícilmente pudiera deshacerme sin una acción concienzuda de análisis de mi acción de enseñar historia. Está claro también que la secuencia causa (teoría) y consecuencia (práctica) tampoco daba luz a los aspectos inexplorados de mi acción. Es aquí, pues, donde cabe preguntarse acerca de lo que supone una investigación práctica sobre la enseñanza de la historia, que sin duda alguna supera ampliamente los rígidos dualismos de mis primeros pasos.

En aquel momento ni por asomo tenía la idea de una reflexión que requiriera de herramientas de análisis. Es cierto que la cuestión del hiato se había configurado como una de las privilegiadas. Pero creo que por aquel entonces estaba más convencida que era posible conocer lo hecho, en tanto que lo hecho es lo que hemos dicho que hemos hecho. Aquel mi primer artículo también creía que podía pensarse sobre las clases como una realidad objetiva.

Constituir a la didáctica de la historia en un “[...] producto del pensamiento singular de cada profesor en relación con su acción de enseñar historia [...]”, y “[...] encuadrar a este pensamiento como una producción teórica en el sentido de una teoría práctica y no de una teoría formal [...]” (Zavala, 2019, p. 39) supone abrir el pensamiento a dimensiones que trascienden lo que he dado en llamar “realidad objetiva”. En esta aventura de pensarme a mi misma en la acción de enseñar historia aparecen, irremediabilmente, dimensiones complejas que difícilmente puedan encorsetarse en lógicas duales o antagonismos irreconciliables. Como sujeto de la acción de enseñar, pero también como sujeto del análisis de la enseñanza, necesariamente pareciera oportuno pensar cómo volverse visible para una misma.

Habiendo logrado zanjar el problema despojándome de una de las teorías que informaban mi acción de enseñar historia me sentí, por ese entonces, una triunfadora. No había más contradicciones, ¡qué más esperar! Sin embargo, hoy, pensando aquella situación en toda su singularidad, creo que me perdí la oportunidad de emplear algunas herramientas de análisis que hubieran enriquecido mi acción, y mi texto sobre la acción. Por ese entonces aún no tenía del todo claro la cuestión de las herramientas de análisis, siendo que

la naturaleza de las herramientas de análisis es la misma que la de las teorías prácticas.

Tal vez sí tuviera mis herramientas de análisis, pero pareciera que no eran del todo visibles al poner en palabras mis teorías prácticas. Incluso pareciera que aquella misma competencia entre teorías que constituían mi problema tenían la cara de herramientas también divergentes. Por un lado la noción de los documentos como portadores de saber, por otro lado las historiografías de vanguardia. Así quedó escriturada mi acción de enseñar historia. La distancia temporal con lo aquí evocado me ha permitido, hoy, re-correr y des-andar los caminos de mi formación profesional. Queda saber qué pasa hoy.

Nuevos caminos

La historia de estos veinte años es la de la descontracturación en mi acción de enseñar historia. En efecto, ya no soy aquella jovencita encorsetada entre dualismos sin sentido, pero sí, en cambio, continúo el camino de analizar mi acción de enseñar historia, pero con herramientas menos rígidas y más abiertas al diálogo. Al decir de Wittorski (2004, p. 5), “[...] lo que está en juego en el análisis de la práctica no es la fiel descripción de una escena vivida, sino la descripción [...] de un conjunto de significaciones acordadas para la situación y la acción”. Son justamente esas significaciones las que hoy toman el lugar protagónico al momento de comprometerme en la acción de analizar la acción de enseñar historia. Y si hoy puede ofrecer significaciones más o menos oportunas es porque he pisado terrenos antes desconocidos respecto a la historiografía y la filosofía de la historia.

En aquel artículo, en ocasión de pensar los nuevos modos de incorporar contenidos, señalaba que el esfuerzo tenía menos la

intención de abandonar la aspiración a pensar racionalmente el pasado que la de ofrecer oportunidades de ver los esfuerzos de racionalización como externos y no inherentes a él. Dicho de otro modo, aquel modesto intento de un nuevo curso de acción buscaba abordar discursos y categorías como construcciones, en una apuesta por superar el vínculo causal pasado-racionalizaciones de los historiadores. Allí, guardado entre esas líneas, estaba insinuándose una teoría práctica hasta entonces inédita: la historia de los historiadores, cualquiera fuera su tradición historiográfica, era- lo mismo que la acción de analizar la acción de enseñar historia – un conjunto de significaciones acordadas para la situación y la acción de los otros del pasado. Pero también, y esto me parece de relevancia, mi acción de enseñar historia quedaba en el registro del pasado y era viable analizarla como tal.

Según Paul Ricoeur (2009, p. 837) uno de los problemas más embarazosos planteados al pensamiento histórico es la pregunta acerca de “[...] qué significa el término ‘real’ aplicado al pasado histórico?” o “¿Qué podemos decir cuando decimos que algo ha sucedido ‘realmente’?”. Tal como lo describí anteriormente, el trabajo con los documentos que llevaba a mis clases había tomado el estatus de un testimonio fiel de lo “real” o lo que había pasado “realmente”. Es cierto que cuando la conmoción llegó, pude verlo con meridiana claridad. Hoy, sin embargo, la dificultad que aquellas preguntas plantean al pensamiento histórico me he animado a mirarlas de frente.

La escritura historiadora, o historiografía, nos dice De Certeau (2006, p. 103), “[...] funciona como imagen invertida; da lugar a la carencia y luego la oculta; crea relatos del pasado que son el equivalente de los cementerios de las ciudades; exorciza y confiesa una presencia de la muerte en medio de los vivos [...]”. En efecto, ese

otro del pasado que la historia aspira a conocer no es otro que aquel del que sabemos a través de la escritura. Y la escritura mata a su objeto de narración tomando su lugar. Y aquí no se trata de “buena” o “mala” historia, sino, por lo contrario, es la aventura de comenzar a pensar a la historia desde la naturaleza del relato. Y al mismo tiempo, pienso si no será también la aventura de empezar a pensar mi acción de enseñar historia también como relato. De la misma forma que la escritura toma el lugar del otro del pasado, por qué no pensar que esta misma escritura, que esta precisa palabra que estoy escribiendo ahora no ha tomado mi lugar como sujeto de la acción de enseñar historia. ¿Y qué grado de inteligibilidad ofrece ese relato? Lo que sucede en el relato, dice Barthes (1977, p. 55), “[...] no es desde el punto de vista referencial (real), literalmente, nada; ‘lo que pasa’, es sólo el lenguaje, la aventura del lenguaje [...]”. En otras palabras, el lenguaje sólo se dice a sí mismo. ¿Cómo jugar esto en clase? La cuestión ya no es si los documentos me vuelven más o menos positivista, tampoco el asunto tiene que ver con la idea de una historia “correcta”. Lo que aquí está en juego es la puesta en cuestión, casi militantemente, de todo enunciado de naturaleza histórica. Una vez, un alumno de primer año me preguntó a qué le tenían miedo los hombres en la prehistoria. Le contesté con una pregunta: ¿y cómo podemos saber eso? A través de nuestros propios miedos, me contestó, sobre todo el de morir. En cinco minutos ese alumno elaboró una reflexión casi vecina de la idea filosófica de la nada.

La noción de lo real parece haber sido, en mis esfuerzos de pensarme como profesora de historia, la herramienta de análisis empleada por excelencia. En efecto, habiendo abandonado la causa de la “buena” historia, hoy creo que aquella descontracturación de la que hablaba en las primeras líneas habilitó a dejar existir en mis

clases la duda, la incertidumbre, la puesta en cuestión de lo que podría llamar, con algún rodeo, “cientificismo”. La historia nunca es confiable, dice De Certeau (2012).

Por su parte, Ginzburg plantea que los historiadores difícilmente tienen acceso al pasado de las culturas populares, puesto que lo que hemos creído saber al respecto ha sido mediado por los registros de los individuos vinculados a la cultura dominante. Los historiadores, añade, “[...] no pueden entablar diálogo con los campesinos del siglo XVI (además, no sé si les entenderían) [...] Aquella cultura fue destruida” (Ginzburg, 1999, p. 4-14). En veinte años de haber continuado dando clases de historia, hoy puedo decir que no tengo prurito alguno en trabajar la incognoscibilidad del pasado. Lejos de verlo como una amenaza a mi trabajo o proyectos de enseñar historia, creo que planteos como los que he venido citando han abierto la puerta del aula a la, a mi modo de ver, ineludible cuestión del estatus de realidad que le damos al pasado. Hace veinte años estaba más preocupada por la configuración científica de mis propuestas de clase que en estos asuntos que por entonces ni remotamente me planteaba. Hoy asumo con Spivak que la perspectiva, la voluntad y la presencia del subalterno “No puede ser recuperado, ‘probablemente nunca sea recuperado’” (Spivak, 1997, p. 256). En cambio, al momento de analizar mi acción de enseñar historia podría decir con cierto énfasis que me desubalternizo. En efecto, al tomar la palabra sobre mi propia acción de enseñar historia dejo por lo menos entrever por una rendija la realidad siempre cambiante de las clases de historia. De todas formas, la escritura pronto sellará el camino de la comprensión para retener entre sus líneas esa porción de realidad que pretendo hacer conocer.

Renovado mi guardarropa de lecturas, problematizada la práctica del historiador, problematizada también mi acción de enseñar historia, hoy puedo decir que ya no quedan brechas por cerrar como antaño. Todo lo contrario: los límites del conocimiento histórico no clausuran nada sino, por lo contrario, abren el pensamiento, la reflexión y la acción a campos tan inexplorados como los que pertenecen a la noción de incertidumbre.

Referencias

BARBIER, Jean-Marie. Pour en finir avec la dichotomie théorie-pratique. *The conversation*, Paris, 2017. Disponible en: <https://theconversation.com/pour-en-finir-avec-la-dichotomie-theorie-pratique-87732>. Acceso en: 2 mayo 2020.

BARTHES, Roland. Introducción al análisis estructural de los relatos. In: NICCOLINI, Silvia (org.). *El análisis estructural*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1977. p. 8-14.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: The Palmer Press, 1986.

DE CERTEAU, Michel. *La escritura de la historia*. Traducción: Jorge López Moctezuma. México: Gallimard, 2006.

DE CERTEAU, Michel. *La posesión de Loudun*. México: Universidad Iberoamericana, 2012.

DERRIDA, Jacques. *Théorie et pratique: cours de l'ENS-Ulm, 1975-1976*. Paris: Galilée, 2017.

GINZBURG, Carlo. *El queso y los gusanos: el cosmos, según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Muchnik, 1999.

MAESTRO, Pilar. Historiadores y profesores: acerca de una enseñanza democrática de la historia. *Pasajes: Revista de Pensamiento Contemporáneo*, Valencia, n. 9, p. 31-50, 2002.

MAESTRO, Pilar. Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia: la concepción de la historia enseñada. *Clío y Asociados - La historia enseñada*, Argentina, v. 1, n. 2, p. 9-34, 1997.

MAIA, Circe. Invitación. In: MAIA, Circe. *Breve Sol*. Montevideo: Banda Oriental, 2001. (Colección Socio Espectacular). p. 53

RICOEUR, Paul. *Tiempo y Narración III: el tiempo narrado*. Traducción: Agustín Neira. Madrid: Siglo XXI, 2009.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Estudios de la Subalternidad: deconstruyendo la historiografía. In: CUSICANQUI, Silvia Rivra; BARRAGÁN, Rossana (comp.). *Debates Post-Coloniales: una introducción a los Estudios de la Subalternidad*. Traducción: Alison Spedding, Ana Rebeca Prada, Raquel Gutiérrez e Silvia Rivera Cusicanqui. La paz: Ed. Historias, 1997. p. 247-278.

WITTORSKI, Richard. Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse de pratiques. *Éducation permanente*, Logroño, n. 160, p. 61-70, 2004.

ZAVALA, Ana. *Enseñar historia: elementos para una teoría práctica de la práctica de la enseñanza de la historia*. Montevideo: Banda Oriental, 2019.

ZAVALA, Ana. La investigación práctica de la práctica de la enseñanza. *Clío y Asociados - La historia enseñada*, Argentina, v. 1, n. 12, p. 241-271, 2008.

ZAVALA, Ana. Pensar 'teóricamente' la práctica de la enseñanza de la historia. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 174-196, 2015.

Movimentos sociais e estratégias individuais

desafios para nossas aulas de história

Verena Alberti

Gostaria de começar lembrando de um episódio que aconteceu em 2016, numa turma de 2º ano do ensino médio, na escola onde trabalho como professora de História. Estávamos conversando sobre o filme *Der Untergang* (*A queda*), de Oliver Hirschbiegel, lançado em 2004. O filme pretende contar a história dos últimos dias de Hitler, no bunker em Berlim, e uma das principais personagens é uma moça, Traudl Junge, que se tornou secretária de Hitler em 1942. O filme abre e se encerra com trechos de uma entrevista que Traudl Junge concedeu em 1973, a qual foi a base de um documentário lançado em 2002, nomeado como *Im Toten Winkel – Hitlers Sekretärin* (*Eu fui a secretária de Hitler*).

No trecho da entrevista que aparece no final do filme *A queda*, a secretária Traudl Junge discorre sobre como – depois de considerar, durante muito tempo, que era natural que não soubesse das atrocidades do regime nazista – se deu conta de que poderia e até deveria ter sabido. O momento decisivo, para ela, ocorreu quando viu um memorial em homenagem a Sophie Scholl, uma jovem alemã

que foi executada aos 21 anos, em 1943, junto a seu irmão e um amigo, por fazer parte de um movimento de resistência ao regime nazista, em Munique. O movimento chamava-se “A rosa branca”, e os jovens atuavam distribuindo panfletos contra a ditadura nazista. A secretária Traudl Junge conta que, quando se deparou, no memorial, com a informação de que Sophie Scholl nascera no mesmo ano que ela, se deu conta de que a ideia de que nada poderia saber sobre as atrocidades do regime não tinha fundamento. Vale a pena assistir a essa parte do filme *A queda*, que está nos últimos minutos da fita, depois de passados os créditos. Diz a secretária:

Naturalmente me chocaram profundamente os fatos terríveis de que tomei conhecimento por meio dos processos de Nuremberg: os 6 milhões de judeus e outras pessoas de outros credos e outras raças que foram assassinadas. Mas eu ainda não conseguia enxergar uma conexão com meu próprio passado. Eu ainda me sentia satisfeita por não ter sido pessoalmente culpada e não ter tido conhecimento dessas coisas. Eu não tinha conhecimento da extensão. Mas um dia eu passei no memorial a Sophie Scholl, na rua Franz Joseph, e aí eu percebi que ela tinha nascido no mesmo ano que eu e que ela foi executada no mesmo ano em que eu comecei a trabalhar para Hitler. Nesse momento, realmente, tive a impressão de que ser jovem não era desculpa, que também teria sido possível, talvez, ter conhecimento das coisas¹ (Der Untergang, 2004).

1 Reprodução de uma entrevista de Traudl Junge, no filme *Der Untergang* (2004).

Quando conversei com minha turma do 2º ano do ensino médio sobre esse episódio, um aluno disse algo que eu acho que poderia ser útil para nossa reflexão neste momento. Ele disse que, no fundo, a secretária tinha razão nas escolhas que fez na vida (talvez não tenha sido tão preciso – não me lembro exatamente como ele disse o que trago aqui para vocês). Ele disse que a secretária, no fundo, teve mais razão do que a estudante, pois a secretária sobreviveu, enquanto Sophie Scholl, não. Não pude deixar de dar razão a meu aluno e gostaria de refletir com vocês sobre algumas implicações desse episódio.

Estou considerando o movimento “A rosa branca” como um movimento social, tema do IX Encontro Estadual de História da Associação Nacional de História – Seção Bahia (ANPUH-BA). A professora Hebe Mattos (2012, p. 98), num artigo intitulado justamente “História e movimentos sociais”, define os movimentos sociais, *grosso modo*, como sendo “[...] grandes grupos informais de indivíduos ou organizações, voltados para objetivos específicos, [que] resistem ou propõem uma mudança social [...]”. Podemos identificar o movimento “A rosa branca” como movimento social à medida que consistiu num grupo informal de indivíduos cujo objetivo era, prioritariamente, viabilizar formas de resistência ao regime nazista. Já a secretária Traudl Junge, que, segundo meu aluno, no fundo, fez uma opção melhor e, por isso, sobreviveu, teria, talvez, se a compararmos a Sophie Scholl, tomado decisões mais baseadas em estratégias individuais.

Penso que, ultimamente, o raciocínio de meu aluno – que não está errado, repito – tem se verificado em inúmeros outros casos. As soluções e estratégias individuais têm prevalecido sobre soluções e estratégias coletivas, que garantam uma melhoria das condições de vida de grupos e comunidades, em vez de centrar o êxito no indivíduo.

Uma vez estive numa agência bancária e vi, em dois pedestais, iluminados como se fossem esculturas valiosas, os cartões de crédito daquele banco.

Figura 1 Cartões de crédito em agência bancária



Fonte: elaborada pela autora.

A estante onde estavam ficava num canto junto aos sofás, nos quais os clientes podiam se sentar para aguardar atendimento. Ali podiam ser recebidos com um cafezinho (reparem na xícara usada que está na estante). Talvez não seja difícil imaginar que o cafezinho era servido por moças uniformizadas de empregadas domésticas. Confesso que, num primeiro momento, esse cenário não chamou minha atenção. Achei natural. Foi um amigo que mora na Alemanha que me chamou a atenção para o inusitado da cena. Por isso decidi tirar essa fotografia, tomando cuidado para que os demais clientes e os seguranças não reparassem no meu gesto. Meu amigo perguntou:

“o que será que, daqui a algumas centenas de anos, as pessoas pensariam de cartões magnéticos como esses arranjados em pedestais?... O que significa esse enaltecimento das conquistas individuais?”. Quem tem um cartão desse certamente está alçado a um lugar social privilegiado.

Não me parece exagero dizer que hoje em dia as soluções coletivas estão ficando, em muitos ambientes, para trás. Muitos as consideram obsoletas; outros tantos as criminalizam. Um dos movimentos sociais mais antigos e clássicos é o movimento dos trabalhadores, que, como sabemos, remonta ao século XIX. No início do século XX, em 1901, o pintor italiano Giuseppe Pellizza da Volpedo (1868-1907) pintou este conhecido quadro, *O quarto estado*.

Figura 2 Giuseppe Pellizza da Volpedo (1868-1907);
O quarto estado, 1901



Fonte: Quarto Mundo ([202-]).

Se lembrarmos os três estados com que se costuma descrever a sociedade francesa às vésperas da Revolução – o primeiro, o segundo e o terceiro estados – e se lembrarmos que a Revolução Francesa foi uma revolução burguesa, o título que Giuseppe da Volpedo deu a seu quadro permite inferir que ele chama atenção para o fato de os trabalhadores terem se tornado atores sociais, assim como a burguesia havia sido um século antes.

Talvez eu esteja sendo exagerada, mas me ocorreu de contrapor o quadro de Giuseppe da Volpedo, que está hoje no Museu del Novecento, em Milão, ao cartão de banco no pedestal, como se fossem duas representações que enaltecem, de um lado, desafios coletivos e, de outro, desafios individuais.

Ao longo do século XX, as reivindicações dos operários e camponeses foram consideradas, em muitos ambientes, legítimas, e o quadro de Giuseppe da Volpedo teve um reconhecimento expressivo. É importante frisar que os movimentos dos trabalhadores foram considerados legítimos mesmo em ambientes que preconizavam a economia de mercado e o desenvolvimento do capitalismo. As conquistas dos trabalhadores não são prejudiciais ao capitalismo; ao contrário: quando as condições de trabalho melhoram, formam-se novos consumidores e amplia-se o lucro. Como escreve Hebe Mattos (2012, p. 100) no texto já citado, a teoria dos movimentos sociais, na sociologia, identifica o conflito social como um “[...] aspecto constitutivo das democracias liberais contemporâneas, que não provocaria necessariamente ruptura ou desestabilização da ordem estabelecida, mas, antes, pressionaria pela ampliação de direitos de grupos relativamente desprivilegiados”.

Por que será que a ampliação de direitos tem sido ultimamente tão combatida, especialmente no nosso país? Certamente não é à toa

que meu amigo que estranhou aqueles cartões de banco no pedestal mora na Alemanha, enquanto eu inicialmente tinha achado natural aquele cenário. Estamos precisando aguçar nosso olhar para reconhecer, nas nossas vidas cotidianas, situações esdrúxulas que nos aproximam das sociedades do Antigo Regime, sociedades de privilégios, e nos afastam das democracias liberais contemporâneas, das quais os movimentos sociais, como escreveu Hebe Mattos, são aspectos constitutivos, que não provocam necessariamente ruptura da ordem estabelecida, mas pressionam pela ampliação de direitos de grupos desprivilegiados.

Em 2018, eu ouvi, no horário eleitoral gratuito do rádio, numa propaganda do então candidato a senador pelo Rio de Janeiro, Cesar Maia, a seguinte pergunta, na voz de uma mulher, como se fosse uma possível eleitora: “Cesar Maia, essa reforma tributária, o que eu ganho com isso?”. Com propagandas desse tipo, fica parecendo natural que, numa casa legislativa, os representantes e as representantes do povo defendam interesses individuais, e não coletivos. Outro dia vi um anúncio num ponto de ônibus de uma academia de ginástica, em que havia a fotografia de uma moça, que estaria desejando o seguinte: “ir para a academia e não ter ninguém; uma academia só para mim...”. Passados alguns meses, me deparei com outro anúncio que enaltecia uma clínica para tratamento de câncer como sendo “o mais completo Cancer Center privado” do Rio de Janeiro. Vejam que até no sofrimento é preciso conquistar o privilégio do privado.

Voltemos ao episódio contado pela secretária de Hitler. Traudl Junge relatou uma transformação que sofreu. Podemos dizer que ela se deu conta de sua condição de ser social, do fato de estar implicada no mundo, de que ela é um ser histórico. Sermos seres históricos e sociais, implicados no mundo, é parte da nossa condição humana.

Ou seja, não tem jeito de ser diferente. Pensemos num exemplo radical: pessoas que morrem em ataques terroristas. Muitas vezes pensamos, com razão, que aquelas pessoas que estavam passeando na rua, estavam em um avião, ou não sei onde mais, não tinham nada a ver com isso. Ficamos indignados com ataques terroristas que atingem pessoas que não têm nada a ver com a situação política. Mas não podemos deixar de lembrar que, uma vez no mundo, estamos nele implicados e implicadas, e infelizmente corremos o risco de morrer em ataques terroristas. A solução, a meu ver, é lutar pela melhoria das condições sociais e políticas da coletividade, e não pensar exclusivamente nas minhas conquistas individuais – que são importantes também, certamente, mas não são suficientes para que sejamos felizes.

Muito bem. Quais são nossos desafios enquanto professoras e professores? São muitos, mas, nesse caso, vejo meu desafio como sendo o de levar minhas alunas e meus alunos a terem momentos de aprendizado como o que parece ter acontecido com a secretária de Hitler. Não podemos saber se ela concordaria com meu aluno, que disse que sua opção de vida foi melhor do que a de Sophie Scholl. Mas podemos saber que ela expressou, na entrevista gravada em 1973, que se deu conta de que estava no mundo; que se deu conta de que sua juventude não a isentava da responsabilidade de saber o que estava acontecendo na ditadura nazista.

Como fazer com que nossos alunos e nossas alunas tenham aprendizados semelhantes? Penso que temos uma vantagem, como professores e professoras de História. A vantagem é que a história tem por fundamento o estudo das diferenças e continuidades no tempo. E, com isso, temos, como historiadores e professores de História, mais condições de nos darmos conta da complexidade da realidade

social. Isso é uma vantagem, mas também um problema, pois hoje em dia ninguém parece estar com paciência para aceitar que, para aprendermos alguma coisa sobre o mundo, precisamos de tempo e dedicação para refletir sobre semelhanças e diferenças.

Gostaria de dar três exemplos, para que fique mais preciso o que estou querendo dizer.

Em 2018 comemoramos 30 anos da Constituição de 1988 – uma constituição que nos acostumamos a chamar de “constituição cidadã” justamente por causa das conquistas de direitos que ela trazia, direitos que são um “aspecto constitutivo das democracias liberais contemporâneas”, como escreveu Hebe Mattos, e que não implicam ruptura da ordem estabelecida. Uma das conquistas coletivas da Constituição de 1988 foi o artigo que estabeleceu que o racismo é crime inafiançável e imprescritível, de autoria do deputado constituinte Carlos Alberto Caó, nascido em Salvador em 1941, e falecido em fevereiro de 2018. Na notícia publicada por ocasião de seu falecimento, na Agência Brasil, da Empresa Brasil de Comunicação (EBC), lemos o seguinte:

No Congresso Nacional, os debates e as mobilizações para a aprovação das matérias não foram fáceis. A jornalista Norma Nery, à época correspondente do jornal *Zero Hora*, em Brasília, conta que, durante a Assembleia Constituinte, testemunhou o empenho do deputado em convencer os colegas. ‘Tivemos uma convivência estreita e lembro que Caó enfrentou muita dificuldade para aprovar aquela emenda e depois a lei’, recorda. ‘Ele ia atrás de um por um. O deputado ia para comissão, ele ia atrás, contava os votos. Teve todo um trâmite porque havia muita resistência, ninguém

acreditava em racismo, houve um duro trabalho de convencimento' (Vieira, 2018).

É importante que nossos alunos e alunas compreendam, com exemplos como esse, o trabalho político que está por trás da aprovação de uma lei. As leis e as constituições não nascem prontas. Elas podem ou não existir, e depende de nós, seres históricos e implicados no mundo, tentar fazer com que se tornem realidade.

Recuperei, no Diário da Assembleia Nacional Constituinte, o discurso do deputado constituinte Carlos Alberto Caó no dia da votação de sua emenda, aprovada por 521 votos a favor, 3 contrários e 1 abstenção. Disse Caó, no dia 3 de fevereiro de 1988:

Nós somos apenas formalmente autores desta emenda. Na sua co-autoria tivemos a honra e o prazer de contar com a Constituinte Benedita da Silva. Mas, na verdade, Sr. Presidente, são autores material e substantivamente desta emenda mais de 60 milhões de brasileiros, que, geração após geração, secularmente, estão de tal forma submetidos que lhes tem sido recusado aquele direito elementar, o direito à cidadania. É em nome desses milhões de brasileiros, é em nome da nossa Nação brasileira que nós pretendemos falar aos corações, às mentes e à reflexão dos Constituintes de todos os partidos, de todas as tendências políticas que aqui se encontram. [...] Incluo-me entre aqueles que consideram que a existência da Assembleia Nacional Constituinte, a comemoração este ano de cem anos de Abolição e a proximidade da comemoração de cem anos de República constitui uma convergência de fatos e situações extremamente positiva. [...] Estamos aqui [...] todos empenhados em concluir a transição democrática. Mas há

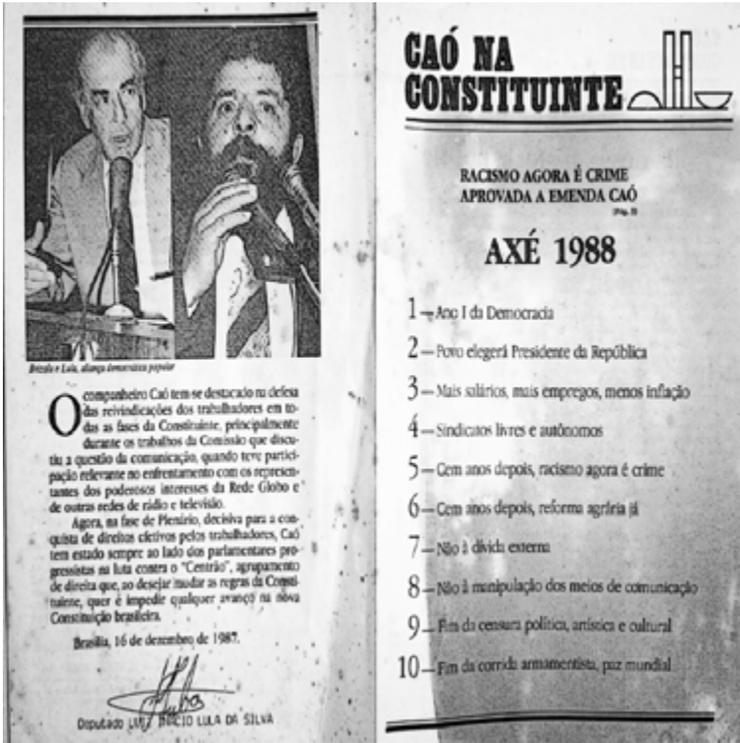
uma outra transição mais antiga, há uma outra transição mais longa, há uma outra transição que, ao longo de mais de cem anos, vem-se manifestando incompleta, tem sido inacabada e tem sido até bruscamente interrompida. A Nação brasileira é dinâmica, a Nação brasileira é heterogênea, a Nação brasileira é pluricultural, [...] mas o Estado brasileiro tem uma só cara, uma só face, e é no antagonismo, na contradição entre o Estado e a Nação, é aí que está a raiz da crise brasileira, muito mais aí do que numa simples discussão dicotômica entre presidencialismo e parlamentarismo. [...] Falamos com a certeza de que estamos representando e vocalizando o protesto, o sofrimento, mas também a esperança da nossa Nação brasileira. Neste momento, Sr. Presidente, em que nos empenhamos em construir um Estado democrático, em trabalhar no sentido de transformar a sociedade civil brasileira numa sociedade civil civilizada é indispensável que tenhamos conta de que a construção do Estado democrático se inicia pela superação das discriminações raciais, pela superação dessa tentativa de classificar o homem pela cor da pele no mercado de trabalho. Em nome desta Nação dinâmica, heterogênea, pluricultural e plurirracial, peço aos Srs. Constituintes e a este Plenário, onde a Nação Brasileira está desigualmente representada, que fuçamos, Sr. Presidente, [...] às pressões e à coerção que o Estado patrimonial brasileiro tem feito sobre a Nação. É hora de construir a democracia! É hora de construir uma sociedade civil civilizada! É hora de construir o Estado democrático! A realização desses objetivos começa pela determinação de que o racismo constitui um crime inafiançável. É com a criação de mecanismos e instituições que

teremos possibilidade de construir em nosso País um Estado democrático plurirracional. Concluindo, Sr. Presidente, faço um apelo à consciência democrática de todos os Srs. Constituintes, para que possamos, nem que seja por um instante, estabelecer, através da condenação do racismo como crime, as bases para a construção da democracia em nosso País. Era o que tinha a dizer, Sr. Presidente. (Muito bem! Palmas.) (Caó, 1988, p. 88).

Acabei fazendo uma citação extensa, mas achei que as palavras de Caó mereciam ser revisitadas. Fica evidente que, no caso dessa emenda, tratou-se de uma conquista coletiva importante. A incrível atualidade das palavras de Caó pode nos fazer refletir sobre as mudanças e as continuidades em história. Houve mudança, sim, pois o racismo se tornou crime inafiançável e imprescritível, mas a continuidade com certeza faz parte do cotidiano de todos nós, em especial de mais da metade da população do país. Quantos casos de pessoas presas por racismo conhecemos?

Este é o folheto que o mandato de Caó publicou por ocasião da aprovação de sua emenda:

Figura 4 Folheto “Emenda Caó”, 1988



Fonte: fotografia elaborada pela autora em consulta ao Arquivo Nacional.

Na imagem aparece também uma fotografia de Leonel Brizola, presidente do Partido Democrático Trabalhista, o PDT, legenda pela qual Caó foi eleito. Fica evidente que, naquele momento, início do ano de 1988, era positivo, para alguns parlamentares como Caó, juntar sua imagem às de Lula e de Brizola. Quando paramos para ler o que está escrito, não podemos deixar de pensar na complexidade da história e nos acontecimentos dos últimos anos no nosso país.

O segundo exemplo que eu gostaria de trazer para vocês, e que tem relação com a complexidade da realidade social, os movimentos sociais e as especificidades da história, é um ensaio da escritora inglesa Virginia Woolf (1882-1941) intitulado “Pensamentos de paz durante um ataque aéreo”, publicado pela primeira vez em 1940, no semanário *New Republic*, de Nova York:

Na noite passada e também na anterior, os alemães estiveram por cima desta casa. E eles já estão aqui de novo. É uma experiência esquisita, deitar-se no escuro para ouvir o zumbir de um marimbondo que a qualquer momento pode lhe dar uma ferroada mortal. É um som que interrompe um coerente e calmo pensamento de paz. Entretanto é um som – muito mais que o das orações e hinos – que deveria compelir-nos a pensar sobre a paz. Se não trouxermos a paz à existência pelo pensamento, nós – não apenas este corpo deitado nesta cama à parte, mas milhões de corpos ainda por nascer – continuaremos na mesma escuridão e ouviremos por cima da cabeça o mesmo matraquear da morte (Woolf, 2014, p. 464).

Vejam aqui a pessoa implicada no mundo: “não apenas este corpo”, escreveu Virginia Woolf (2014, p. 464), “mas os milhões de corpos ainda por nascer”.

O texto pode ser lido como um alerta para a necessidade de não simplificarmos a realidade social e política, mesmo em situações extremas como aquela. Virginia Woolf lembra uma frase do poeta britânico William Blake (1757-1827):

‘Não desistirei da luta mental’, escreveu Blake. E luta mental significa pensar contra a corrente, e não com ela. A corrente

flui furiosa e rápida. Transmite-se num jorro de palavras pelos políticos e alto-falantes. Todos os dias eles nos dizem que somos um povo livre, lutando para defender a liberdade. Foi essa corrente que arrastou o jovem aviador lá para o alto do céu e o mantém circulando em meio às nuvens. [...] Não é verdade que somos livres. Tanto ele como nós somos prisioneiros esta noite – ele trancado na sua máquina, com a arma bem à mão; e nós deitados no escuro, com a máscara contra gases na mão. Se fôssemos livres, deveríamos estar lá fora, dançando, brincando, ou sentados à janela para conversar. O que nos impede? ‘Hitler!’ – berram em uníssono os alto-falantes. [...] Destruam isso e vocês serão livres (Woolf, 2014, p. 466).

A autora evidencia que a sociedade inglesa não é homogênea – não há uma nação “boa”, digamos assim, lutando contra uma nação “má”, a Alemanha. Seus “pensamentos de paz” a levam ao movimento social das mulheres, que poderia libertar a todos e todas da tirania: “Podemos criar ideias que ajudarão os jovens ingleses que estão lutando lá no céu a derrotar o inimigo. Mas, para criar ideias eficazes, temos de saber dispará-las. Temos de colocá-las em ação” (Woolf, 2014, p. 465).

Um exemplo disso seria o artigo publicado no jornal *Times* naquele dia, por Nancy Astor (1879-1964), primeira mulher a fazer parte da Câmara dos Comuns na Inglaterra, eleita em 1919:

‘Mulheres capazes’ – assim falava Lady Astor no *Times* desta manhã – ‘são mantidas embaixo por causa de um hitlerismo inconsciente no coração dos homens.’ Sem dúvida somos mantidas embaixo. [...] O aviador, se parar para pensar, pode

ser morto; nós também. Vamos então pensar por ele. Tentemos trazer à consciência o hitlerismo inconsciente que nos mantém embaixo. É o desejo de agressão; o desejo de dominar e escravizar. Mesmo na escuridão podemos ver como isso é feito. Podemos ver o esplendor que há nas vitrines das lojas; e há mulheres olhando [...]. Elas são escravas que estão tentando escravizar. [...] Nós, se pudéssemos nos libertar da escravidão, libertaríamos da tirania os homens. (Woolf, 2014, p. 465-467).

Reparem como esse texto, escrito em 1940, é também muito atual. Assim como o discurso de Carlos Alberto Caó, nos faz pensar nas continuidades e descontinuidades das lutas por direitos.

O terceiro e último exemplo é o trecho de uma entrevista que o professor Amilcar Araujo Pereira e eu fizemos no contexto do projeto “Histórias do movimento negro no Brasil”, que resultou em 39 entrevistas gravadas com militantes de entidades de diferentes regiões do país. Magno Cruz (1951-2010) era militante do movimento negro no Maranhão e foi candidato a vereador, em São Luís, nas eleições municipais de 1988. Sobre sua campanha, ele nos contou uma experiência pregnante, que ajuda a compreender, mais uma vez, a complexidade da realidade social e dos movimentos sociais. A entrevista foi gravada em 2004, em São Luís.

Mas o que mais me chocou durante a campanha, em 88... Eu saindo da sede do CCN – que é num bairro de periferia, o bairro João Paulo. Estava tendo uma reunião lá e eu saí, vinha subindo para pegar o ônibus... Eu já tinha gravado o programa eleitoral do PT. Cada vereador tinha um espaço de dez segundos. Hoje tem mais, porque o partido cresceu, mas na época era cruel. Dez segundos eram para eu dizer

assim: ‘Eu sou Magno’. Ou então: ‘Meu número é 13 não sei quanto...’. Não lembro mais o número. Não dava para dizer as duas coisas; era uma aparição rápida. Nessa época eu estava barbudo – o tipo do petista era usar barba, o Lula usava –, usava uma boina colorida, roupas coloridas e com esse cabelão. Então causava um impacto a minha imagem, não é? Aparecia e sumia rapidamente. Eu vinha subindo e passei por uma casa humilde e vi a chamada do PT. Tinha uma música que era característica da inserção. Aí me lembrei que nesse dia eu ia aparecer, porque não era todo dia que aparecia, eram muitos candidatos. Eu nunca tinha me olhado na televisão em campanha, aparecia mais na televisão como militante do movimento negro. Corri e fiquei numa janela lá na casa: a televisão ligada, a típica família negra... Típica, não, porque a típica nem tem pai, geralmente é a mãe que é a chefe... Mas nessa tinha um pai. Todos indubitavelmente negros. O pai sentado, três filhos, parece que dois rapazes, uma jovem já quase adolescente e a mulher. Aquela postura do pai com o pé na cadeira, sentado em uma poltrona, aquela coisa do chefe, não é? A mulher sentada de uma forma mais submissa, e os filhos assim. Na realidade ninguém estava olhando para a televisão, porque no horário político ninguém olha para a televisão. E na hora em que eu apareci todo mundo olhou. Eu apareço e sumo rapidamente, então o pai se levanta e, muito indignado, faz assim para a televisão: ‘Mas o que esse negro quer, rapaz?’ Esse negro não está vendo que isso não é lugar para ele?’ Eu não consegui superar isso até hoje, acredita? Mesmo com toda a militância, com toda a força, aquilo me deprimiu tanto que pensei seriamente, no outro dia, em

abandonar a campanha. Mas a gente já estava no barco e não tinha mais como voltar atrás, até seria uma covardia. Mas aquilo me chocou muito: meu povo dizendo aquilo. O meu povo não ia votar em mim. Na realidade, eu cheguei a essa conclusão. Até que tive mil e poucos votos. Teve candidato com seiscentos que se elegeu, porque tinha a questão do coeficiente eleitoral. Mas aí cheguei à conclusão, para superar isso, que nós temos que trabalhar. Não adianta lamentar. Eu não faço apologia que negro tem que votar em negro, mas tem que votar no negro que tenha coerência com a luta² (Alberti; Pereira, 2007, p. 231-232).

A riqueza desse trecho da entrevista com Magno Cruz é indubitável. Quando Virginia Woolf escreve sobre a opressão às mulheres, diz que, se nós, mulheres, pudéssemos nos libertar da escravidão das vitrines e de tudo o mais, libertaríamos os homens da tirania. No movimento social das mulheres, é preciso, pois, que as mulheres se libertem da escravidão. No episódio vivido por Magno Cruz ficam evidentes dificuldades semelhantes do movimento social negro. Magno Cruz diz que nunca conseguiu superar aquilo, que ficou muito deprimido a ponto de pensar em abandonar a campanha, mas que, como já estava no barco, junto a outras pessoas, inclusive, não tinha como voltar atrás. Podemos dizer que não havia espaço, naquele momento, para estratégias individuais.

Os trechos do ensaio de Virginia Woolf e da entrevista de Magno Cruz reforçam a evidência de que o mundo não é simples. Mas muitas

2 Entrevista com Magno Cruz (2004), em trecho editado e publicado em Alberti e Pereira (2007).

vezes há pessoas e instituições que parecem querer fazer com que acreditemos em valores unívocos, ou que seja possível dividir pessoas, pensamentos e instituições em “bons” e “maus”. É surpreendente que grande parte de nosso esforço, como professoras e professores de História, se dirija para isso, ou seja, para restaurar a evidência da complexidade. E como eventos e conjunturas não são simples, precisamos de tempo e dedicação para compreendê-los.

Outro compromisso que está grudado à nossa prática docente é o de despertar nossos alunos e nossas alunas para a inevitabilidade de nossa condição social e histórica. Esse aprendizado não é fácil, e talvez seja impossível em algumas circunstâncias. Para que ele ocorra, são necessárias experiências de aprendizado – como as da secretária de Hitler, ao ver o memorial de Sophie Scholl. O interessante, na experiência de Traudl Junge, é que ela se deparou com uma evidência forte o suficiente para provocar espanto; um espanto que resultou em conhecimento. Como podemos “espantar” nossos alunos e nossas alunas para que aprendam que estamos e somos social e historicamente implicados e implicadas? Precisamos “criar ideias”, como escreveu Virginia Woolf (2014, p. 465). “Mas, para criar ideias eficazes – continua –, temos de saber dispará-las. Temos de colocá-las em ação”.

Para encerrar, gostaria de partilhar com vocês uma experiência de aprendizado, que acho que sintetiza, em sensações e imagens, aquilo que quero dizer. Em abril de 2018, visitei o Inhotim, o museu de arte contemporânea que fica perto de Belo Horizonte. Lá entrei na galeria chamada Marcenaria, onde há uma instalação do artista plástico argentino Victor Grippo (1936-2002). A obra, de 1997, se chama *A intimidade da luz em St. Ives*.

Quando se entra na galeria, é difícil enxergar alguma coisa. De acordo com a descrição da obra, há “seis mesas, gesso, moldes, argila, água, ferramentas e texto” dispostos na sala. Mas, quando se entra, não é possível ver nada disso. É apenas depois de bastante tempo lá dentro, quando o olho se acostuma à escuridão, que podemos começar a divisar alguma coisa. Eu já tinha estado nessa sala antes, mas a experiência não me tinha impactado. Dessa vez fiquei realmente impactada. Não porque a obra pudesse ser vista como uma alegoria ao Iluminismo – quando a luz entra, podemos ver a realidade –, mas sim porque ela me deu a consciência exata de que, para produzir intelectualmente, para promover o aprendizado de meus alunos e de minhas alunas, preciso de tempo, preciso de um espaço de duração, preciso de paciência. Essa é uma condição importante para o aprendizado efetivo e está cada vez mais distante de nossas possibilidades cotidianas.

No domingo que antecedeu essa palestra de encerramento, eu estava pensando em usar essa experiência que tive no Inhotim como imagem final. Mas então tivemos todos e todas outra experiência, a qual, em vez de proporcionar a associação entre fresta de luz, duração e produção de conhecimento, fez o contrário: destruiu com violência aprendizados de muitas pessoas. Estou me referindo ao incêndio do Museu Nacional, ocorrido em 02 de setembro de 2018. Foi uma destruição socialmente e historicamente condicionada, que é diferente da destruição provocada por uma fúria da natureza. Por isso estamos de luto.

Talvez a consciência de nossos desafios docentes seja mesmo uma alternância entre estas duas ideias: a duração e a paciência, o dar tempo ao tempo, para que possamos produzir aprendizados, de um lado, e a violência da destruição, de outro.

Referências

- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araujo (org.). *Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC*. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.
- CAÓ, Carlos Alberto. O Sr. Carlos Alberto Caó (PDT – RJ. Sem revisão do orador). In: BRASIL. Emenda Modificativa Nº 470 (Geovani Borges). *Diário da Assembleia Nacional Constituinte*, Brasília, DF, ano 2, n. 176, p. 88, 3 fev. 1988. Disponível em <http://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/constituente/N012.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2021.
- DER UNTERGANG. Direção: Oliver Hirschbiegel. Produção: Bernd Eichinger. Constantin Film. Filme lançado em 2004. Em português: A queda; em inglês: Downfall.
- IM TOTEN WINKEL – HITLERS SEKRETÄRIN. Direção: André Heller e Othmar Schmiderer. Produção: Danny Krausz e Kurt Stocker. Intérprete: Traudl Junge. Áustria: Dor Film Produktionsgesellschaft, 2002. 1 DVD (90 min), color.
- MATTOS, Hebe. História e movimentos sociais. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). *Novos domínios da história*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 95-111.
- QUARTO MUNDO. In: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, [202-]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Quarto_Mundo. Acesso em: 18 jun. 2023.
- VIEIRA, Isabela. Morto aos 76 anos, ex-deputado Caó marcou na Constituição sua luta antirracista. *Agência Brasil*, Rio de Janeiro, 5 fev. 2018. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-02/morto-aos-76-anos-ex-deputado-cao-marcou-na-constituicao-sua-luta>. Acesso em: 7 abr. 2021.
- WOOLF, Virginia. Pensamentos de paz durante um ataque aéreo. In: WOOLF, Virgínia (org.). *O valor do riso e outros ensaios*. Organização e tradução: Leonardo Fróes. São Paulo: Cosac Naify, 2014. p. 464-471.

A produção de materiais didáticos como estratégia para debate sobre o ensino de história na formação de professores

Juliana Teixeira Souza

Margarida Maria Dias de Oliveira

É um desafio supremo para o divulgador da ciência deixar bem clara a história real e tortuosa das grandes descobertas, bem como os equívocos e, por vezes, a recusa obstinada de seus profissionais a tomar outro caminho. Muitos textos escolares, talvez a maioria dos livros didáticos científicos, são levianos nesse ponto. É muitíssimo mais fácil apresentar de modo atraente a sabedoria destilada durante séculos de interrogação paciente e coletiva da Natureza do que detalhar o confuso mecanismo da destilação. O método da ciência, por mais enfadonho e ranzinza que pareça, é muito mais importante do que as descobertas dela.

(Carl Sagan - O mundo assombrado pelos demônios)

Apresentação

Propomo-nos a noticiar e descrever o projeto intitulado “Ensinar História” como se faz História para refletir sobre seu percurso de estudos e produção de conhecimentos históricos e produtos

resultantes dele, como forma de autoformação e formação de professores. Ele foi desenvolvido como projeto de ensino dentro das nossas atividades de ensino, pesquisa e extensão, como docentes do Departamento de História do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Contou, nos três anos em que ocorreu (2017, 2018 e 2019), com 24 bolsistas, sendo 6 remunerados e 18 não remunerados, assim distribuídos: 7 bolsas – 3 remuneradas e 4 não remuneradas (2017); 11 bolsas – 2 remuneradas e 9 não remuneradas (2018); e 6 bolsas – 1 remunerada e 5 não remuneradas (2019). Todos os estudantes eram alunos da Licenciatura em História.

Para alcançar nossos objetivos optamos por construir este capítulo da seguinte forma: apresentar os diálogos que tentamos estabelecer com a legislação vigente nos anos de execução dos projetos e com as experiências – nossas e dos graduandos participantes – com as realidades educacionais do estado do Rio Grande do Norte, seja por meio de ações que coordenamos, como o Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid/História/Natal e formações continuadas de professores das quais participamos, seja pelas experiências dos estudantes como estagiários no Pibid, nas disciplinas obrigatórias de Estágios Supervisionados ou professores da rede privada de ensino. Além disso, descrevemos a estrutura do material didático construído no projeto (sequências didáticas e produtos) e concluímos com reflexões sobre os resultados para nossas formações continuadas e iniciais como docentes.

O ensino-aprendizagem de história na educação básica e na formação de professores

Em 2014, o Congresso decretou e a presidência da República sancionou o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), estabelecendo as diretrizes, metas e estratégias que devem orientar as políticas educacionais de municípios, estados e União pelos dez anos seguintes. Entre outras disposições, o PNE apresentou um conjunto de metas que incide diretamente sobre a formação dos profissionais de educação, com o objetivo de assegurar “[...] que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam [...]” (Brasil, 2015).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), é preciso desenvolver plenamente os indivíduos para o exercício da cidadania vinculada a uma prática social, e isso significa que a escola precisa ser reinventada, tornando-se capaz de

[...] priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida [...] (Brasil, 2013, p. 16).

Trata-se de formar sujeitos concretos, que vivem em ambientes e contexto histórico e sociocultural diverso e que têm, portanto, demandas específicas. Nessa perspectiva, torna-se inoperante o conhecimento teórico alheio às necessidades e aos problemas que mobilizam a sociedade, e mais especificamente à comunidade escolar em que o professor atua. O trabalho do professor torna-se ainda mais complexo, pois a educação de qualidade social passa a exigir

não apenas os conhecimentos convencionalmente associados ao componente curricular, como também a capacidade de articulação entre os saberes escolares e as práticas sociais (Brasil, 2013).

Muito embora as DCN tenham o objetivo de orientar os cursos de formação inicial, os currículos dos cursos de História das instituições de ensino superior (IES) continuam organizando os conteúdos de forma cronológica, numa perspectiva eurocentrista, objetivando dar conta de toda história da humanidade, da origem dos hominídeos ao século XXI, colocando em segundo plano a história do tempo presente no contexto nacional e, por vezes, ignorando por completo a possibilidade de aproximação desses conteúdos com a história local (Freitas, 2017).

Resultado disso, não é incomum vermos nossos alunos de licenciatura recém-formados manifestando sensação de despreparo para superar os desafios do trabalho docente na educação básica, queixando-se da distância entre o que foi aprendido no curso de formação inicial e as necessidades concretas das escolas em que atuarão profissionalmente (Oliveira; Souza, 2017).

No curso de Licenciatura em História da UFRN, Campus Natal, o quadro não discrepa do cenário geral. No Relatório ENADE 2014, 21,6% dos estudantes manifestaram discordância total ou parcial sobre o curso ter favorecido a articulação entre conhecimento teórico e atividades práticas, ao passo que 18,2 % concordaram apenas parcialmente que o curso tenha atingido esse objetivo.

Esses índices evidenciam que o curso de licenciatura não tem correspondido suficientemente às expectativas dos estudantes no que se refere ao exercício prático do que lhes foi apresentado como conhecimento teórico nos componentes curriculares. Mas não estamos inertes em relação a esse problema.

O Departamento de História vem buscando a melhoria da qualidade do curso de licenciatura participando de projetos estratégicos, coordenando a implantação do Memorial do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) na UFRN, integrando o corpo docente da rede de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória e coordenando o Pibid/História/Natal, na UFRN.

As atividades que temos desenvolvido por meio desses diversos projetos com alunos de graduação e pós-graduação, e também professores da rede pública de ensino, discutindo as demandas por uma educação de qualidade social e a perspectiva de renovação pedagógica dos cursos de licenciatura, foram decisivas para assumirmos alguns posicionamentos sobre esses temas, norteados pela convicção de que a aproximação entre teoria e prática, entre a escola e a universidade, são requisitos indispensáveis para a melhoria de qualidade dos cursos de formação inicial dos professores da educação básica.

A articulação teoria e prática para o ensino-aprendizagem de história

No projeto “Ensinar História como se faz História”, propomos experimentar estratégias de formação docente diferenciadas; aproximar conhecimento teórico e atividades práticas utilizando a metodologia da pesquisa histórica como referência; articular conhecimentos escolares e práticas sociais; explorar o acervo dos laboratórios do Departamento de História para orientar a formulação de problemáticas de ensino-aprendizagem; e selecionar, no acervo dos laboratórios, documentação com potencial didático a ser explorado nos cursos de formação de professores da educação básica.

Um aspecto fundamental da proposta foi desenvolver estratégias didáticas referenciadas pela metodologia da pesquisa histórica, colocando em debate o papel atribuído à área do conhecimento na licenciatura, superando a falsa dicotomia entre ensinar e produzir conhecimento, de modo a evidenciar a possibilidade de ensinar história como se faz história. Isso significa seguir o princípio que rege a produção metodizada da pesquisa histórica, orientando as problemáticas de ensino-aprendizagem na perspectiva do tempo presente, em consonância com a experiência local dos alunos.

Para os licenciandos vivenciarem a produção do conhecimento histórico na pesquisa e no ensino, é necessário que existam acervos organizados, que permitam selecionar as fontes, formular problemas, analisar os dados em perspectiva histórica e produzir interpretações sobre o passado. Esse caminho forma o pesquisador. Para formação do docente é necessário ir além: compreender essa forma de produção do conhecimento histórico, dialogar com o público a quem se destina a educação básica e atingir objetivos específicos, tais como a apreensão das informações históricas para alargamento da experiência temporal, criando condições para comparações e tomada de posicionamentos, viabilizando o pensar historicamente. As metodologias, estratégias e conhecimentos consolidados pela história do ensino de história são pontos de partida a serem superados em situação didática, considerando-se o espaço formal da escola como organizador das nossas atividades (Oliveira; Freitas, 2014).

Os acervos organizados que utilizamos foram os encontrados nos laboratórios do Departamento de História. Para nossas primeiras experiências, escolhemos o componente curricular História do Brasil Império como referência, e por isso o trabalho de levantamento de fontes foi realizado no Laboratório de Imagens (LABIM),

que conta com um conjunto diversificado de documentos do século XIX em seu acervo digital.

O que nos interessava para a realização do projeto, e continua a interessar nas disciplinas que ministramos, não é a história das elites, mas sim a história dos sujeitos que tradicionalmente ocupam espaço pequeno e secundário nos estudos mais referenciados sobre a história do Rio Grande do Norte. Essa opção pretendeu dar conta de uma questão muito importante colocada nas DCN, quando se afirma que

Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas [...] (Brasil, 2013, p. 16).

A história, como componente curricular na educação básica, assume um papel fundamental nesse processo de inclusão social, considerando a experiência desses grupos historicamente excluídos no processo de formação da sociedade brasileira, valorizando suas práticas, lutas e manifestações culturais na construção de uma identidade que se pretende multiétnica e diversa. A sociedade, por meio dos movimentos sociais e das políticas públicas educacionais,

vem demandando da história a abordagem de temas que tratem desses grupos, tais como indígenas, mulheres, afrodescendentes e trabalhadores pobres.

Na medida em que, no Rio Grande do Norte, a história local por muito tempo resistiu à inclusão desses grupos na sua topografia de interesses, os profissionais que atuam nas ciências humanas atualmente têm se mobilizado no sentido de promover uma revisão crítica dessa historiografia. De acordo com a antropóloga Julie Cavignac, para o avanço do debate político e acadêmico, é imprescindível reconhecer os limites dessa história escrita por políticos e intelectuais, que se empenharam na construção de um passado que destacasse o compromisso das elites potiguares com a marcha da civilização e do progresso, reconhecendo os colonizadores portugueses como seus únicos agentes.

Conforme essa historiografia foi “[...] escondendo aspectos pouco gloriosos da história, chegando, por exemplo, a declarar a extinção total das populações autóctones ou subestimar o número de escravos no sertão [...]”, o legado das populações afrodescendentes e indígenas foi colocado em segundo plano na memória elaborada a partir de uma cultura oficial e erudita, opção que impacta diretamente as representações construídas sobre essas populações (Cavignac, 2003, p. 35).

Em 2007, a introdução da disciplina Cultura do RN na estrutura curricular das escolas da rede pública de ensino tornou evidente a importância estratégica da história na execução desse projeto identitário de caráter elitista. Grande parte da verba destinada à implantação desse componente curricular foi utilizada na produção do livro *Introdução à cultura do Rio Grande do Norte*, distribuído gratuitamente nas escolas. Nessa obra, o “homem potiguar” é identificado por um

conjunto específico de manifestações culturais – literatura, artes plásticas e folclore –, em que se procura destacar positivamente a herança portuguesa, em detrimento do legado da população indígena, negra e pobre, depreciada sob os mais diferentes aspectos (Silva, 2015).

Como apontam as DCN, a dificuldade em romper com as imagens negativas forjadas no passado acerca dos indígenas e afrodescendentes, que têm suas experiências e manifestações culturais associadas a estereótipos negativos, desmotiva os estudantes da educação básica a se identificarem como pertencentes a esses grupos. Da mesma forma, a depreciação dos homens e mulheres pobres, no campo e na cidade, também inibe a valorização de suas histórias, lutas e conquistas, condições fundamentais para a superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que são comumente tratados. Por isso, a revisão dos estudos clássicos sobre esses temas deve objetivar a desconstrução de concepções preconceituosas sobre os grupos historicamente excluídos da sociedade, condição indispensável para que sejam reconhecidos como elemento constitutivo das identidades diferenciadas, favorecendo o fortalecimento de direitos.

Como a escrita da história nas pesquisas nos orientou a refletir sobre o ensino-aprendizagem de história na educação básica

Desde o século XIX, os historiadores empenhados em escrever sobre a cultura popular, ou sobre a história social vista “a partir de baixo”, na perspectiva dos grupos subalternos, têm se empenhado em resolver o problema das fontes recorrendo aos testemunhos indiretos. Referimo-nos aqui aos documentos produzidos pelas elites políticas e intelectuais (livros, jornais, relatórios, inquéritos policiais,

processos legais), mas que se ocupam em registrar as experiências e as ideias dos grupos subalternos.

Tratamos por testemunhos indiretos porque esses grupos não escrevem por si mesmos nesses documentos, e seus depoimentos nem sempre são espontâneos. Em vez disso, têm suas ações e falas descritas por outros sujeitos (literatos, jornalistas, burocratas, escritoras, advogados), muitas vezes quando se encontram numa situação limite, participando de protestos ou caindo nas malhas da justiça, por exemplo. Ainda assim, de forma indireta, essas fontes nos permitem acessar o passado desses sujeitos. Considerando o acervo disponível e nosso interesse em trabalhar com grupos subalternos, decidimos utilizar os processos criminais, já que o acervo do LABIM conta com 445 ações criminais do 1º Cartório da Comarca de São José de Mipibu, que tratam principalmente de casos relacionados a roubo, defloração, agressão física e assassinato.

Para elaborar os produtos discutimos a produção historiográfica brasileira que vem utilizando processos criminais no estudo da história social, exploramos os aspectos menos óbvios das fontes, como as referências à cultura popular e às experiências dos grupos subalternos que poderiam ser acessadas por meio do estudo das ações criminais. Ao estabelecermos os grupos negligenciados na escrita da história do Rio Grande do Norte como objeto de investigação, o critério para seleção de fontes foi o registro de participação de mulheres, escravizados e trabalhadores pobres livres (muitos ditos caboclos, descendentes de populações indígenas) nesses processos. Eles poderiam aparecer como autores das ações, réus ou testemunhas. Identificados os processos com potencial para serem trabalhados, escolhemos os que seriam utilizados nesse catálogo, sobre escravidão.

Para superar o desafio relacionado ao uso de testemunhos indiretos, utilizamos o “paradigma indiciário” como metodologia de investigação (Ginzburg, 1989). Esse método consiste em tentar reconstituir o passado por meio de pormenores marginais, aparentemente negligenciáveis, que nos permitem ter acesso a realidades inacessíveis por outros meios. Queríamos acesso às experiências e visões de mundo de homens e mulheres escravizados e trabalhadores pobres, sem acesso ao mundo letrado, que não deixaram registro direto de suas histórias. Por meio do “paradigma indiciário”, o que procuramos foram as ideias que não correspondiam à cultura oficial e erudita, e por isso mesmo podem nos dar acesso às experiências de grupos subalternos, assim como às normas e valores da cultura popular.

Analisando os relatos presentes nos processos criminais, discutindo os significados das falas de autores das ações, réus e testemunhas, a equipe foi descobrindo referências à vida cotidiana dessas pessoas, ao mundo do trabalho e suas relações amorosas e familiares. Atentos a detalhes e pormenores, também tivemos acesso a diferentes noções de justiça, direito e honra, e pudemos reconstituir normas, valores e costumes que não estão escritos em lugar algum, mas que pareceram desempenhar papel relevante na orientação da vida em comunidade daqueles sujeitos do passado. Os utilizamos como janelas, por meio das quais buscamos reconstituir diferentes aspectos das experiências e visões de mundo de escravizados, indígenas, homens e mulheres pobres do campo. Os documentos foram transcritos, revisados e selecionados para elaboração das sequências didáticas e dos produtos que, em conjunto, constituem os materiais didáticos, que visam orientar os professores sobre como utilizar esses materiais em sala de aula, destacando suas potencialidades.

Nesse sentido, o que chamamos de produto se define da seguinte forma: é um material didático acompanhado de orientações e/ou sugestões para sua utilização em atividade de ensino-aprendizagem, a partir de problema(s) diagnosticado(s) pelo docente e que tem como objetivo saná-lo(s) ou contribuir para sua diminuição. Pressupõe o uso do método científico no todo ou em parte como forma de colocar o aluno no centro do processo de construção do conhecimento, associando os objetivos de aprendizagem aos de formação da cidadania e construção da autonomia do sujeito aprendente.

Propostas para o ensino-aprendizagem de história na educação básica

Para elaboração das sequências didáticas, as estruturamos nos seguintes tópicos: descrição, objetivos, conteúdos, estratégias e bibliografia, além de propostas de atividades para os alunos.

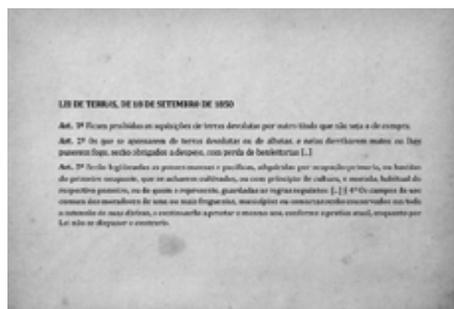
Partimos da bibliografia sobre escravidão e Brasil Império e dialogamos com políticas públicas educacionais e desigualdade de gênero e raça na educação, e confrontamos as discussões suscitadas por essa pesquisa com as nossas (docentes e discentes) experiências em sala de aula, como formadores de professores, ex-alunos da educação básica na rede pública de ensino, alunos nas disciplinas de estágio e, em outros casos, como bolsistas de projetos de iniciação à docência e como assistentes de professores em escolas da rede privada.

A partir do diálogo dessa miríade de informações e experiências definimos os critérios para seleção de conteúdo e decidimos o formato dos materiais didáticos que seriam produzidos, considerando as especificidades do público (crianças do ensino fundamental II e

jovens do ensino médio) e as demandas das comunidades escolares no Rio Grande do Norte.

Para a publicação do material elaborado, antes das propostas de sequência didática, apresentamos um breve texto sobre a escravidão negra no Rio Grande do Norte, com algumas informações sobre população, trabalho e formas de resistência. As propostas de sequência didática são minuciosamente descritas, acompanhadas dos materiais didáticos necessários para sua realização. Esses materiais compõem um conjunto diversificado de produtos, e incluem charge, mapa, jornal, história em quadrinhos, cordel, jogo com imagens e textos e fontes transcritas. Mas as sequências didáticas e produtos poderão ser apropriados de diversas maneiras pelos educadores: utilizando da forma como foram propostos; usando os produtos e adequando as propostas de aulas; utilizando as sequências didáticas, mas não os produtos; ou quaisquer combinações que lhes permitir executar o trabalho de forma mais adequada à realidade dos seus alunos.

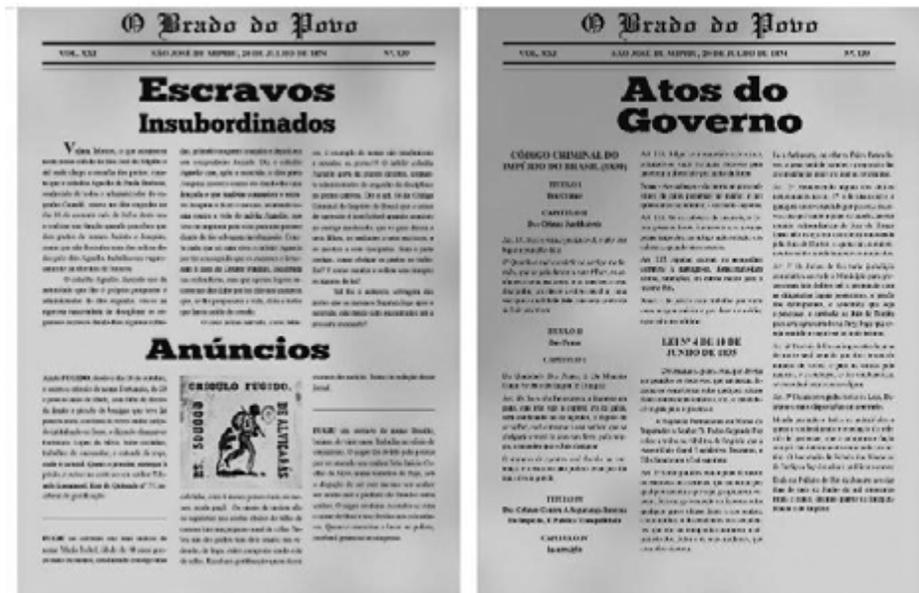
Figura 1 Alguns dos produtos confeccionados que, junto às sequências didáticas, formam os materiais didáticos



Frente e verso
Fonte: Souza e Oliveira (2021).

Figura 2 Alguns dos produtos confeccionados que, junto às sequências didáticas, formam os materiais didáticos

Ficha 2



Frete e verso
Fonte: Souza e Oliveira (2021).

Por meio da publicação, composta pelo texto inicial referenciado, por produtos e sequências didáticas, esperamos não apenas expandir o debate sobre os paradigmas consolidados nos cursos de Licenciatura em História, como também contribuir para a construção de novos modelos de formação inicial docente. Para os colegas da educação básica, a encarmos como uma contribuição para os trabalhos que são desenvolvidos todos os dias nas milhares de escolas espalhadas pelos municípios brasileiros e que reinventam o ofício de ensinar e o desejo de aprender.

Considerações finais

Quando elaboramos os projetos que deram origem aos estudos, pesquisas e elaboração desses materiais didáticos, estava em nosso horizonte o desafio posto pelo parágrafo que usamos como epígrafe deste capítulo.

Embora não estivéssemos elaborando para a divulgação científica no sentido do grande público, mas pensando no público específico das escolas, tínhamos como primeiro desafio incluir as discussões elaboradas pelo campo do ensino de história na formação de professores no curso em que atuamos na UFRN.

É notório o amplo entendimento da sociedade sobre o professor como um profissional que transmite informações, em vez de construtor de estratégias para que estudantes construam conhecimento. As consequências desse imaginário são amplamente documentadas e discutidas pelo campo de pesquisa sobre o ensino de história, inclusive.

Portanto, dispusemo-nos a fazer algo para além das tentativas que executamos nas disciplinas que ministramos. Os projetos de ensino que apresentamos e foram executados nos três anos já referenciados proporcionaram às coordenadoras um momento de repensar práticas e elaborar novas estratégias para levar para os componentes curriculares dos quais são responsáveis e para os discentes um espaço rico de diálogo, de experiências variadas que as fez, inclusive, refletir sobre outro campo tão pouco discutido nas licenciaturas: a produção de conhecimento histórico para materiais didáticos.

Desde a conclusão dos projetos temos levado esses materiais para eventos, cursos de extensão, de formação continuada de professores, e utilizado em nossas aulas. Os resultados, as críticas, as sugestões só têm enriquecido a experiência; a revisão e editoração pelos

profissionais da Editora da UFRN (EDUFRN), para transformar em uma publicação, têm também renovado a certeza de que, com editais e estratégias diferenciadas, podemos, por meio desses órgãos, divulgar o conhecimento já produzido pelas universidades públicas e dialogar com os educadores, utilizando materiais didáticos inovadores e interligados às demandas locais.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação (Brasil). *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica*. Brasília, DF: MEC: SEB: DICEI, 2013.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (Brasil). *Plano Nacional de Educação 2014-2024: lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. 2. ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2015. (Série legislação, n. 193).

CAVIGNAC, Julie. A etnicidade encoberta: ‘Índios’ e ‘Negros’ no Rio Grande do Norte. *Mneme: revista de humanidades, Caicó*, v. 4, n. 8, p. 1-79, 2003.

FREITAS, Itamar. A experiência dos séculos XX e XXI nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em história no Brasil (2003-2014). *Tempo e argumento*, Brasília, DF, v. 9, n. 22, p. 396-428, 2017.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e História*. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. ENADE 2014: relatório de curso: História (licenciatura) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Natal. Brasília, DF: MEC: INEP: DAES, 2015. Disponível em: <https://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>. Acesso em: 20 ago. 2021.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Formação do profissional de história na contemporaneidade. *Mouseion: revista do museu e arquivo histórico La Salle, Canoas*, n. 19, p. 109-125, 2014.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; SOUZA, Wendell Oliveira. O PIBID e o espaço escolar como formadores de professores de história: os desafios para a junção teoria e prática. In: SÁ JÚNIOR, Laurécio de Araújo; RIBEIRO, Cynara Teixeira; GONÇALVES, Marta Aparecida Garcia (org.). *Compartilhando saberes na construção da docência no PIBID/UFRN*. Natal: EdUFRN, 2017. p. 108-128.

SILVA, Katiane Martins Barbosa da. *Os usos e funções do ensino de história a partir da disciplina “Cultura do RN” (2007 a 2013)*. 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SOUZA, Juliana Teixeira; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). *Produtos didáticos para o ensino de história: escravidão no Rio Grande do Norte*. Natal: [s. n.], 2021. v. 1. No prelo.

Ateliers de pesquisa como método nas pesquisas implicadas com/na educação básica

sentidos propositivos dos estudos em educação e ensino de história

Ana Lúcia Gomes da Silva

Introdução

Este capítulo tem como objetivo central rastrear as pistas dos principais resultados de pesquisa que tomam os ateliers de pesquisa como dispositivo de construção de dados nas pesquisas em educação, considerando como recorte temporal sua criação autoral no ano de 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGED/UNEB), *campus* Jacobina, até o ano de 2021. Para atender ao objetivo apresentado, a questão que nos mobiliza é: como se caracterizam os ateliers de pesquisa nos estudos investigativos analisados e quais elementos centrais aparecem como potencialidades e limites na pesquisa em educação?

Importa destacarmos inicialmente que o procedimento de pesquisa adotado foi a revisão sistemática, a partir dos descritores

“ateliês de pesquisa” e “educação”, realizando o mapeamento dos trabalhos pelos títulos, resumos e palavras-chave. O recorte temporal utilizado foi o ano de 2014 – marco da emergência dos ateliers de pesquisa – até 2021. O levantamento foi realizado no portal do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) da UNEB e aleatório no Google Acadêmico, a fim de verificar o raio de abrangência de estudos em outros programas na Bahia e fora dela.

Conforme nos apresentam os teóricos acerca da revisão sistemática, ressaltamos os estudos de Salvador (1986), Silva e Menezes (2001), Costa e Costa, (2013), Minayo, Delandes e Gomes (2016). A revisão sistemática constitui-se em um tipo de pesquisa que privilegia alguns movimentos reflexivos que se fazem sobre o que se tem produzido em uma determinada área do conhecimento. Dentre alguns atributos, evidencia-se na revisão sistemática o fato de que ela: oportuniza ao(à) pesquisador(a) descobrir novos rumos para a investigação, mediante a análise do material levantado durante o processo de revisão; e possibilita elaborar uma síntese composta por múltiplos esforços intelectuais que se contrapõem e se complementam ao longo da trajetória da pesquisa: a abstração teórico-conceitual e a conexão com a realidade empírica, a exaustividade e síntese, as inclusões e recortes, e sobretudo o rigor e a criatividade, a fim de melhor conhecermos e estabelecermos diálogos de aproximações e afastamentos entre os estudos analisados.

Desse modo, o conjunto sistematizado dos resultados dos trabalhos foi configurado neste capítulo, a fim de pinçarmos os elementos centrais dos resultados apontados pelos(as) pesquisadores(as) para respondermos à questão investigativa e ao objetivo central já apresentado. O capítulo está estruturado da seguinte forma: “Vereda

1 – Revisão sistemática das pesquisas, com os ateliers de pesquisa como dispositivo de pesquisa: cartografias em aberto”, em que apresentamos nossa concepção dos ateliers de pesquisa e um breve percurso da sua emergência, alçados a método e dispositivo de pesquisa. Na “Vereda 2 – O que nos ensina(ram) os ateliers de pesquisa: emergência dos resultados centrais”, destacamos os resultados principais apontados pelas pesquisas em educação, por meio dos ateliers de pesquisa, e seu caráter propositivo em diálogo com duas pesquisas acerca do ensino de história com o tema educação antirracista na educação básica. Por fim, as “Conclusões: veredas em aberto”.

Para estabelecermos uma interlocução em movimento cartográfico com o(a) leitor(a), o fazemos como modo de conceber o conhecimento como ato de criação, e com ele estabelecer relações de dialogicidade, numa multiplicidade de sentidos, que nos convoca a compreender outros modos de fazer pesquisa em educação, traçando mapas, veredas e bifurcações. Adotamos o conceito de veredas como caminhos possíveis no encontro com o outro, visando identificar suas potencialidades, seus saberes-fazer, a fim de tecermos diálogos sobre nossas práticas pedagógicas compreendidas como ações intencionais regidas por um conjunto de conhecimentos teóricos, técnicos, valores éticos e normas que estruturam as nossas ações no território escolar existencial. Este, concebido como nossa existência na interface com outras existências, em conexão com os sujeitos que passam a fazer parte da pesquisa. O território deve realizar suas conexões com o mundo por meio dos encontros nos ateliers de pesquisa, como veremos na vereda 1.

Vereda 1 | Revisão sistemática das pesquisas, com os ateliers de pesquisa como dispositivo de pesquisa: cartografias em aberto

A primeira vez que ouvi a professora Ana Lúcia Gomes da Silva falar sobre os Ateliês de Pesquisa, meus olhos encheram de chuva. Fiquei pensando que era possível fazer pesquisa na academia muito parecido com o tear dos fios das esteiras que minha avó fazia com suas amigas no terreiro de sua casa. No entretecer das palhas, todas as mulheres em ciranda, confeccionavam a esteira, sem disputas de quem sabia mais. [...] Embebecida por essa memória, penso que os ateliês são as artes de tecer conhecimentos, no enlace de fazer artesanatos de (des) formação horizontalizadas (Ferreira, 2020, p. 60).

Iniciamos esta vereda com a epígrafe de autoria de Daniele Lopes pelo afetamento e (des)locamento que ela me provoca em sua narrativa, que me chega como uma prosa poética rara na academia e anuncia o atelier de pesquisa como potencialidade para alçá-lo a método e dispositivo de pesquisa em educação, argumentando que os ateliers são como arte de tecer conhecimentos, no que acrescento que, além de tecer conhecimento, ele se dá de modo não hierárquico, tendo o encontro como acontecimento único, singular, em devir. É da ordem do rizoma, em que o deslocamento é a força-motriz, considerando o que nos apresenta Deleuze e Guattari (2012), o movimento como uma multiplicidade de forças que se expande em toda parte, cria, desenvolve, é força ativa capaz de romper e reverter o verbo estar, por vontade de potência, vivendo cada encontro do atelier como uma eternidade, um acontecimento, um devir...

Outro fator a ser demarcado sobre os ateliers de pesquisa é o registro de dados como lugar da narrativa, o qual nos coloca numa discussão sobre a rigorosidade da pesquisa. Esse rigor outro exige do(a) pesquisador(a) um posicionamento éticoesteticopolítico de distanciamento crítico, apaixonado pelo objeto de estudo, mas sem o deslumbramento que cega e aprofunda nossa miopia, ao mesmo tempo em que apresenta posicionalidade, aproximação implicada e engajada, num movimento concomitante de estranhar o conhecido e tornar o desconhecido conhecido, a fim de nos interrogar e duvidar sempre dos resultados cultivados em campo, de modo a sustentar a problematização do início ao fim do percurso investigativo.

Mais que resultados finais, os resultados são apresentados processualmente ao longo da imersão em campo, cuja ação narrada apresenta mais que (e)vidências, registra e produz (vi)dências, experimentadas, experienciadas e ancoradas no real, em que o(a) pesquisador(a), junto aos sujeitos da pesquisa, se põe em análise, constituindo pesquisa e vida entrelaçadas.

Na revisão sistemática organizada a seguir, no Quadro 1, identificamos um conjunto de 34 trabalhos que utilizaram os ateliers de pesquisa como dispositivo de construção de dados. Importa-nos destacar que o uso dos ateliers de pesquisa, conforme apresentado na introdução deste capítulo, data de 2014 e se expandiu nos últimos anos em pesquisas internas ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, que foram apresentadas em distintas cidades, cujo raio de abrangência se ampliou para outros estados, sendo apresentadas em São Paulo, Salvador, Jacobina, Conceição do Coité, Juazeiro, João Pessoa, Aracaju, Lima (Peru), num total de 37 pesquisas. Destas, as publicações variaram em artigos, capítulos

de livros, revistas, resumos expandidos em eventos nacionais e internacionais e relatórios de pesquisa.

Quadro 1 Total de publicações dos ateliers de pesquisa como dispositivo de construção de dados

Tipo de produção	Quantidade	Ano de publicação	Cidade/estado
Artigos em anais	12	02 (2020); 02 (2019); 02 (2018); 06 (2017)	Aracaju (SE) 01; Campinas (SP) 02; João Pessoa (PB) 01; Juazeiro (BA) 01; Lima/Peru 01; Rio de Janeiro (RJ) 01; Salvador (BA) 04; Vitória da Conquista (BA) 01
Artigos em periódicos	03	01 (2016); 02 (2020)	Salvador (BA) 01; Campo Grande (MS) 01; Aracaju (SE) 01
Dissertação	09	03 (2020); 04 (2018); 01 (2019) 01 (2016)	Jacobina (BA) 06; Conceição do Coité (BA) 01; Taubaté (SP) 01
Texto de qualificação de mestrado	02	02 (2020)	Conceição do Coité (BA); Jacobina (BA)
Capítulo de livro	06	04 (2020) 01 (2019) 01(2021)	Salvador (BA); Curitiba (PR)
Relatório de pesquisa	05	01 (2017); 02 (2019); 02 (2020)	Jacobina (BA)
Total	37		

Fonte: elaborado pela autora.

Dentre as pesquisas identificadas na revisão sistemática, uma delas, intitulada “Pedagogias feministas sertanejas: cartografias de práticas escolares”, de autoria de Daniele Ferreira, adotou o atelier de pesquisa com método e dispositivo, o que corrobora com nosso argumento de que o uso dos ateliers na pesquisa em educação ganha contornos, tons, cores, operacionalizações distintas e singulares, que contribuem para que o campo educacional tenha um método próprio e apropriado, requerendo para a área a produção autoral de dispositivos que atendam de modo coerente aos nossos temas e objetos de pesquisa. Em outras palavras, é um convite a nos lançarmos entre veredas e bifurcações, criando, compondo, agindo, correndo riscos, experienciando de modo singular o cenário da pesquisa. Ao ler os resumos de pesquisa, identificamos, de modo geral, os resultados sucintos, o que implicou que lêsemos também as conclusões de algumas pesquisas a fim de ampliarmos o levantamento dos dados apontados acerca dos ateliers. Importante destacar que os estudos investigativos apontaram a diversidade da operacionalização dos ateliers, bem como da potência emergente em campo, cujos destaques de convergência apresentaremos a seguir, na Vereda 2.

Vereda 2 | O que nos ensina(ram) os ateliers de pesquisa: emergência dos resultados centrais

De modo geral, a operacionalização dos ateliers de pesquisa foi orientada pelos seguintes modos de operacionalização: participantes em círculo, como num rizoma em que podemos iniciar e terminar de qualquer ponto; e a periodicidade dos encontros que variou conforme as disponibilidades dos participantes das pesquisas: quinzenal e mensal. A carga horária no geral foi entre 2h30 e 3h30 nos

dias em que o coletivo realizou encontros de planejamento com a coordenação pedagógica, a fim de garantir a presença dos docentes.

A cada encontro era apresentada uma pista que se desdobrava conforme as demandas que foram identificadas, levantadas e sistematizadas pelos(as) pesquisadores(as) no atelier exploratório de aproximação com o lócus da pesquisa. Como cada encontro era singular e deles emergiam novas pistas norteadoras, era necessário o remanejamento, ajuste no cronograma dos encontros, inserindo as novas demandas do coletivo, ampliando, assim, o quantitativo de encontros, os quais, nas pesquisas investigadas, variaram entre cinco e dez. Os ajustes apontaram peculiaridades de pesquisa para pesquisa. Uma das recorrências que foi possível inferir diz respeito à humildade do (re)conhecimento do coletivo quanto a não saber de certos temas, tais como: a diversidade e suas dimensões, as inovações das práticas pedagógicas, as tecnologias digitais de informação e comunicação, o currículo, a avaliação do ensino e da aprendizagem, por fazerem parte da organização curricular e do cotidiano da organização do trabalho didático-pedagógico dos(as) docentes.

É preciso, pois, demarcarmos que esses elementos citados estão penetrados por relações de poder e dominação, e estão refletidos na cultura escolar, nos saberes que alimentam a cultura escolar e, conseqüentemente, no poder disciplinar da escola, do currículo, estruturado por relações sociais desiguais, com profundas conseqüências para as aprendizagens, que ainda trazem um modelo de aprendizagem engessado, segmentarizado, que aprofunda as desigualdades, transforma as diferenças em indiferenças e que, nas distintas pesquisas, emergem por meio dos ateliers de pesquisa quanto ao combate a todos os tipos de preconceitos, à luta docente por uma educação antirracista, inclusiva, em que assimetria de gênero

não seja ratificada, assim como combate aos estereótipos acerca das orientações sexuais, da gordofobia, do padrão de beleza, dentre outros.

O que defendemos e apostamos é numa formação docente como com-posição, como passagem, como movimento nômade, militante, de intervenção na realidade, mas não para nos adequarmos a ela, e sim para produzirmos conhecimento útil, que dialogue com a polifonia da vida dos estudantes, a fim de produzirmos um saber útil, como nos aponta Sílvio Gallo (2017). Reivindicamos uma formação pensada na (in)disciplina, analisando as diversidades pulsantes no mundo, ou seja, pensando multiplicidades, criando novos conceitos, ressignificando e ampliando outros, por meio da vizinhança entre termos heterogêneos, conceitos, vocábulos e enunciados independentes, com a finalidade de produzirmos singularidades incluídas por meio dos ateliers de pesquisa como método e dispositivo do campo da educação, sendo propositivos, autorais, cocriadores e inventivos, e criando para o campo educacional novas professoralidades, mais humanas e plurais.

Defendemos uma forma rizomática de produzir conhecimento, numa intensa interlocução com as distintas áreas do conhecimento, em conexão de saberes, desobedecendo uma hierarquia e uma subordinação de áreas do saber, de modo a entrelaçarmos e acionarmos os conhecimentos das distintas áreas para respondermos a situações-problemas levantadas pelo coletivo docente a favor das aprendizagens dos(as) estudantes para os(as) quais dirigimos nossa ação intencional educativa. Essa concepção de formação docente rizomática se fez encarnada nos ateliers de pesquisa. Conseqüentemente, nossa questão investigativa neste capítulo é responder sobre as principais contribuições dos ateliers de pesquisa sobre os

pontos de vista dos sujeitos colaboradores da pesquisa acerca das nossas práticas pedagógicas e (re)invenções de si. As pistas a seguir sintetizadas são linhas de força sobre os resultados emergentes que foram recorrentes nas narrativas dos sujeitos da pesquisa.

Para melhor expressarmos as linhas de força, buscamos na leitura identificar a tematização que se entrelaçava, objetivando desembaraçar as linhas como faz uma cartógrafa no território habitado.

Novos modos de constituição da docência na interface com as práticas pedagógicas:

- Novos modos de habitar a docência – movimento de estar sendo docente sempre em devir; condições de trabalho docente; implicações das identidades docente, ou melhor, dos processos identitários fluidos, para o seu desenvolvimento profissional; dimensão política da docência; as práticas pedagógicas no contexto escolar – escola como lócus da formação –; universidade e educação básica em rede colaborativa na tecitura da formação docente; as práticas pedagógicas requerem ações interventivas, pois a docência é uma prática social.
- Os docentes apontaram ainda para os desafios que constituem o estar sendo em devir, na docência, apontaram para a presença da política pública da secretaria de educação, as aprendizagens dos estudantes, os conteúdos e as práticas pedagógicas, cujas reflexões insurgem nas narrativas que se entrelaçam nas linhas flexíveis do rizoma e demarcam que a diversidade esgarça as práticas pedagógicas ao tempo em que é sua maior riqueza e vida na escola. Vida potente entrelaçada aos desafios de atender às demandas dos sujeitos

da contemporaneidade em sua diversidade humana, suas diferenças que as constituem ser quem são.

- As práticas pedagógicas no contexto escolar – escola como lócus da formação.
- Universidade e educação básica em rede colaborativa na tessitura da formação docente; as práticas pedagógicas requerem ações interventivas, pois a docência é uma prática social; imersão na experiência; narrar sua prática e realizar sua reflexividade; sair de si para vivenciar a experiência com o outro num movimento colaborativo em que a circularidade seja a centralidade.

Desses resultados, a síntese a seguir descrita no Rizoma 1 aponta marcadamente como as práticas pedagógicas ganham centralidade na reflexão coletiva e as contribuições das pesquisas para alteração delas. Outro aspecto bastante evidenciado foi a escrita das narrativas e a socialização nos ateliers de pesquisa, o acolhimento e escuta das narrativas sem julgamento do texto e o quanto as contribuições dos pares movimentam a reescrita do texto, enfatizando aspectos que ficaram resumidos ou sem maior clareza. Destacaram ainda as diversidades e suas dimensões como riqueza da escola, e ao mesmo tempo como um reconhecimento do não saber docente e os desafios para lidar com cada uma dessas dimensões já citadas neste capítulo. Por fim, evidenciaram a força do coletivo e as intervenções considerando as demandas da escola e, conseqüentemente, dos sujeitos.

Figura 1 Rizoma 1: síntese das potencialidades dos ateliers de pesquisa



Fonte: elaborada pela autora.

Outra força-motriz identificada foi: experiência, autoria e diversidade como desafios e potências no território escolar.

- Pesquisa-intervenção com um mergulho na experiência das docentes e nas demandas da escola; plano coletivo heterogêneo; respostas à pluralidade dos sujeitos.
- Experiência que transcende para a reflexão da prática – conhecimento pedagógico da prática e os saberes docentes; mobiliza, transforma, relendo a narrativa para observar o que a prática está comunicando; quais aprendizagens suscitaram; quais contornos teóricos ajudaram na reflexão.

- Escrita autoral – teoria encarnada e implicada na experiência relatada: o que fiz, o que posso alterar na minha prática.
- No que se refere às dimensões de gênero, sexualidades e raça/cor, foram discutidos conceitos gerais e históricos acerca das temáticas, confrontando com o cenário atual, em que a perda de direitos da educação e diversidade foi a tônica. As discussões pautadas e alicerçadas na interseccionalidade provocaram de maneira positiva o coletivo, pois era, para elas, um conceito novo, que auxilia a compreender como as opressões operam na intersecção dos marcadores sociais.
- Promoção de debate e aproximação entre as docentes da educação básica e graduandos; proporcionou o autoquestionamento das práticas docentes, em um espaço não hierarquizado e construído coletivamente, provocando uma reflexão crítica por parte das colaboradoras e dos pesquisadores; desenvolvimento do tecer e “costurar” coletivamente, em um espaço formativo e autoformativo que alimenta a pesquisa e a reflexão das práticas, simultaneamente. Um ponto central a ser observado nas reflexões tecidas pelas docentes, de modo geral, é que, ao descrever como viam as questões da diversidade antes dos ateliers, disseram que as questões sobre inclusão, gênero, sexualidade, raciais etc. eram esquecidas ou tratadas sem aprofundamento: “[...] ficou evidente que essa temática ainda nos é muito cara, pois as questões raciais e de gênero, só para exemplificar, aparentemente, permanecem às margens

dos currículos escolares, isto é, não têm configurado nos planejamentos didático-pedagógicos, tampouco nas práticas educativas.” (Diário de bordo – Julia – 13 ago. 2019).

- A pedagogia feminista, mesmo que timidamente reconhecida, emerge nas narrativas por meio dos ateliers de pesquisa que promovem ação-reflexão-ação acerca das vivências, subjetividades e práticas pedagógicas nas paisagens do território escolar. Os resultados apontam ainda a ausência do viés interseccional nas práticas pedagógicas quanto às categorias de gênero, raça, classe, sexualidades etc.

Tecendo fios com o ensino na pesquisa em educação e história: sentidos propositivos

No desembaraçar das linhas fugidias, os atravessamentos de outras linhas emergiram como proposições para a pesquisa em educação na interface com estudos de gênero, inclusão, surdez, sexualidades, diversidades, como num rizoma que brota de pequenas brechas e frinchas, desejos de busca para o enfrentamento dos problemas, movendo as pesquisadoras em busca de respostas possíveis, como estratégias em rede colaborativa. Dentre as pesquisas analisadas, identificamos: a) os resultados obtidos com a experiência, sustentada por uma metodologia de trabalho aberta, dialógica e participativa, por meio dos ateliers de pesquisa, possibilitaram às docentes participantes da pesquisa um espaço de reflexão e de elaboração de vivências e experiências, o que propiciou uma reconstrução/ressignificação em relação às questões que envolvem a educação sexual, e como proposição do coletivo a elaboração do Documento Referencial em Educação Sexual (Teixeira Filho, 2016).

Na pesquisa de Daniele Ferreira, ela afirma que: b) a intenção é que os resultados desses (artes)liers se transformem em um *e-book* sobre pedagogias feministas sertanejas, que será disponibilizado para biblioteca digital das escolas públicas da cidade de Conceição do Coité. O intento ainda é que esses encontros continuem acontecendo nas escolas ao voltar das aulas presenciais, como possibilidade de intervenção contínua dos(as) estudantes, somando ao que já acontece nas escolas, tencionando assim outras maneiras de ser, pensar, saber, (re)existir nas encruzilhadas dos sertões (Ferreira, 2020). C) a partir das conexões ficcionais e anseios do coletivo, a proposta de (re)invenção do “atelier de leitura nos/dos/com os cotidianos da educação infantil” intenta a construção de um espaço dinâmico para germinação de olhares em perspectiva de gênero e de caminhos que se deslocam para uma educação mais igualitária para as crianças da educação infantil (Carvalho, 2020).

Assim, o coletivo vê na Cartografia de Afetos¹ uma possibilidade de ação concreta no território escolar, contudo, percebe a necessidade de estudar mais as pedagogias feministas, inserir a discussão do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, para que as práticas refletidas/construídas, a exemplo das palestras, entrevistas, rodas de conversa, caminhadas/pedaladas, possam transbordar numa ação que, de fato, promova o enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar (Abreu, 2020).

1 Referencia à dissertação de mestrado da Laís Oliveira de Abreu, nomeada como *Pedagogia feminista no território escolar: devires cartográficos no enfrentamento da violência sexual infantil*.

Os ateliers foram espaços de construção e desconstrução coletiva e colaborativa, promovendo os debates e reflexões não só sobre as especificidades dos alunos surdos, mas sobre os contextos de diferença que levam em conta as discussões de raça/etnia, gênero, sexualidade, multiletramentos, alfabetização e aprendizagem.

[...] narrativa polifônica tecida a várias mãos, como nos ensina a concepção que alicerça os Ateliês de Pesquisa e que resultou no *Quadro de recursos multimídia para o trato com gênero, raça e sexualidade na educação básica* (Silva, 2019). [...] Ateliê de pesquisa se alicerça na compreensão de um espaço formativo em que se tece coletivamente, portanto, colaborativamente. É o lugar como espaço-tempo formativo auto formativo, cujo trabalho será produzido por pessoas/profissionais com vontade de criar e, onde se pode experimentar, manipular e produzir produtos resultantes da pesquisa como princípio educativo, cognitivo, formativo, colaborativo e de reflexão/avaliação constante sobre a prática pedagógica (Silva; Filho, 2015, p. 89).

As pesquisas de autoria de Marleide Alves de Oliveira Medeiros (2018), “Ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e identidade: desafios e implicações nas práticas pedagógicas” e “Relações étnico-raciais e de gênero no contexto das práticas pedagógicas”, e “Escrevivências e (re)invenções na educação básica”, de Vaneza Oliveira de Souza (2020), trouxeram como síntese dos encontros de ateliers de pesquisa que: os ateliers representaram uma experiência inovadora de autoformação docente, aprofundando e dialogando com as categorias de estudo: identidade, ensino de história e cultura afro-brasileira e formação docente, que configuraram com

as práticas pedagógicas uma categoria emergente, junto a várias subcategorias: racismo no cotidiano escolar, individualismo, interseccionalidades entre raça, classe e gênero, preconceito, candomblé e cultura (Medeiros, 2018).

Na pesquisa de Vaneza Oliveira de Souza, as(os) docentes colaboradoras(es) narraram suas experiências com práticas pedagógicas insurgentes e mostraram-se abertas(os) para escutar as estudantes e refletir sobre suas impressões e sugestões e reconfigurar essas práticas, (re)inventando seus modos de ser e estar na docência de forma autoral. Permanecem como desafios principais na escola estabelecer diálogo entre as distintas áreas do conhecimento e componentes curriculares, romper as amarras do currículo determinado, ampliar análises interseccionais e afetar mais professoras(es) para trilhar o caminho de construção de práticas pedagógicas antirracistas e antixistas como compromisso político durante todo ano letivo. A intervenção foi operacionalizada por meio dos ateliers de pesquisa, dispositivo de construção de dados e alteração da realidade (Souza, 2020).

As proposições identificadas que podem se configurar como intervenção e legado das pesquisas apresentadas foram: a) a (re) invenção da escola e sua movimentação transitória de mudanças, por meio do projeto institucional da escola que discute o tema das relações étnico-raciais, integrando também o tema gênero. A partir do projeto didático-pedagógico anual, a escola tem possibilitado momentos formativos e vem afetando professoras(es) de várias áreas do conhecimento na construção de práticas pedagógicas e curriculares com os temas durante parte significativa do ano letivo, em especial no ano de 2019.

Outros resultados destacados: b) as narrativas evidenciaram ainda que existe um movimento inicial de práticas pedagógicas que

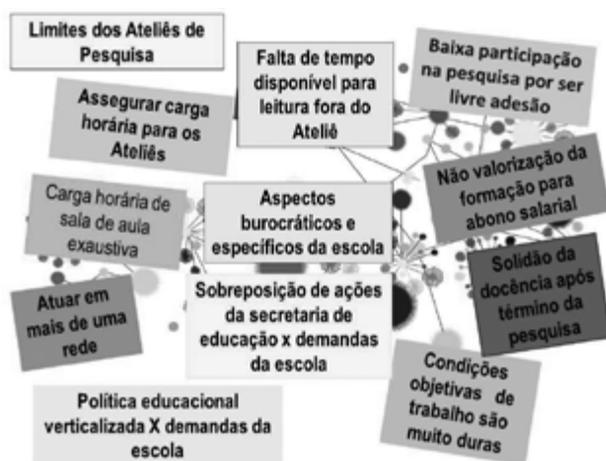
transgridem hegemonias raciais e de gênero, por um coletivo docente desejoso e atuante na descolonização do currículo e das relações escolares, que percebe os processos formativos como “espaços-tempo” importantes para refletir e reelaborar o trabalho; c) a criação do coletivo de mulheres/estudantes como intervenção a ser efetivada ao longo de 2021-2022; d) o conjunto de cartas com as narrativas emergentes resultantes das reflexões em defesa de uma educação antirracista, por meio do *e-book*, fizeram brotar narrativas em que as escrevivências e histórias de vida balizam a produção do conhecimento como invenção de si e do outro, numa comunidade científica de aprendizagem, cujas redes são tecidas com docentes da universidade e da educação básica de modo horizontalizado (Souza, 2020).

Também foi recorrente nas narrativas: e) a reorganização das atividades complementares (AC), a fim de serem concebidas como “espaço-tempo” da formação no lócus da escola, por meio dos ciclos de formação realizados como desdobramento da pesquisa de 2019 a 2020, por meio dos ateliers de pesquisa, objetivando que o coletivo docente e a gestão possam dar continuidade como uma política de formação para o desenvolvimento profissional da docência. Outro aspecto de destaque foi: f) a aplicabilidade dos ateliers por meio de interfaces *on-line*, sem prejuízo do seu potencial formativo, dialógico, horizontal e colaborativo.

Os limites apresentados acerca do disposto no atelier de pesquisa foram: os desafios de garantia da carga horária das AC para a formação no lócus da escola, advindo da falta de outro(a) docente para substituir as professoras na sala de aula com os estudantes, já que os(as) estudantes universitários(as) destinados(as) para essa ação nem sempre compareciam. A não valorização da formação, quando os(as) docentes apresentam o certificado da formação para requerer

incentivo no salário. Excesso de trabalho na rotina escolar, pouca crença na formação como possibilidade de reverter as condições concretas do trabalho docente, entre outros, como os apontados por Silva e Costa (2020), sintetizados no Rizoma 2.

Figura 2 Rizoma 2: limites dos ateliers de pesquisa



Fonte: elaborada pela autora.

Como todo método e todo dispositivo de pesquisa, não podemos esquecer os limites e potencialidades que cada escolha teórica propicia numa trama tecida com conjunto de ideias distintas, resultante de paradigmas diversificados do conhecimento, que também se constrói fragmentado, percorrendo caminhos nômades, desmanchando verdades fixas, sem respostas definidas, mas apresentando proposições, estratégias e possibilidades advindas da produção coletiva. Uma produção de conhecimento em que fazer, pensar e intervir se dão de modo indissociável.

As escolhas metodológicas se ancoram nos pressupostos tanto axiológicos de nossas crenças quanto políticos, éticos, estéticos, epistemológicos e operacionais. Os modos de investigar, como nos apontam Marilda Oliveira e Cristian Mossi (2014), a investigação em si, é da ordem da esfera metodológica, e pensar a investigação é a esfera epistemológica, pois está em relação direta com o pensamento, que cria, busca, quebra fronteiras, sulca caminhos nunca vistos, faz bifurcações, veredas, se perde para se achar, criando rotas próprias e apropriadas, como cada pesquisador(a) criou nos ateliers de pesquisa operacionalizados.

Ressaltamos ainda que temos clareza de que o conhecimento é (re)construído, cocriado pelo processo da pesquisa qualitativa, sendo um “[...] conhecimento vinculado a critérios de escolha e interpretações de dados, qualquer que seja a natureza destes dados [...]” (Gatti, 2002, p. 10). Dessa forma, gostaríamos de enfatizar que o método e os dispositivos de pesquisa são entendidos neste estudo como o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, indagando e questionando o campo acerca de seus limites e possibilidades, desconfiando de nossas certezas, reinventando percursos, apontando versões de verdades balizadas num fazer ético, sistematizado, observado, analisado e sustentado por constante problematização.

Ademais, defendemos a concepção de professores(as)-pesquisadores(as) como professores(as) nômades, como nos aponta Sílvio Gallo (2017), em que o saber é fluido, infinito, não sedimenta lugares nem teorias. É, pois, uma produção que exige intervenção na relação com o outro, não para representarmos a realidade, pois esta é multifacetada e multidimensional, e não é possível a encapsularmos, nem nos adequarmos a ela visando oferecer respostas, mas nos arriscarmos

na invenção, na criação, buscando estratégias e possibilidades tão diversas quanto são as realidades, pois estas são multiplicidade.

Para Carlos Ferraço e Janete Carvalho (2013), não existe nenhuma chance de o conhecimento acontecer em uma escola onde a vida não é favorecida; e por sua vez, em uma escola onde o conhecimento não acontece em sua multiplicidade, tampouco existe vida. No que acrescento que foram desses conhecimentos pedagógicos como conhecimentos científicos, produzidos nas distintas pesquisas com os(as) professores(as) da educação básica, que nossas pesquisas se nutriram em rede colaborativa. Estes, por sua vez, não estão registrados nem visibilizados nas políticas públicas, nem nas secretarias de educação, mas se movimentam na pesquisa-vida em cada escola baiana parceira da pesquisa.

Conclusões: veredas em aberto

Podemos afirmar que os ateliers de pesquisa se configuram como uma cartografia, um mosaico rizomático dos dados de uma pesquisa, produzidos em campo com o coletivo, cuja função central é transformar os registros das narrativas autorais e coautorais em modos de fazer dos sujeitos, capturadas pela experiência de campo como produção de conhecimento. Os registros nos ateliers são da ordem das linguagens híbridas, múltiplas, multimodais, em que os sujeitos participantes, cocriadores, de modo inventivo, se autorizam a narrar, fotografar, pintar, desenhar, poetizar, filmar, verbalizar oralmente e por escrito, produzindo sentidos e subjetividades. Lançam-se na artístagem como sujeitos mutantes em devir. Um método em aberto sem demarcar fixidez, atento ao acontecimento e às inflexões e contingências do dinamismo escolar.

Defendemos uma comunidade científica de aprendizagem (CCA), em que somos desafiados a sair da solidão das nossas práticas pedagógicas para produzirmos coletivamente, como sujeitos que se indignam e por isso se aquilombam no coletivo, se reconhecem entre seus pares, e, numa intrincada rede em que a docência é debatida como profissão, produzimos nossas pesquisas. Pesquisas estas que se implicam considerando os conhecimentos adquiridos, como transformação movente, forças em devir, cujas inflexões, mudanças de direção, desvios, são necessários diante da realidade e suas contingências.

Partimos do princípio de que todos(as) são participantes ativos(as) do processo de ensino e de aprendizagem, e que sem a colaboração do coletivo não é possível atingir seu objetivo maior, que é refletir na prática pedagógica, uma formação em exercício, no lócus da escola. Narramos de dentro da experiência vivida, fazendo com que o ato investigativo seja menos informativo e mais formativo e autoformativo, construindo um mapa de saberes, saindo da nossa solidão, insularização, para uma construção militante e coletiva, pois criar é um ato de resistência. Experiência esta que nos modifica. E não era para ser diferente!!!

Referências

- ABREU, Laís Oliveira. *Pedagogia feminista no território escolar: devires cartográficos no enfrentamento da violência sexual infantil*. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2020.
- CARVALHO, Graciele Mendes de. *Imagens narrativas das práticas pedagógicas em perspectiva de gênero: tessituras cotidianistas*. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité, 2020.

COSTA, Marco Antonio F. da; COSTA, Maria de Fátima Barrozo da. *Projeto de pesquisa: entenda e faça*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução: Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2012. (Trans, v. 3).

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis: DP et Alii, 2013.

FERREIRA, Daniele Lopes. *Pedagogias feministas sertanejas: cartografia de práticas escolares*. 2020. Exame de qualificação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité, 2020. Mimeo.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GALLO, Sílvio. O Aprender em Múltiplas Dimensões. *Perspectivas da Educação Matemática: revista do programa de pós-graduação em educação matemática*, Mato Grosso do Sul, v. 10, n. 22, p. 103-114, 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. *A construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília, DF: Plano Ed., 2002. v. 1.

MEDEIROS, Marleide Alves de Oliveira. *Ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e identidade: desafios e implicações nas Práticas pedagógicas*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia. Jacobina, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DELANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos).

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; MOSSI, Cristian Poletti. Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para a pesquisa em educação. *Conjectura: filosofia e educação*, Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 185- 198, 2014.

SALVADOR, Ângelo Domingos. *Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica: elaboração de trabalhos científicos*. 11. ed. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; COSTA, Váldina Gonçalves da. O método cartográfico na pesquisa em educação: ateliê de pesquisa como dispositivo formativo. In: SILVA, Ana Lúcia Gomes da; COSTA, Váldina Gonçalves da; PEREIRA, Diego Carlos (org.). *Ateliês de pesquisa: formação de professores(as)-pesquisadores(as) e métodos de pesquisa em educação*. Salvador: Eduneb, 2020. p. 57-142.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 3. ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2001.

SILVA, Fernando Macedo da. *Práticas pedagógicas em contextos de diversidade na educação básica de Jacobina – BA: interseccionalidade e recursos multimídia*. Jacobina: [s. n.], 2019. Mimeo.

SOUZA, Vaneza Oliveira de. *Relações étnico-raciais e de gênero no contexto das práticas pedagógicas: escrituras e (re)invenções na educação básica*. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2020.

TEIXEIRA FILHO, Roberto Santos. *A educação sexual nos livros didáticos de biologia: uma abordagem no campo do currículo*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2016.

A história pública e pesquisa-aplicação na dinâmica de construção da solução mediadora de aprendizagem

Luciana Conceição de Almeida Martins

Alfredo Eurico Rodrigues Matta

Introdução

Dentre os principais debates e reflexões dos cursos de licenciatura na contemporaneidade, situa-se a necessidade de aproximação das discussões e produções do meio acadêmico de ensino superior com o ensino básico. No âmbito dos cursos de Licenciatura em História, nota-se a preocupação na promoção da integração entre pesquisador e professor. Todavia, mesmo com importantes debates, ainda se verifica uma hierarquização, inclusive na organização curricular de muitas instituições brasileiras, que prioriza a formação do pesquisador em detrimento do professor (Ferreira, M., 2018).

Um horizonte que se ergue e vislumbra mudanças nesse cenário retratado é a emersão dos Mestrados Profissionais de Ensino de História (ProfHistória). Esses espaços, ao longo de poucos anos, estão possibilitando o estreitamento das relações entre as universidades e o ambiente do ensino básico. A maior parte dos alunos do ProfHistória são professores do ensino básico em busca da

continuidade da sua formação. A partir do ingresso desses alunos/professores, observa-se uma profícua troca de saberes e experiências, em que tanto a academia quanto as escolas e comunidades locais se beneficiam. O ProfHistória apresenta-se como uma possibilidade de “[...] romper com um mundo acadêmico fechado em si mesmo e com pouca conexão com a sociedade [...]” (Ferreira, M., 2018, p. 53).

A fim de consolidar esse enlace, objetivamos apresentar uma reflexão teórico-metodológica na qual defendemos o potencial da história pública articulada à pesquisa-aplicação na dinâmica de desenvolvimento de soluções mediadoras de aprendizagens. O campo da história pública favorece esse movimento dialógico, pois é o elo que articula as ricas pesquisas históricas clássicas com a comunidade e o ensino, até alcançar públicos mais amplos.

O crescimento da discussão e identificação de professores do ensino básico pela história pública fomenta um olhar promissor para o futuro, de maneira que a tendência é potencializar práticas de história pública no chão da sala de aula e para além dos espaços escolares. Na medida que aumentam o ingresso desses profissionais nos ProfHistórias, a possibilidade se amplia. Contudo, mesmo já demonstrando um viés para a abordagem prática nas salas de aula, não cabe ao aluno/professor negligenciar métodos já reconhecidos pelo meio acadêmico, portanto, elencamos as seguintes questões orientadoras deste estudo: qual concepção de história pública defendemos e quais as possíveis contribuições para o ensino de história? Como caracterizar o potencial da história pública para o desenvolvimento de soluções mediadoras de aprendizagens socioconstrutivistas, a fim de proporcionar uma difusão com compromisso e consciência histórica? A partir da premissa da história pública pela difusão da história, qual estratégia de desenvolvimento da solução

mediadora de aprendizagem se adequa ao ensino de história, com base na pesquisa-aplicação? Esses questionamentos serão problematizados na sequência deste capítulo.

Concepção sobre história pública e sua contribuição para o ensino de história

Nos últimos anos, a história pública vem ganhando espaço no Brasil nas discussões acadêmicas, em função do dinamismo e demanda social por acesso à informação e, principalmente, pela necessidade cada vez mais emergente de uma concepção de história aplicada, que atue na busca por resolução de problemas concretos. Associado a isso, soma-se o acelerado avanço e uso das tecnologias digitais da informação e comunicação no âmbito educacional.

Em meio às necessidades sociais que refletem no contexto educacional, compreendemos que, na contemporaneidade, é imprescindível um estreitamento das relações entre as ricas pesquisas e produções acadêmicas com as práticas e vivências comunitárias e o ensino de história. Diante dessa constatação, qual a concepção de história pública que defendemos? Como essa dimensão dialógica da história pode impactar no ensino?

Defendemos a concepção da história pública como uma dimensão do campo historiográfico direcionado ao movimento paxiológico e dialógico entre a produção acadêmica e não acadêmica em alusão ao conhecimento histórico (Heymann; Mattos; Fontes, 2014).

Quando enfatizamos o caráter dialógico da história pública, é necessário elucidar que se trata do encontro das múltiplas vozes, produzindo a construção do conhecimento histórico (Martins, 2017). Essas vozes refletem a práxis e articulações não somente entre o

ambiente acadêmico e o não acadêmico, mas também entre o presente e passado. São questões que implicam em uma nova configuração sobre a compreensão da história e do papel do historiador. Assim, a história não se reduz ao estudo e construções sobre o passado, mas das possíveis relações entre passado e presente nos seus devidos contextos de épocas (Martins, 2009).

Teresinha Fróes Burnham (2000), ao analisar a conjuntura de transformações das sociedades contemporâneas, defende que a produção do conhecimento não deve se restringir ao âmbito acadêmico, ou aos lugares ligados a este, inferindo que

Lugares tradicionais de disseminação da informação e do conhecimento tais como bibliotecas e centros de referência ampliam suas funções e sem respeitar limites físico-geográficos se expandem, articulando-se em redes, virtualizando-se interfaciando âmbitos públicos e privados, individuais e coletivos (Burnham, 2000, p. 135).

É a constatação de que as relações estão mais interconectadas, e sendo mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação, necessitam de maior dinamismo, construção e difusão.

De acordo com a historiadora Marieta de Moraes Ferreira (2018), a história pública ocorre quando a história circula em diversos espaços que perpassam os muros institucionais educacionais e por meio de múltiplas linguagens, sejam estas de cunho digital ou físico. Complementando a lógica apresentada pela autora, inferimos que não basta apenas ao pesquisador público desenvolver um elemento difusor do conhecimento histórico a partir das pesquisas clássicas e lançar ao público mais amplo. É imprescindível imprimir significado durante todo processo da produção, e tal desafio é possível, quando

ocorre o engajamento de uma equipe multidisciplinar que trabalha em colaboração, com base na mediação e no intuito da construção do conhecimento.

A escola pode emergir como um campo acolhedor a essa proposta de história pública. O historiador Rodrigo de Almeida Ferreira (2018) caracteriza o espaço escolar como local privilegiado de atuação na relação entre história pública e ensino, e justifica tal assertiva com o direcionamento para o viés prático do trabalho docente, pois,

Durante o processo de ensino, o professor realiza operações que confluem para a divulgação, difusão e circulação do conhecimento histórico. E, ainda, estabelece a produção de um conhecimento histórico escolar. Mas este processo não está concentrado exclusivamente no professor. Pelo contrário, os estudantes contribuem com o saber, que, por sua vez, estão em diálogo com conhecimentos históricos extraescolares apreendidos em suas trajetórias sociais (Ferreira, R., 2018, p. 34).

Tal denotação da prática e vivência escolar, no âmbito do ensino de história, nos conduz a refletir sobre os aportes teóricos pautados na polifonia e dialogismo de Bakhtin, na praxiologia freiriana e gramsciana e na base socioconstrutivista de Vygotsky.

Agindo com postura ancorada na polifonia, cuja matriz é o dialogismo (Bezerra, 2014), o professor mediador, que também assume função de pesquisador, passa a conceber a efetiva contribuição de outros sujeitos na produção do conhecimento histórico, sejam alunos ou mesmo comunitários. Estes assumem funções de coautores com consciências e vozes próprias, isto é, estão em constante desenvolvimento na envergadura do projeto proposto. Representam sujeitos participes, ou nas palavras de Paulo Bezerra (2014, p. 193): “[...] outro

‘eu’ investido de iguais direitos no diálogo interativo com os demais falantes, outro eu a quem cabe autorrevelar-se livremente [...]”.

Em continuidade à reflexão do enlace entre história pública e ensino de história, Rodrigo Ferreira (2018) destaca que não é desejável apenas o caráter prático no chão da sala de aula, mas sim efetivar a concepção de práxis, isto é, associação da prática com a reflexão teórica e metodológica em alusão ao conhecimento histórico. Além disso, complementa-se a importância do teor colaborativo dos sujeitos engajados, a compreensão sobre seus conhecimentos prévios e aprendizagens adquiridas no que tange ao planejamento das atividades, seu desenvolvimento e nos momentos de avaliação dos resultados dos trabalhos desenvolvidos (Ferreira, R., 2018).

Com base nessa perspectiva, a história pública pode funcionar como o elo de aproximação entre o meio acadêmico superior, o ensino básico e o meio comunitário em geral, portanto, cabe sistematizar a seguir, em um quadro, as características da história pública que podem ser aplicadas no ensino de história.

Quadro 1 Características da história pública aplicada no ensino de história

Características da história pública	Proposta de aplicação no ensino de história
1. Busca pela resolução de problemas concretos.	1. Iniciar aula de História com uma questão-problema do presente que instigue o diálogo com processos históricos do passado.
2. O processo de elaboração própria de sentido histórico que considere a polifonia e as múltiplas linguagens para difusão.	2. Buscar a compreensão do contexto histórico por meio das referências bibliográficas de acordo com a temática selecionada, mas também considerar os conhecimentos prévios dos alunos e/ou comunitários.
3. Considerar que a difusão adequada requer o desenvolvimento de projetos colaborativos com propostas de soluções mediadoras de aprendizagens impactantes.	3. Pensar colaborativamente na solução mediadora de aprendizagem mais adequada para os sujeitos engajados no projeto, por meio do compartilhamento dos saberes.
4. Trabalho com intuito ampliado e de mediação continuada.	4. Ter a consciência de que o ensino no viés da história pública é um trabalho ampliado, cuja pesquisa e resultados podem vir a perpassar os muros da escola, e de contínua mediação realizada pelo professor, cuja função é organizar o processo de desenvolvimento do projeto e da aprendizagem.
5. Conscientização histórica e conscientização social.	5. Pensar em um projeto que instigue a conscientização histórica, e que essa experiência possa ser ampliada para outros públicos.
6. Pensar em uma solução mediadora de aprendizagem que não valorize o <i>marketing</i> , mas instigue a conscientização histórica.	6. Propor sequências didáticas ou soluções mediadoras que valorizem a práxis “reflexão-ação e vice-versa”.

Fonte: elaborado pelos autores.

Ao analisar o quadro, podemos inferir que a “[...] a história pública é aquela focada no mundo real, com seus problemas concretos [...]” (Floréz, 2014. p. 75), em que se busca, sobretudo, a resolução de problemas por meio de uma abordagem de história aplicada. Isso não significa dizer que esse movimento nega ou negligencia os modelos constituídos ao longo do tempo no campo da história com seus métodos, análises e procedimentos de pesquisa (Martins, 2017). No entanto, são acrescidos princípios de comprometimento com questões que orientam a busca pela justiça social, ativismo e o fortalecimento das comunidades. Nesse aspecto, esse movimento no campo da história representa mais do que a sua preservação e difusão, e amplia as perspectivas em um direcionamento para a “[...] construção de um conhecimento pluridisciplinar atento aos processos sociais, às suas mudanças e tensões [...]” (Almeida; Rovai, 2011, p. 7).

Todavia, diante da relação entre a concepção de história pública e ensino de história aqui discutida, notamos que a difusão/divulgação da história é uma preocupação constante para os pesquisadores que se ancoram no movimento da história pública, portanto, merece uma problematização mais ampla.

A história pública e seu potencial para o desenvolvimento de soluções mediadoras de aprendizagens socioconstrutivistas

A divulgação, circulação ou difusão do conhecimento histórico em ambientes acadêmicos e não acadêmicos é uma das características basilares da história pública. Não obstante, faz-se necessário o devido cuidado com o intuito da divulgação histórica, portanto, é imperioso ressaltar que não se busca apenas uma difusão vazia

e despida do compromisso com a conscientização histórica e pesquisa historiográfica, que envolve o mergulho no campo teórico e metodológico do campo da história. Por outro lado, tal prática não deve ser confundida com autoridade exclusiva do saber acadêmico em detrimento do saber comunitário (Ferreira, R., 2018).

O elemento da difusão da história, que em muitos espaços acadêmicos e nos mestrados profissionais é considerado como produto, vamos aqui denominar de solução mediadora de aprendizagem (SMA). Quando mencionamos o termo solução, não temos a pretensão de alcançar um resultado absoluto ou totalizante, mas vislumbramos atingir a meta de aprendizagem proposta, com base no problema de pesquisa estabelecido. Como a fundamentação epistêmica defendida é o socioconstrutivismo, a mediação se faz atuante em todo processo de desenvolvimento. Isso quer dizer que, pausando-se nessa modalidade proposta da produção, o pesquisador não trabalha sozinho, ele desenvolve todas as fases em colaboração, conforme verificaremos a seguir.

A construção da SMA acontece em quatro fases de pesquisa aplicada, sendo assim, não podemos deixar de destacar a importância da adoção de uma metodologia que consiga, ao mesmo tempo, dar total espaço para a realização da pesquisa em história e em educação, assim como também organizar a construção da SMA resultante.

A pesquisa-aplicação é uma metodologia eficaz para essa organização da investigação e da produção da SMA (Santos *et al.*, 2018). Trata-se de uma abordagem metodológica iterativa, dialética e dialógica. Será didático apresentarmos cada momento e como a história e outros campos do conhecimento entram nesse conjunto de ações para construção da SMA, cujas fases são: 1) contextualização; 2) articulação conceitual; 3) modelagem ou *design* cognitivo;

e 4) ciclos de desenvolvimento colaborativo. Vamos apresentá-las e discuti-las a seguir:

Fases de desenvolvimento de soluções mediadoras de aprendizagens com base na pesquisa-aplicação

A pesquisa-aplicação se inicia com o que chamamos de primeira fase da contextualização, que representa um processo de autenticação e validação mútua de interlocutores e participantes de um dado processo histórico, exatamente com a construção de um estudo e interpretação do contexto histórico no qual cada participante, em diálogo com os outros e com o conjunto do coletivo implicado, procura interpretar o processo social, e que conduz à interpretação das tensões presentes, assim como daqueles elementos capazes de construir as SMAs necessárias.

Construir um contexto histórico implica em não perceber a história apenas como narrativa. Claro que todo texto histórico está envolvido em uma narrativa, de fato, todo o pensamento humano toma o formato final de narrativas, mas isso atualmente está ocultando a necessidade da interpretação e análise que sempre precede a sua construção. Assim sendo, a narrativa deriva da interpretação que o historiador faz da história, da epistemologia e filosofia da história adotada, da concepção e entendimento sobre como foi construída cada situação, ou seja, do contexto.

A compreensão de como consideramos e desenvolvemos um contexto histórico, um dos fundamentos de nossas pesquisas, começa no estudo do século XIX sobre como Karl Marx concebia a história. Essa forma de utilização é o princípio precursor de nossa

abordagem, já que é a emergência da abordagem materialista-dialética da história e base no dialogismo.

Segundo compreendemos, *A ideologia alemã* (Marx; Engels, 2019) e *a Miséria da filosofia* (Marx, 2017), do final da década de 1840, já apresentam os fundamentos da leitura e utilização do conhecimento em história, do qual herdamos a abordagem. Uma proposta de análise dialética do processo histórico concreto, assim como da percepção sobre a construção social coletiva e colaborativa da história, sempre entendida como uma dinâmica de transformação dada a partir do resultado das tensões e forças sociais, que disputam construção do presente e o avanço conjunto e compartilhado do processo social. Em obras posteriores, Karl Marx atinge o amadurecimento do uso da história como fundamento de argumento.

De acordo com essa base epistemológica, o contexto histórico tem como premissa realizar uma análise histórica a partir da interpretação dialética do pesquisador em função da problematização em questão. Em outras palavras, embora com todo rigor investigativo e de referências, o que Marx constrói jamais é uma proposta de imposição de verdades históricas e de cunho autoritário. Ele constrói a proposta de interpretação que utiliza para elaborar uma leitura daquilo que estuda para, a partir desta, engajar-se na construção da compreensão dialética que advenha do diálogo com outros interlocutores.

Se há outros sujeitos interessados, implicados naquele estudo, naquele processo ou situação histórica, mediados pelo interesse nas mesmas questões capazes de agregar compreensão, interpretação e elaboração engajada e coletiva, o contexto que será o catalizador da construção e/ou validação das propostas ampliadas e coletivas é aquele fruto da interpretação do autor. Assim devemos fazer com

nossos próprios temas: dialeticamente construir nossa interpretação, o melhor possível, não para impor nada, para ser vanguarda de nada, mas para engajar os sujeitos implicados na discussão e assim elaborar a interpretação do coletivo, advinda do conjunto dos implicados, mesmo que provocada pela proposta daquele primeiro pesquisador. Validamos assim os interlocutores.

O propósito do desenvolvimento de um contexto histórico com fundamentação marxista é, portanto, muito mais trazer as bases da compreensão dos processos sociais presentes em suas questões de investigação que apresentar narrativas e fatos sequenciados cronologicamente ou narrados em algum tipo de historicismo. Sua elaboração é para situar o problema da pesquisa e compreensão própria do pesquisador e, logo após, submeter o estudo a outros sujeitos colaboradores, instigando a produção de sentido para os sujeitos engajados na pesquisa, salientando que esse estudo integrará a composição da SMA.

Ao desenvolver um contexto histórico, o pesquisador elabora sua questão e problematização. Busca construir o melhor conhecimento possível sobre a concretude de produção da existência de cada fenômeno social em seu foco. Procura elaborar uma compreensão defensável do fenômeno estudado, sendo rigoroso e exigente na elaboração das evidências daquilo que defende. Feito isso, ele se encontra munido de uma concepção capaz de ser compartilhada, que agora pode entrar em novos questionamentos e avaliações, na medida do compartilhamento do que pensa com outras problemáticas e compreensões, sempre existentes. Após essa primeira fase, passa-se para a segunda fase da pesquisa-aplicação.

A segunda fase é a de articulação conceitual, como atualmente a estamos chamando. É o momento em que se dialoga sobre o que será

construído. O contexto, como vimos, serve para dar legitimidade de interlocução a todos os participantes, o que, de certa forma, se opõe à concepção de lugar de fala, que naturaliza e atribui uma propriedade sem possibilidade de negação à capacidade de participação e colaboração nas construções de muitos diálogos. O contexto e a construção coletiva do contexto atribuem voz e possibilidade de construção aos implicados na situação base a ser resolvida. A primeira fase é, portanto, de pesquisa histórica, praxiológica e dialética.

Uma vez que a comunidade dos implicados tem o contexto compreendido, a fase seguinte consiste em reunir as articulações e argumentos, inclusive teóricos, capazes de sustentar a construção da SMA que se deseja.

Se for um jogo digital, é o momento de reunir as teorias sobre jogos, de ensino e aprendizagem, bem como os conteúdos sobre o qual o jogo se debruça, para então produzir, em diálogo com o contexto e com a comunidade implicada, quais teorias e fundamentos podem ser considerados na construção. Claro que os saberes dos alunos, comunidade e dos participantes em geral também serão considerados, até porque fazem parte do contexto.

Se for um museu virtual, uma complementação curricular, uma nova forma de avaliação, uma proposta de TV web educativa, enfim, para cada proposta prática de SMA a ser construída, apresentam relações de conhecimentos, teorias e saberes a serem articulados e apresentados como pertinentes para a modelagem e *design* que serão foco do trabalho na fase seguinte.

A terceira fase da modelagem é a que constrói a primeira versão da SMA que será aplicada e posta em prática. A modelagem acontece pela prática do *design* cognitivo. Nessa fase, o pesquisador assume a condição de projetista, na verdade projetista em colaboração, já que

todos os implicados, ou o maior número possível deles, precisam se manter presentes, pois deve nascer a prática derivada do processo científico realizado até o momento. Efetiva-se nessa etapa a interdisciplinaridade, uma vez que o pesquisador pode contar com a experiência e com o trabalho de especialistas da área de desenvolvimento de *software* e de aplicativos, caso a proposta da SMA seja direcionada para o desenvolvimento de tecnologia digital da informação e comunicação. Mesmo que a SMA volte-se para uma proposta analógica, ainda sim essa é a etapa em que profissionais das variadas áreas do conhecimento poderão colaborar para a modelagem (Santos *et al.*, 2018).

A partir dessa perspectiva, quais elementos poderão ser considerados a fim de atender ao desenvolvimento do *design* cognitivo da primeira versão da SMA? São sete os elementos sugeridos para projetar um protótipo cuja fundamentação é socioconstrutivista, que serão discutidos na sequência: interação, interatividade, contextualidade, mediação, metacognição e controle, inserção do conteúdo ou tema do ensino-aprendizagem e colaboração.

Fischer e Landl (Jonassen; Mandl, 1990) trabalharam o conceito de interação social, e identificaram que o pesquisador deve construir as possibilidades de interação entre os sujeitos e SMA, seus objetivos/tarefas/intenções, ou seja, sua relação concreta com o contexto e ambiente e os conteúdos a serem ensinados. Isso conduz Jonassen e Mandl (1990) a interpretarem que o maior desafio do *designer* é planejar o modelo de relacionamento e de interação entre esses elementos, sendo assim, o autor sugere algumas questões que são fundamentais para um projeto de SMA digital:

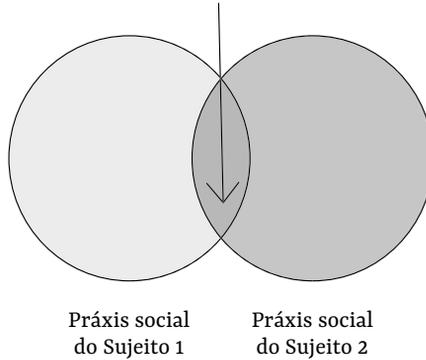
1. Como estruturar a informação na mídia?
2. Qual a hierarquia das informações e apresentações?
3. Como buscar o conhecimento?
4. Como construir o conhecimento?
5. Onde é o início do processo? E o final?
6. Como navegar?

São questões que vão exatamente encontrar as relações entre sujeito, contexto e as informações, em várias vertentes. Cada questão vai encontrar uma nova relação de interação entre esses elementos. O *designer* socioconstrutivo, interessado em interações sociais, vai precisar fazer essas questões frequentemente para projetar seus procedimentos pedagógicos. É importante destacar que esse tipo de construção não se aplica apenas às SMA digitais, mas também às não digitais.

Um segundo elemento essencial no *design* cognitivo de uma SMA socioconstrutivista é a interatividade, que é compreendida em diálogo com a teoria de zona de desenvolvimento imediato – ZDI (Vygotsky, 2009). É então definida como a intersecção entre as práticas sociais de sujeitos engajados na resolução e compartilhamento de construção de conhecimento e de prática de vida comum. Inclusive é uma concepção que apoia a ideia de compartilhamento de contexto apresentada anteriormente e representada na figura que segue:

Figura 1 Representação da interatividade

Interatividade - Práxis coletiva - Sujeito coletivo



Fonte: Matta (2009).

Essa perspectiva social do conceito de interatividade é a chave para a construção de comunidades de compartilhamento de experiências e aprendizagem de dimensão e complexidade crescente, como aquelas que necessariamente derivariam da construção de comunidades de aprendizagem internacionais que buscassem reunir interesses e soluções necessárias a um conjunto de nações e regiões distantes, com população diversificada, embora com história e formação em parte comum, mas também possuidores de uma diversidade de manifestações e soluções locais, como é tão demandado atualmente. Portanto, pode também valer para comunidades de prática formadas por sujeitos advindos de todo tipo de diversidade cultural, contanto que engajados em contextos comuns. O pesquisador necessita ter em mente esses “instantes” de encontro, quando o sujeito coletivo se realiza das práxis singulares daqueles que compartilham um processo ou construção cognitiva. Devem ser criados momentos e situações de compartilhamento (Matta, 2009).

O terceiro elemento é a contextualidade, base dialética da abordagem vygotskiana, que torna essencial ao socioconstrutivismo localizar a base concreta da cognição, analisando e desenvolvendo projetos que respondam ao contexto social e histórico, às bases de prática social das comunidades ou ambientes aos quais os sujeitos participantes do processo pedagógico pertencem (Frawley, 2000). É necessário, portanto, que o pesquisador seja capaz de reconhecer os relacionamentos mais fortes existentes no meio social e histórico dos futuros sujeitos envolvidos. Isso pode ser conseguido ao se construir projetos relacionados ao cotidiano, às questões culturais e necessidades da comunidade foco do *design*.

O quarto aspecto é projetar a mediação entre a cognição dos sujeitos engajados com suas complexas e dinâmicas construções de enunciados do conhecimento na mente do pesquisador. É necessário projetar bem os ambientes e estratégias das instâncias nas quais irão ocorrer o encontro entre o interno e o externo, entre a singularidade de um sujeito e a colaboratividade do contexto social. Projetar os momentos e situações de mediação é, para o *designer*, o momento em que conscientemente vai construir a arquitetura do encontro entre as ZDIs dos sujeitos engajados naquela prática, atividade ou reflexão projetada (Frawley, 2000; Vygotsky, 2009).

A metacognição, enquanto quinto elemento, é definida como o processo de gestão da cognição realizada por pelo menos três atos do pensamento, que são o planejamento, a inibição e a referência de informação. O ser humano organiza e planeja seu processo de aprendizado e desenvolvimento na medida em que percebe a necessidade de desenvolver-se. Por outro lado, ele decide o tempo todo pela validação de certas alternativas de prática, aceitação, concordância ou não, de maneira que constrói um mapa de alternativas viáveis e

inviáveis e vai seguindo seu caminho de aprendizagem de acordo com essas construções cognitivas. O pesquisador socioconstrutivista deve estar atento ao projeto, de maneira a sempre possibilitar e, até mesmo, procurar conduzir a metacognição e essas três operações cognitivas de todo ser humano, para que possa ser bem-sucedido na proposta de ensino-aprendizagem que elabora (Frawley, 2000; Matta, 2006).

O sexto elemento é a inserção do conteúdo ou tema de estudo. O conteúdo depende dos elementos já discutidos da contextualidade e engajamento dos sujeitos na pesquisa. Todavia, o conteúdo pesquisado é o fio condutor que dinamiza a SMA. Logo, se a proposta é trabalhar com educação de jovens e adultos, eis o momento de refletir e discutir sobre o que se entende por educação desse seguimento. Se a proposta é desenvolver museus, memoriais ou jogos sobre temas como quilombos, povos indígenas, determinados aspectos culturais de localidades etc., então esse é o momento de considerar as discussões bibliográficas e das fontes históricas relacionadas ao

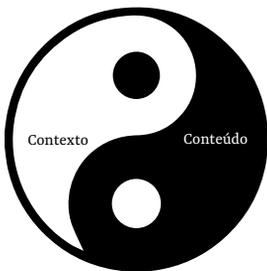


Figura 2
Representação da
relação entre contexto
e conteúdo

Fonte: Duchastel e Molz (2006).

objeto de estudo. Isso de forma a oferecer aos implicados fontes de reflexão e dar-lhes possibilidade de julgamento e contribuição.

Segundo Duchastel e Molz (2006), devemos sempre considerar o conteúdo de acordo e em conformidade ao que articula a contextualidade e seus sujeitos implicados, como apresenta a Figura 2.

A informação inerente ao conteúdo de fato precisa ser integrada ao contexto e, a partir dessa integração, estar disponível para a arquitetura do pesquisador que vai

projetar a interação de dupla via contexto-conteúdo ou contexto-informação, com o processo cognitivo do aprendiz.

Por fim, o sétimo elemento é a colaboração. É na projeção da tarefa colaborativa, no projeto voltado para a resolução de problemas, que todos os princípios de *design* socioconstrutivista se encontram. Ao projetar o desafio coletivo, o pesquisador provoca a realização do trabalho de desenvolvimento de grupo, articulação de tempo e objetivos, gestão da complexidade da dinâmica coletiva, presença social, construção social, processos de comunicação, gestão de conflitos cognitivos, conflitos afetivos e emocionais, e, mediada por tudo isso, a aprendizagem colaborativa (Duchastel; Molz, 2006).

A partir dessa terceira fase que foi explicada, o pesquisador já obtém a primeira versão da sua SMA, por meio da abordagem socioconstrutivista. Entretanto, caso haja disponibilidade de tempo, é possível potencializar sua produção com a quarta fase da pesquisa-aplicação.

A quarta fase é composta pelas aplicações e pelo *redesign*. Aqui, não é possível prever o número adequado de aplicações da SMA para o público mais amplo e mesmo os mais especializados. A quantidade de aplicações depende do prazo estimado para finalização da pesquisa.

Sabe-se que as aplicações culminam em *redesign*, isto é, cada aplicação gera modificações na ferramenta cognitiva. Essas modificações são de ordem técnica, relacionadas às melhorias de vínculo interativo, de usabilidade e de qualidade da representação digital; ocorrem na estratégia de aplicação, quando se faz necessária a busca por outras formas de divulgação da SMA, com o objetivo de alcançar públicos cada vez mais amplos e multifacetados; nos conteúdos, no momento em que os outros sujeitos implicados na pesquisa

contribuem com críticas construtivas, seja para inserção de novas informações ou para suprimir conteúdos; e, por fim, no sentido, quando participantes destacam aspectos que fornecem sentido para eles, dentro de seu contexto, sua realidade e sugerem melhorias ou incrementos na aplicação (Santos *et al.*, 2018).

Considerações finais

O ProfHistória se desenvolve subsidiado pela premissa de significar a construção do conhecimento histórico, sendo que a temática selecionada e abordada pelo professor pesquisador deve estar relacionada com sua prática no chão da sala de aula (Ferreira, M., 2018). Assim sendo, para além da experiência com a realização de projetos de história que instiguem a prática e mesmo articulação dos alunos do ensino básico com a comunidade local, faz-se necessário a esses alunos/professores/pesquisadores a apropriação teórico-metodológica para a efetivação de autêntica práxis.

Em meio a essa problemática, neste estudo, buscamos apresentar reflexões teórico-metodológicas pautadas no potencial praxiológico da história pública e na abordagem da pesquisa-aplicação para o desenvolvimento de SMAs. Nosso ponto de partida foi a discussão sobre história pública, que se articula satisfatoriamente com a história popular e ensino de história, na medida em que fomenta a autoria compartilhada da interpretação da história, uma vez que realiza o diálogo com as comunidades, alunos e com os sujeitos concretos que interpretam a história, mas sem negligenciar os aportes da pesquisa acadêmica.

A partir da proposta de difusão do conhecimento histórico – uma das características desse campo de estudo –, consideramos

importante compartilhar nossa experiência metodológica no desenvolvimento de SMAs por meio da pesquisa aplicada embasada na teoria socioconstrutivista. Por isso, sugerimos como passos: a contextualização como primeira fase, em que se efetuam pesquisas e reflexões sobre o contexto e objeto de estudo, com auxílio de possíveis conhecimentos prévios de sujeitos que poderão ser integrados na pesquisa. O aprendizado, relacionado a essa fase, é essencial na construção da SMA.

Na segunda fase, compreendem-se os conceitos basilares e princípios teóricos que embasam a SMA. Já na terceira fase, o pesquisador, enquanto mediador do conhecimento histórico, vai aproveitar os resultados das duas fases anteriores para realizar a modelagem e construção da primeira versão da SMA – aquela que será submetida à primeira aplicação com públicos mais amplos. Na quarta fase, o enfoque são as aplicações, retornos, críticas de públicos mais amplos e prováveis *redesign*, caracterizando a SMA como de autoria colaborativa.

O caminho metodológico aqui proposto não é rígido, mas é embasado nas discussões teórico-metodológicas contemporâneas e se respalda na flexibilidade do projeto de pesquisa e na autonomia dos sujeitos sociais engajados no processo, sejam estes professores, alunos, comunitários e outros pares da academia.

Por fim, é imprescindível destacar que, ao longo de mais de dez anos, estamos desenvolvendo e orientando produções de SMAs que articulam a pesquisa historiográfica de cunho acadêmico, os saberes comunitários e ensino de história, a partir da pesquisa-aplicação e com reconhecido êxito. Foram museus virtuais, jogos digitais de RPG, memoriais, TV web, dentre outras SMAs. A perspectiva é que os estudos no campo do ensino de história se aproximem, cada vez

mais, do movimento da história pública, a fim de contribuir para a consolidação da conscientização histórica e estreitamento das relações entre o ensino superior e básico.

Referências

- ALMEIDA, Juliene Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Apresentação. In: ALMEIDA, Juliene Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (org.). *Introdução à história pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 7-15.
- BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 191-200.
- BURNHAM, Teresinha Fróes. Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem: implicações ético-políticas no limiar do século. In: BRANDÃO, Lídia M. B.; LUBISCO, Nídia M. L. (coord.). *Informação e informática*. Salvador: Edufba, 2000. p. 130-150.
- DUCHASTEL, Philip; MOLZ, Markus. Virtual Settings: E-learning as creating context. In: FIGUEIREDO, Antonio Dias; AFONSO, Ana Paula (org.). *Managing learning in virtual settings: the role of context*. Hershey, PA: Information Science Publishing, 2006. p. 24-39.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. Quais as afinidades entre um mestrado profissional em ensino de história e a história pública? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; TRINDADE, Viviane Borges. *Que história pública queremos?* São Paulo: Letra e voz, 2018. p. 49-58.
- FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Qual a relação entre a história pública e o ensino de História? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; TRINDADE, Viviane Borges. *Que história pública queremos?* São Paulo: Letra e voz, 2018. p. 29-39.
- FLORÉZ, Jairo Antônio Melo. Presentación. *História 2.0: conocimiento histórico en clave digital*, Bucaramanga, ano 4, n. 8, p. 75-77, 2014. Disponível em: <http://historiaabierta.org/historia2.0/index.php/revista/issue/view/8>. Acesso em: 18 mar. 2016.
- FRAWLEY, William. *Vygotsky e a ciência cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HEYMANN, Luciana; MATTOS, Marco Aurélio Vannucchi Leme de; FONTES, Paulo (coord.). *História Pública. Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 54, p. 229-230, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/issue/view/2483>. Acesso em: 18 mar. 2016.

JONASSEN, David H.; MANDL, Heinz. *Designing hypermedia for learning*. New York: Springer-Verlag, 1990. (NATO ASI F, v. 67)

MARTINS, Luciana Conceição de Almeida. *Colaboração, tecnologia e ensino de história: o pensar histórico e a autoria de hipermídia em rede*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009.

MARTINS, Luciana Conceição de Almeida. *História pública do Quilombo Cabula: representações de resistência em museu virtual 3D aplicada a mobilização do turismo de base comunitária*. 2017. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner*. Tradução: Milton Camargo Mota. Petrópolis: Vozes, 2019. (Vozes de bolso).

MARX, Karl. *Miséria da Filosofia: resposta à filosofia da miséria, do Sr. Proudhon*. Tradução: José Paulo Netto. São Paulo: Boitempo, 2017.

MATTA, Alfredo. A EAD nos países de língua português. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (org.). *Educação a distância, o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2009. v. 1, p. 34-38.

MATTA, Alfredo. *Tecnologias de aprendizagem em rede e ensino de história: utilizando comunidades de aprendizagem e hipercomposição*. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.

SANTOS, Ednei *et al.* Museus virtuais em história e cultura da Bahia: uma construção por meio da design-based reseaech. In: PLOMP, Tjeerd; NIEVEEN, Nienke; NONATO, Emanuel; MATTA, Alfredo. *Pesquisa-aplicação em educação: uma introdução*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018. (Série tecnologia educacional, 20). p. 327-348.

VYGOTSKY, Liev S. *Construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (Textos de psicologia).

Patrimônio Caetité

*uma experiência no Pibid acerca do estudo
historiográfico de patrimônio e seus sentidos
com estudantes do ensino fundamental*

Francisco Whirajara Lopes Martins

Ana Cristina Castro do Lago

O capítulo “Patrimônio Caetité: uma experiência no Pibid acerca do estudo historiográfico de patrimônio e seus sentidos com estudantes do ensino fundamental” se inscreve na discussão acerca da elaboração da dimensão propositiva da dissertação *Abordagem do saber histórico escolar no Pibid: desenvolvimento de práticas de ensino para a ressignificação da noção de patrimônio dos estudantes do ensino fundamental II*, defendida em julho de 2020 no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Nas páginas seguintes serão apresentados os caminhos percorridos na produção do site Patrimônio Caetité¹. Este se constitui dimensão propositiva do estudo desenvolvido no ProfHistória UNEB a partir da experiência no ensino de história com os projetos de educação patrimonial “Mitos, espaços e seres de luz” e “Minha cidade: história, cultura e identidade”, desenvolvidos na turma do

1 Localizado em: <http://patrimoniocaetite.com.br>.

7ºA do ensino fundamental II, no ano de 2015, no Colégio Estadual Seminário São José, Caetité/BA, pela equipe do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) vinculado à UNEB, do curso de História, Campus VI.

Objeto de pesquisa e as aprendizagens do pesquisador

A investigação se originou da interface formativa implicada na relação ensino e pesquisa, experimentada pelo professor/pesquisador ao longo da investigação empreendida no mestrado em Ensino de História, e girou em torno do processo que envolve saberes mobilizados para o ensino e a aprendizagem sobre a abordagem do saber histórico escolar, em especial sobre a noção de patrimônio cultural

[...], ou seja, brotou do entendimento de que as abordagens mobilizadas no cotidiano escolar por professores são fontes riquíssimas para uma pesquisa (*auto*) *reflexiva* e que podem fomentar os estudos historiográficos sobre aprendizagem, elucidando noções - ainda carentes - que envolvem os principais agentes do processo de construção do conhecimento, professores, alunos e alunas (Martins, 2020, p. 17).

Portanto, além das aprendizagens da formação docente, pode-se considerar que as aprendizagens geradas pela relação ensino e pesquisa experimentada pelo pesquisador do ProfHistória, autor deste capítulo, referem-se às diversas possibilidades de trabalho pedagógico no que concerne ao estudo do patrimônio local. Debruçar-se sobre elas possibilitou-lhe refletir, dentre outras coisas, sobre como as abordagens diferenciadas adotadas no ensino de história

implicaram na aprendizagem tanto dos estudantes – da educação básica e do ensino superior – como do próprio pesquisador.

[...] ao ingressar no Mestrado no início de 2018, depois de algumas discussões teóricas sobre saberes produzidos por professores na disciplina ‘Metodologia no ensino de História: o pesquisador-professor e o professor pesquisador’ fui fortemente atraído pelo desejo de pesquisar a minha própria prática, pois, entre os anos de 2014 e 2017, à frente do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como professor supervisor de História, desenvolvi atividades que me impressionaram bastante (Martins, 2020, p. 17).

Para viabilizar essa pesquisa, uma questão central norteou toda investigação, a saber: “como as práticas de ensino desenvolvidas pelo Pibid História problematizam as noções de patrimônio dos estudantes do ensino fundamental II?”. Essa pergunta foi basilar para a investigação de como as práticas de ensino, desenvolvidas pelo Pibid História ao problematizar as noções de patrimônio, contribuem para o reconhecimento da história local pelos estudantes do ensino fundamental II; e mais, contribui para mostrar que as práticas de ensino diferenciadas adotadas pelos professores tornam as aprendizagens mais significativas.

Na trajetória da pesquisa, foram delineadas as características do saber histórico escolar e da educação patrimonial no ensino de história para o fundamental II, seguidas da análise das proposições de trabalho desenvolvidas pela equipe do Pibid de História sobre saber histórico escolar e educação patrimonial na escola. Posteriormente, foi discutido sobre como foram significativas as atividades desenvolvidas no período pesquisado, com a mobilização do saber

histórico escolar e a educação patrimonial no ensino de história, priorizado para seu conhecimento científico, a partir de narrativas de estudantes do ensino fundamental II e dos bolsistas de iniciação à docência (ID).

Toda a discussão anterior serviu para fomentar a construção da dimensão propositiva do estudo, que se deu no nível da eleição de patrimônio local cultural pelos estudantes do ensino fundamental II, como contribuição para o conjunto de estudos historiográficos voltados para o saber histórico escolar.

Contexto da pesquisa e seus participantes

Junto à autorreflexão do docente sobre o seu papel como professor pesquisador, a pesquisa e sua dimensão propositiva, aqui apresentadas, oportunizaram a análise que envolve o ensino de história e os saberes mobilizados cotidianamente, e como estes podem favorecer o debate acerca do ensino de história na educação básica, a saber, o estudo do patrimônio local, que esteve muito presente nas discussões cotidianas das aulas de História analisadas ao longo da pesquisa, sobretudo aquelas realizadas pela equipe do Pibid de História, do qual o pesquisador participou na condição de supervisor.

Essa relação com o Pibid ao longo de quatro anos, como supervisor, foi a propulsora de experiências mais engajadas, críticas e criativas sobre o saber histórico escolar, especialmente no que se refere ao ensino de patrimônio. Essas propostas apresentaram-se como desafios, pois exigiam bastante dos participantes que compõem o interior da sala de aula. Nesse sentido, Fonseca afirma que:

A organização do processo de ensino por meio de projetos não é panaceia, nem uma tábua de salvação para os problemas. Muito menos modismo. A meu ver, é algo concreto e complexo. Parte de duas premissas básicas: primeiro, a concepção de projeto pedagógico como um trabalho intencional, compreendido e desejado pelo aluno. A segunda é o entendimento de que todo projeto visa à realização de uma produção, sendo o conjunto de tarefas necessárias à sua concretização empreendidas pelos alunos sob a orientação do professor [...] (Fonseca, S., 2009, p. 139).

Durante o período em que estive no Pibid, como supervisor, toda a produção desenvolvida com seus estudantes era sistematicamente organizada para construir a memória daquela experiência, cujo mote era oportunizar aprendizagens diversas, para além dos estigmas do livro didático e do currículo pré-estabelecido. Junto à equipe do Pibid de História, este professor, nas suas atividades teóricas e práticas, dialogou com conceitos de memória, patrimônio, fontes e outros, além de aulas no “chão da escola”, propondo atividades que pudessem levar os alunos a analisar, discutir e refletir sobre produção histórica de forma sistematizada, ao considerar que estes trazem do seu mundo saberes importantes que podem constituir situações de aprendizagem no processo de construção do saber histórico escolar.

Destarte, enfatiza-se neste capítulo a multiplicidade de aprendizagens transcorrida nessa experiência: os estudantes da educação básica construíram de forma significativa saberes como sujeitos históricos autônomos e ativos; os estudantes universitários iniciaram a docência de forma mais engajada e crítica; e o professor da

educação básica, na condição de supervisor, ao reconhecer as relações entre o seu fazer docente e os saberes acadêmicos, se percebeu pesquisador. Essa conjunção possibilitou o caminho viável para a pesquisa de mestrado do autor deste capítulo no ProfHistória, sobre as narrativas construídas pelos estudantes acerca do saber histórico escolar e a resignificação da noção de patrimônio por meio das abordagens adotadas pela equipe do Pibid.

Vale ressaltar que a apresentação da dimensão propositiva para o ensino de história a partir do patrimônio local, objeto deste capítulo, resultou da pesquisa anteriormente detalhada, pois oportunizou reflexões sobre o patrimônio local a partir de narrativas construídas por estudantes, como recomenda a prática exigida pelo ProfHistória.

Conceitos teórico-metodológicos da pesquisa

O sustentáculo teórico da pesquisa perpassou por aporte teórico acerca do saber histórico escolar, da educação patrimonial e da memória. As contribuições de Monteiro (2007), respaldadas por Chervel (1990), Abud (1993), Goodson (1998), trouxeram sentido ao saber histórico escolar como a existência de um saber específico na escola, mobilizado por professores de História e estudantes, articulado ao universo social desses participantes da relação ensino e aprendizagem. Também se utilizou referência ao trabalho de Selva Guimarães Fonseca (1997, 2009), Araújo (1998), Santos (1999) e Gabriel (1999, 2003, 2017), que se aproximam muito das inquietações da autora referência.

No que diz respeito à educação patrimonial, a pesquisa assumiu os referentes utilizados pelos autores Pereira e Oriá (2012), que discutem uma educação para o patrimônio numa perspectiva processual que sensibilize professores, alunos, escola e comunidade na

construção de sua memória, e Tolentino (2016), na concepção sobre o patrimônio de uma forma crítica, não contemplativa, mais cidadã, numa perspectiva de uma educação patrimonial libertadora.

Por entender o patrimônio como um campo amplo, diversos autores contribuíram para a pesquisa, tais como: Abreu e Chagas (2009), com a base de sustentação do campo do patrimônio e da educação patrimonial, por meio de reflexões instigantes e atuais; Sant’Ana (2009), ao contextualizar a concepção do patrimônio; Abreu e Chagas (2009), pelo entendimento do patrimônio como um bem coletivo e que se encontra num espaço de conflitos e de interesses contraditórios; e Silva Junior (2016) e Gonçalves (2009), no entendimento acerca da origem do termo e sua associação com outras estruturas presentes na sociedade, seu caráter milenar e o uso diário da palavra patrimônio.

Ao ler as considerações de Nora (1993), Pollak (1992), Le Goff (2003), Halbwachs (2006) e Ricoeur (2007) sobre memória, compreendem-se, na pesquisa, elementos constituintes que foram imprescindíveis. Em Nora (1993), considerou-se o conceito de “lugares de memória”; em Pollak (1992), a intenção memorialista, as sutilezas que permeiam as questões individuais e coletivas que constituem a memória, em consonância com Halbwachs (2006). Nos referenciais de Ricoeur (2007), lembrar é buscar o esquecido; e em Catroga (2001), sociedade amnésica – apontam para elementos importantes para se apropriar e levar em consideração quando se trata da memória. Le Goff (2003) declara que a memória deve sempre servir para a libertação.

Esses autores deram suporte teórico para esta pesquisa, que trata as fontes disponibilizadas pelos colaboradores ao narrar suas experiências no programa por meio dos relatórios escritos e ao narrar o patrimônio local por meio da escrita e do visual.

Na metodologia, a opção por uma abordagem de natureza qualitativa (Gil, 1987; Minayo, 1994), tendo a narrativa (Clandinin; Connelly, 2011; Ferrarotti, 2014) ao reconhecer os participantes da experiência efetivada por meio do Pibid como sujeitos de direitos, capazes de narrar legitimamente sua própria história e de refletir sobre ela. E o reconhecimento como método procedimental, pelo enfoque da narrativa de si ou autobiografia como perspectiva epistêmica, em Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016). Ao usar a metodologia narrativa na pesquisa, os estudantes contaram sobre como ressignificaram a noção de patrimônio, nas atividades do Pibid que envolveram estudantes da educação básica e bolsistas de ID, colaboradores da pesquisa.

A pesquisa sobre abordagem do saber histórico escolar em Caetité

Apesar de o Pibid ter um tempo relativamente curto de existência, um pouco mais de uma década, existe hoje uma variedade de pesquisas sobre a temática, quase sempre voltadas para o licenciando e apontando as potencialidades desse programa para as licenciaturas, seja em trabalhos de conclusão de curso (TCC), dissertações de mestrado ou teses de doutorado. No entanto, vale destacar a originalidade da pesquisa realizada, já que no ProfHistória UNEB não há nenhum trabalho acerca do ensino de história referente ao patrimônio local a partir do Pibid. Dessa forma, a investigação se revelou desafiadora e, ao mesmo tempo, empolgante, principalmente quando o pesquisador se propôs a narrar suas experiências.

A pesquisa foi estruturada em três seções: a primeira, “Do lugar de onde falo: memórias do tempo de formação”, traz um texto

autobiográfico, com a narrativa do percurso escolar e formativo do pesquisador. Destaca-se a narrativa da constituição da docência desse pesquisador considerando o antes, o decorrer e o final do Pibid. Em meio a essa narrativa, a dissertação vai apresentando o programa em nível federal e estadual. Também apresenta o projeto do Pibid de História em que ele esteve engajado como supervisor e conclui traçando uma ponte entre o desligamento do Pibid e seu ingresso no ProfHistória UNEB.

Na segunda seção, “Entrelaçando saberes: ensino de história, saber histórico escolar e educação patrimonial”, é apresentada a história do ensino de história no Brasil, de meados do século XIX até os dias atuais, além de abordar o ensino de história a partir da legislação – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/96); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997); Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 –, no final do século XX e início do século XXI. Por fim, apresenta o entrelaçamento entre patrimônio, memória e ensino de história.

Na sequência, na seção “Narrativas sobre patrimônio evidenciado na experiência do Pibid no ensino fundamental II” está explicitado o detalhamento das quatro fases do projeto que possibilitaram as narrativas dos estudantes. Também são tratados os objetivos e expectativas da equipe do Pibid sobre as abordagens adotadas na proposta da educação patrimonial. Destacam-se as subseções “Tensões na vivência do trabalho sobre patrimônio no ensino fundamental II”, com a narrativa dos limites, das negociações e da experiência da saída da escola para realização das atividades de patrimônio; e as subseções “‘Eu escolhi...’: um olhar sobre as noções de patrimônio construídas nas atividades do Pibid” e “Noções de patrimônio a

partir dos olhares da equipe do Pibid História”, que narram minuciosamente as noções de patrimônio “antes” e “depois” das atividades aplicadas.

Ao avançar nessa seção, “Entre a materialidade e a afetividade: narrativas de estudantes sobre o patrimônio local” traz as narrativas dos estudantes no contato com a materialidade do patrimônio; e a subseção “Para além da materialidade: uma experiência com as práticas da benzeção” traz o destaque da narrativa de uma estudante que optou por estudar o patrimônio intangível. Finalmente, a última subseção trata da dimensão propositiva, intitulada “Estudo historiográfico de patrimônio e seus sentidos”, que pretendeu colaborar com as discussões historiográficas sobre patrimônio, a partir dos resultados das narrativas dos estudantes e suas aprendizagens.

Patrimônio Caetité: uma proposta para o ensino de história

Patrimônio Caetité é um site que foi desenvolvido como dimensão propositiva para o ProfHistória UNEB. Vale ressaltar que a cidade Caetité é conhecida pelos patrimônios, alguns deles estigmatizados na “memória coletiva”, como: Casa de Anísio Teixeira, Casa do Barão, Casa da Chácara, “Terra da Educação”, “Princesinha do Sertão”, Observatório Astronômico, Cadeia Velha, dentre outros.

Difícilmente um cidadão de Caetité não apontaria alguns desses patrimônios em suas “narrativas patrimoniais” sobre a história de sua cidade. Daí o valor da dimensão propositiva do “Patrimônio Caetité”, que se constituiu na ressignificação do sentido de patrimônio pela afirmação das práticas de ensino desenvolvidas com a equipe do Pibid de História e com os estudantes do 7º ano do ensino fundamental.

O *site* Patrimônio Caetité está no ar e tem a intenção de beneficiar professores de História, em especial. A intenção é abordar os diversos olhares sobre o patrimônio local, na perspectiva da educação patrimonial, propósito das abordagens sobre patrimônio realizadas pelo Pibid. Ademais, abre possibilidades para o diálogo constante entre as pessoas que acessarem o dispositivo.

No entanto, o conteúdo desse *site* poderá servir aos demais docentes e ao público em geral. Para fomentar o debate, está disponibilizado no *site* o patrimônio oficial tombado e em processo de tombamento de Caetité, com referências para pesquisa de qualquer pessoa interessada na temática. No sentido de estimular o debate sobre educação patrimonial, o *site* se manterá ativo, com publicações referentes à temática para que novas discussões e novas abordagens possam auxiliar os interessados e instigar a pesquisa. Nesse caminho, abrirá espaço para que diferentes sujeitos, tais como professores, estudantes universitários e da educação básica e outros colaboradores, possam contribuir com essa produção.

Intenciona-se que o *site* siga nessa perspectiva do debate, do questionamento, da pesquisa e do compartilhamento de experiências, por isso é pertinente disponibilizar todo o material produzido pelos estudantes, a partir das práticas desenvolvidas com a equipe do Pibid do colégio pesquisado, na discussão do patrimônio local na perspectiva da educação patrimonial no ensino de história com estudantes do ensino fundamental II.

Atividades e estratégias de ensino desenvolvidas

Para chegar ao resultado que se encontra explicitado no *site* Patrimônio Caetité, foram desenvolvidas atividades em etapas sobre

educação patrimonial com os estudantes da educação básica: 1ª etapa – oficina teórica e prática sobre educação patrimonial; 2ª etapa – atividade denominada “campo”, para observar, localizar e pesquisar no seu entorno de convívio social o patrimônio, para aprofundamento da discussão teórica iniciada na sala de aula; 3ª etapa – oficina de pintura, quando os estudantes deram sentido às suas produções sobre o patrimônio pesquisado, apontando o porquê da escolha, a importância do patrimônio para si e fatos sobre ele; e 4ª etapa – culminância do projeto, quando o colégio abriu suas portas para a visita da comunidade local, para apreciar a produção do ano letivo.

Figura 1 O patrimônio de Caetité na visão de estudantes da escola pesquisada



Fonte: elaborada pelos autores.

As atividades desenvolvidas geraram a ressignificação, a construção e reconstrução, num movimento constante de reflexão sobre o

trabalho que estava sendo efetivado. É importante frisar que essas narrativas construídas se deram também após discussões no interior das aulas de História, quando os estudantes apresentaram o patrimônio de forma oral para a turma. Foi um momento marcado por discussões acerca dos motivos da escolha de tal monumento ser considerado patrimônio, aproximando o entendimento do patrimônio como algo ligado ao seu mundo.

Patrimônio Caetité: crescente de desafios

A pretensão ao final da pesquisa é que o *site* seja utilizado e ampliado em turmas da educação básica, alimentando a visita desse *site* dentro da própria sala de aula do professor pesquisador, autor deste capítulo, utilizando não só os computadores da escola, mas também os dispositivos móveis dos estudantes. Empreender práticas da educação patrimonial que insiram o estudante em uma compreensão histórica de como as memórias são construídas, como as pessoas dão sentido a essas memórias, o que elas significam é fundamental para a construção de uma nova mentalidade acerca do patrimônio e do saber histórico escolar, e reposiciona os mesmos em um campo de interesse.

E para além da sala de aula, intenciona-se estimular a visita ao *site*, via forma de divulgação. E para fomentar o debate, o *site* convida os visitantes a uma reflexão, ao lançar algumas questões problematizadoras, tais como: por que determinado monumento é considerado patrimônio? Quem o elegeu como patrimônio? Como elegeu? É patrimônio para quem? A quem interessa? Quem construiu? Quando construiu? Como? Por quê? Alguém conhece os sujeitos envolvidos na construção? Por que as práticas de benzeção, por exemplo, em

Caetité, não são consideradas patrimônio? Quem determina ser ou não patrimônio?

Essas questões são pertinentes, pois afirmar que determinado monumento é patrimônio porque segue etapas de identificação, como salienta Horta, Grunberg e Monteiro (1999), parece insuficiente para se discutir o patrimônio na perspectiva da educação patrimonial. A intenção é que o *site* siga nessa perspectiva do debate, do questionamento, da pesquisa e do compartilhamento de experiências. O *site* se insere na possibilidade de contribuir para o conjunto de estudos historiográficos voltados para a educação patrimonial. Em virtude dessa disposição, no desenho do *site* estão inseridas etapas, de forma detalhada, do projeto e da experiência vivida no Pibid; ademais, de outras configurações que serão detalhadas a seguir.

Estrutura da dimensão propositiva “Patrimônio Caetité”

O *site* Patrimônio Caetité² tem por objetivo colaborar com as discussões historiográficas sobre patrimônio, e apresenta, em detalhe, as etapas do projeto didático desenvolvido no Pibid, além de questões problematizadoras sobre patrimônio. Traz as seções de “patrimônios para além da materialidade”, a cronologia da história local de Caetité, um *quiz* referente ao patrimônio e a proposta de criação de um roteiro histórico/turístico, além de sugestões de textos para fundamentar a discussão teórica sobre patrimônio.

² Localizado no endereço eletrônico: <http://patrimoniocaetite.com.br>.

Figura 2 Home do site Patrimônio Caetité

Fonte: site Patrimônio Caetité (página elaborada pelos autores).

Assim, na parte inicial do site é apresentado um patrimônio imaterial, em dois momentos históricos diferentes – passado/presente –, do município de Caetité/BA, sem registro oficial, mas reverenciado pela população. A ideia inicial é proporcionar uma primeira reflexão no site intitulado “Patrimônio Caetité” ao evidenciar uma prática cultural que não tem registro de tombamento.

Nessa mesma página inicial encontra-se disponibilizado o mapa do município de Caetité, com algumas imagens ilustrativas e simbólicas do município. Vale salientar que esse mapa, presente em três páginas do site, em função da disposição e quantidade de imagens, apresenta um caráter ilustrativo. Logo abaixo, encontra-se o localizador do Google Maps identificando a cidade.

No ícone intitulado **O projeto**, encontram-se sintetizadas as atividades sobre educação patrimonial desenvolvidas com o Pibid e que serviram de fonte para essa pesquisa. A intenção é colocar o leitor a par das atividades desenvolvidas com a turma pesquisada naquele ano, especificando as quatro fases do projeto. Também são feitas algumas sugestões de etapas e tempo de aplicação para quem quer trabalhar com um projeto dessa natureza, de maneira que essa experiência possa ser compartilhada com outros professores.

No ícone **Patrimônio oficial**, estão listados os 13 patrimônios oficiais de Caetité tombados e/ou em processo de tombamento pelo Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia (IPAC), em fotografias com localização no Google Maps, data de tombamento e do início do processo. Vale salientar que há no último ícone do *site* um *link* do *site* do IPAC, que disponibilizei com mais informações sobre cada um desses patrimônios.

Na sequência, no ícone **Construções de sentido dos estudantes**, encontram-se disponibilizadas as narrativas visuais dos estudantes – desenhos do patrimônio – e trechos escritos, produzidos ao longo do projeto a partir da pergunta “o que é patrimônio para você?”. Nessa parte, pode-se observar a forte presença da concepção do patrimônio material. No entanto, o leitor perceberá que os estudantes buscaram outros referenciais do patrimônio para além da oficialidade. Como a intenção do *site* é contribuir para as discussões sobre patrimônio, os dois ícones, **Patrimônio oficial** e **Construções de sentido dos estudantes**, fornecem elementos para discussão.

Figura 3 Construção de sentido dos estudantes no site Patrimônio Caetité



Fonte: site Patrimônio de Caetité (página elaborada pelos autores).

O outro ícone, denominado **Além da materialidade**, foi criado com o objetivo de evidenciar outras manifestações culturais e populares do município de Caetité, que não foram evidenciadas na pesquisa. Estão disponíveis nove manifestações por meio de fotografias, para juntar à oficialidade tombada e às construções de sentido dos estudantes. Por isso, os ícones anteriormente citados, **Patrimônio oficial**, **Construção de sentido dos estudantes** e **Além da materialidade**, se completam e se tensionam, sobretudo quando se leva em consideração os questionamentos mencionados.

Figura 4 Para além da materialidade do site Patrimônio Caetité



Fonte: site Patrimônio Caetité (página elaborada pelos autores).

O site ainda oferece um ícone denominado **Sugestões**, onde foi criada uma cronologia, espécie de linha do tempo, com alguns fatos e datas da história de Caetité/BA, relacionada à história do Brasil e do patrimônio, com cores representativas para facilitar a leitura. Pretende-se com a cronologia não incentivar a memorização de fatos e datas simplesmente, mas situar os sujeitos (visitantes) no espaço e no tempo. É fato que a seleção de datas e eventos deixa lacunas, porém essa cronologia não se pretende pronta, acabada. A análise cuidadosa e a incrementação de novas discussões e diferentes fontes é o propósito, é o caminho pretendido ao elaborá-la, ao torná-la instrumento de discussão à medida que vamos contextualizando os eventos locais com a história do Brasil, como assinala a cronologia.

Pensando na interatividade do *site*, foi elaborada também nessa seção um *quiz*, com dez questões sobre o patrimônio, que os visitantes poderão responder a partir do conhecimento prévio sobre o patrimônio, sobre a história do município de Caetité e, sobretudo, a partir da navegação no *site*. Sugere-se a construção coletiva de um roteiro histórico/turístico, com espaço para interação. Por fim, ainda nesse ícone, estão disponibilizados os principais textos e alguns *sites* utilizados na pesquisa, sobre educação patrimonial, que poderão servir para fundamentar teoricamente os interessados na temática.

Considerações finais

Produzir um material didático interativo como o *site* Patrimônio Caetité exigiu dedicação, esforço e disciplina. Foram muitos aspectos a considerar para que o diálogo sobre educação patrimonial fosse possível para os estudantes; e mais, que favorecesse a ampliação dessa discussão com o grande público. As etapas de construção desse *site* foram momentos de aprendizagem, como pesquisador e como professor.

Para a promoção, se formou uma equipe composta pelo pesquisador, sua orientadora e duas pessoas com habilidade em tecnologia computacional para discutir como se daria a dimensão propositiva referente à pesquisa, tomando como ponto de partida as narrativas construídas com a aplicação do projeto no 7ºA, em especial as dos estudantes da educação básica, e o exercício constante de rememoração dessa experiência vivenciada no mestrado. Com isso

[...] percebo, como professor supervisor e agora pesquisador, que participei de uma tentativa de minimizar o uso de algumas práticas de ensino tradicional de História - apego ao livro didático, testes, provas e pesquisas bibliográficas, etc. - que me incomodavam e, com o auxílio da equipe do Pibid, optei por buscar outras formas de ensino, onde escola, ensino de História e universo social vivido pudessem dialogar sempre, pois são partes que se integram e se completam (Martins, 2020, p. 151).

As narrativas que surgiram com essa experiência de um ano de trabalho intenso, marcado por encontros e desencontros, negociações, resistências, esbarrando em limites, mas, sobretudo, vislumbrando possibilidades de se trabalhar a educação patrimonial no ensino de história no ensino fundamental II, foram sistematizadas no *site* anteriormente descrito, para uma contribuição aos estudos historiográficos sobre patrimônio, como propõe a proposta do ProfHistória.

Ressignificar as noções de patrimônio dos estudantes era o objetivo das abordagens adotadas pelo Pibid, e analisar essas práticas construiu o objetivo da pesquisa decorrente dessa experiência, a saber, entender como as práticas de ensino desenvolvidas pelo Pibid de História problematizaram as noções de patrimônio dos estudantes do ensino fundamental II. Esse questionamento foi basilar para o empreendimento e construção do *site*, e possibilitou o compartilhamento dessa experiência de ensino e de pesquisa.

Referências

- ABREU, Regina; CHAGAS, Mario (org.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- ABUD, Katia Maria. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25-26, p. 163-174, setembro 1992 - agosto 1993. Disponível em: https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3732. Acesso em: 11 fev. 2019.
- ARAÚJO, Helena Maria Marques. *Tempo Rei: a noção de tempo em adolescentes de 10-14 anos: implicações para o ensino de História*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.
- CATROGA, Fernando. Memória e história. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy (org.). *Fronteira do milênio*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2001. p. 43-69.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 117-229, 1990.
- CLANDININ, D. Jean. CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia: Edufu, 2011.
- FERRAROTTI, Franco. *História e história de vida*. Tradução: Carlos Eduardo Galvão e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EdUFRN, 2014.
- FONSECA, Maria Cencília Londres. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mario (org.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 59-79.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Fazer e ensinar história: obra de apoio pedagógico ao professor*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. São Paulo: Papirus, 1997.
- GABRIEL, Carmen Teresa. O processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina de História: tensões e perspectivas. *Educação Básica Revista*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 5-36, 2017. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/REB/article/download/300/552>. Acesso em: 21 out. 2019.

- GABRIEL, Carmen Teresa. *O saber histórico escolar: entre o universal e o particular*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- GABRIEL, Carmen Teresa. *Um objeto de ensino chamado História: a disciplina de história nas tramas da ditatização*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1987.
- GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mario (org.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 25-33.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Tradução: Attílio Brunetta. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. (Ciências sociais da educação).
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro Editora, 2006.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília, DF: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional: Museu Imperial, 1999.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Tradução: Irene Ferreira et al. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.
- MARTINS, Francisco Wbirajara Lopes. *Abordagem do saber escolar no Pibid: desenvolvimento de práticas de ensino para a ressignificação da noção de patrimônio dos estudantes do ensino fundamental II*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 9-30.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. *Projeto História: revista do programa de estudos pós-graduados de história*, São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 33, n. 33, p. 111-125, 2016. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5682>. Acesso em: 21 ago. 2019.

PEREIRA, Júnia Sales; ORIÁ, Ricardo. Desafios teórico-metodológicos da relação educação e patrimônio. *Resgate: revista interdisciplinar de cultura*, Campinas, v. 20, n. 1, p. 161-171, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/resgate.v20i23.8645738>. Acesso em: 3 jul. 2019.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Ed. Unicamp, 2007. (Espaços da memória).

SANT'ANA, Marcia. A face imaterial do patrimônio cultural: os novos instrumentos de reconhecimento e valorização. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mario (org.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 49-58.

SANTOS, L. dos. A construção do currículo na escola e suas implicações para a formação docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., 1999, Caxambu. *Apresentação [...]*. Caxambu: Anped, 1999. Comunicação apresentada na Anped.

SILVA JUNIOR, Acioli Gonçalves da. *Educação patrimonial, história local e ensino de história: uma ferramenta para o trabalho docente*. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

TOLENTINO, Átila Bezerra. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Átila Bezerra; BRAGA, Emanuel Oliveira (org.). *Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas*. João Pessoa: IPHAN: Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. (Caderno Temático, n. 5). p. 39-48. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_educacao_patrimonial_05.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

“Festa do lixo”

*um patrimônio cultural imaterial e seu caráter
político-pedagógico*

Ana Paula da Silva Santos

Maria das Graças de Andrade Leal

A minha trajetória docente teve início em 1992 com 15 anos de idade, quando iniciei o curso de Magistério, na Escola Estadual Dr. José Marcelino de Souza, localizada na minha cidade natal, Nazaré, no interior da Bahia. Foi durante aqueles três anos de formação que aprendi a ser professora.

Após a conclusão do curso, em 1995, comecei a lecionar em escolas primárias, hoje ensino fundamental I (1º ao 5º), por três anos. Em 1998, ingressei no curso de Licenciatura em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e, durante os quatro anos de formação, continuei lecionando no ginásio, que corresponde atualmente ao ensino fundamental II (6º ao 9º), em estágios remunerados, em escolas de cidades circunvizinhas à universidade localizada em Santo Antônio de Jesus/BA.

Ao concluir a graduação, iniciei, no ano seguinte, em 2002, o curso de Especialização em História Regional pela UNEB, Campus V, na mesma cidade onde fiz a licenciatura e, nesse mesmo ano, fui aprovada no concurso público do estado da Bahia para lecionar História em Salvador, onde permaneço atualmente, o que totaliza uma experiência de 23 anos de sala de aula ininterruptos.

Com base na minha trajetória, como aluna de escola pública, negra, pobre, filha de uma doméstica analfabeta e registrada pelo pai aos 16 anos, tenho fundamentos necessários para estimular meus alunos e alunas, principalmente do turno noturno, com experiências semelhantes, a acreditarem que a educação transforma vidas e que só por meio dessa conscientização poderão mudar a realidade em que estão inseridos.

Como posso adequar o ensino da história ao cotidiano dos meus estudantes? O que fazer para tornar as aulas de História mais significativas? Essas e outras inquietações nos incomodam diariamente. Diante dessas demandas e outras de ordem pedagógica, emergiu a decisão de participar do processo seletivo do mestrado profissional. Nesse momento, a ideia era desvelar a necessidade de discutir acerca das práxis do ensino de história, tomando como referência a história e memória que fazem parte do espaço onde ensinamos e aprendemos a cada dia. E, sobretudo, que o ensino de história se aproxime dos estudantes, sendo percebida e reconhecida como elemento de mudança social.

A partir desse entendimento, iniciamos a busca pelo nosso objeto de estudo. Já sabíamos da nossa prioridade, que era a de ensinar a partir de algo concreto, próximo dos estudantes, para que possam perceber que a história é parte da sua realidade. A primeira postura foi a de fazermos uma pesquisa de sondagem na Escola Estadual Dom Avelar Brandão Vilela, onde leciono há dez anos, situada no bairro da Fazenda Grande do Retiro, em Salvador, estado da Bahia, para percebermos o interesse dos docentes e discentes acerca da história do lugar em que a escola está inserida, sensibilizando-os a fim de desenvolverem uma consciência para conhecerem, registrarem, preservarem e valorizarem sua própria história.

Durante a semana pedagógica, em fevereiro de 2017, lançamos a ideia para os docentes analisarem a proposta, e todos apoiaram e decidiram incluir o estudo sobre o bairro da Fazenda Grande do Retiro no projeto da escola intitulado “Conhecendo a Bahia”, que já acontecia na escola há cinco anos, mas que não contemplava o entorno da escola, o meio em que os discentes estão inseridos cotidianamente.

No dia 23 de agosto de 2017, com a culminância do projeto, os discentes apresentaram uma amostra de vídeos como resultado da dedicação, compromisso e envolvimento com o projeto. Essa experiência foi fundamental para definirmos o objeto da presente pesquisa. A partir de um dos trabalhos apresentados, passamos a ter conhecimento sobre uma festa de caráter político que fora realizada durante dez anos no bairro, a “Festa do Lixo” (1975-1985).

Percebemos a riqueza desse acontecimento e o dever de analisar, interpretar e registrar as memórias dessa história como patrimônio cultural e social, por ter sido um movimento social de bairro e ser uma temática que favorece a construção de um ensino comprometido com a formação do cidadão. Todo esse processo foi fundamental para passarmos a valorizar a educação patrimonial, não daquele patrimônio de pedra e cal ou de monumentos criados pela elite, tombados sem a participação popular, mas das experiências vividas pela comunidade, suas produções culturais e relações sociais.

Após a culminância do projeto interdisciplinar, durante as nossas aulas, no turno noturno com os estudantes da educação de jovens e adultos (EJA), continuamos valorizando o ensino pela pesquisa e apresentamos a proposta de pesquisarmos sobre esse evento que tanto nos chamou a atenção: a “Festa do Lixo”. Diante da aceitação e interesse pelo tema, pudemos perceber o quanto estavam desejosos

por algo que os ajudassem a descobrir quem são, auxiliando-os na formação de suas identidades. A escolha pelos estudantes desse turno e modalidade de ensino ocorreu devido ao envolvimento no projeto e o interesse demonstrado em conhecer, por meio da pesquisa, a história do bairro.

A pesquisa buscou responder a algumas questões relativas a: como ensinar para a valorização do patrimônio cultural e da memória, vinculados à experiência da comunidade e ao cotidiano dos discentes; como ensinar valorizando a pesquisa e a dialogicidade; de que forma pode-se priorizar a educação patrimonial como uma concepção de ensino-aprendizagem, dialógica, reflexiva e crítica; como preparar o discente a “ler o mundo”, sua realidade, reescrevê-la e transformá-la.

Para tanto, nosso objetivo geral foi o de identificar a “Festa do Lixo” como Patrimônio Cultural Imaterial do bairro da Fazenda Grande do Retiro, valorizando-a como conteúdo de ensino e aprendizagem no ensino de história. Elencamos como objetivos específicos, no desenvolvimento da pesquisa: a) compreender de que forma diferentes fatos históricos podem ser utilizados como recursos para dinamizar o ensino de história na sala de aula, a partir da educação patrimonial; b) buscar documentos (escritos e orais) que legitimassem a “Festa do Lixo” como patrimônio imaterial do bairro Fazenda Grande do Retiro; c) destacar o caráter político e pedagógico da “Festa do Lixo”, enquanto movimento social; d) incentivar a criatividade, o diálogo e a crítica no processo de ensino e aprendizagem por meio dos círculos de cultura, possibilitando a sua renovação a cada ano letivo com novas pesquisas e abordagens; e) compreender de que forma, no contexto da ditadura civil-militar no Brasil (1975-1985), jovens de um bairro da periferia de Salvador/BA conseguiram organizar e

sustentar a “Festa do Lixo”, uma festa de protesto e reivindicações, durante dez anos consecutivos.

Em se tratando do referencial teórico para a constituição dessa pesquisa, consideramos várias discussões, entre as quais destacamos sobre memória: Pollak (1989), Bosi (2003) e Nora (1993). Já para analisar o ensino de história e suas possibilidades, priorizamos: Bittencourt (2009) e Caimi (2015). Como suporte para as discussões sobre história oral, utilizamos os conceitos de Montenegro (1994).

Quanto à educação patrimonial, encontramos suporte em Abreu e Chagas (2009), Fernandes (2005), Horta, Grunberg, Monteiro (1999) e Machado (2004). Ademais, Paulo Freire nos ancorou em todas as etapas da pesquisa, principalmente na aplicação dos círculos de cultura, e da pesquisa participativa com Demo (1999). Além destes por ora citados, dialogamos com outros autores com ideias afins ao nosso tema, todos citados nas referências deste capítulo.

A pesquisa se insere na concepção da nova história cultural, na medida em que priorizamos a construção histórica a partir das manifestações culturais dos silenciados, moradores de bairros periféricos de Salvador, por meio da visão de uma história plural. Há, portanto, uma aderência do objeto de estudo com a linha de pesquisa Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória, compreendendo que a sala de aula não é o único lugar de se ensinar e aprender história, uma vez que esse processo é dinâmico e acontece nos mais diversos espaços sociais, como na rua, no trabalho.

Metodologicamente, para a execução e aplicação da pesquisa, utilizamos dos círculos de cultura e da história oral. A fim de romper com as barreiras que dificultam a aprendizagem de história, reinventamos a metodologia dos círculos de cultura de Paulo Freire com a experiência das “rodas de conversa”. Nas nossas rodas de

conversa, foram priorizadas as experiências vivenciadas por alguns dos participantes da “Festa do Lixo”, para mobilizar o interesse pela pesquisa, interpretação e pelo diálogo com estudantes, professores e convidados, privilegiando o estudo do meio e do patrimônio local, além de estimular e desenvolver a capacidade crítica, fundamental no exercício da cidadania.

Buscamos aproximar as discussões sobre memória, demonstrando a relevância de incluir as vozes dos sujeitos organizadores da “Festa do Lixo” na construção da história do bairro e da cidade, ao observar de que forma descrevem suas experiências com a “festa” e como esse fato ficou registrado em suas memórias.

As fontes orais não foram supervalorizadas como verdades absolutas e altamente confiáveis, para não cometermos os mesmos erros que os historiadores tradicionais cometiam com as fontes escritas. Tomamos alguns cuidados reconhecendo que toda fonte possui limites às nossas indagações. Além de utilizar fontes bibliográficas, analisamos notícias de jornais referentes ao movimento social em questão.

O trabalho foi dividido em três capítulos. O primeiro, intitulado “Fazenda Grande do Retiro e a ‘Festa do Lixo’: dançando ao som de um movimento social”, mostra que a pesquisa nasceu na escola para atender nossas inquietações com o desinteresse dos estudantes diante do ensino da história e, para enfrentar o desafio de despertar tal interesse, o bairro em que a escola está inserida, a Fazenda Grande do Retiro, foi apresentado como elo mobilizador de conhecimentos. Também nossos cinco depoentes foram acionados para que, a partir de suas memórias, fosse possível reconstruir e entender a história da “Festa do Lixo” como um movimento social de bairro no período de 1975 a 1985, além de situá-la no cenário brasileiro do contexto da ditadura civil-militar (1964-1985), explicando sobre o

enfraquecimento e silenciamento do movimento de acordo com a intervenção do poder do Estado para acabar com a organização de um povo que estava consciente de seus direitos.

O segundo capítulo, “A Festa do Lixo: ensino da história e educação patrimonial”, aborda questões relacionadas ao papel da história, da memória e do patrimônio como elementos constitutivos tanto da pesquisa histórica quanto do ensino de história. Para tanto, traz elementos fundamentais para o reconhecimento da “Festa do Lixo” como um Patrimônio Cultural Imaterial da Fazenda Grande do Retiro e seu caráter político e pedagógico desde a sua origem, e com a possibilidade de ser integrado ao currículo escolar das escolas do bairro.

O terceiro capítulo, “‘Círculos de cultura’, uma metodologia participativa no ‘chão da sala de aula’”, foi construído para subsidiar os educadores da disciplina de História, a partir de uma metodologia de ensino-aprendizagem no desenvolvimento da educação patrimonial, na escola Dom Avelar Brandão Vilela e em outras escolas espalhadas nos diferentes bairros da cidade. Assim, fica demonstrado que é possível promover momentos de aprendizagens acerca do processo cultural local e, a partir de suas manifestações singulares, despertar o interesse para com o conhecimento histórico e a importância do protagonismo cidadão na construção de histórias significativas, as quais influenciam todos a manifestarem o desejo de solucionar questões cotidianas que impactam na qualidade de vida dos educandos e das diferentes comunidades.

Desenvolvimento

Contemporaneamente, e com o advento de várias teorias psicológicas, sociais e educacionais, o aprender é compreendido como um

ato que envolve muitos sujeitos, não apenas o educador e o educando, mas também a comunidade escolar e extraescolar. O mundo educa, e é nesse sentido que caminha a compreensão de uma pesquisa participativa.

Para um melhor entendimento, destacamos que a metodologia participativa é aquela em que “[...] os sujeitos da pesquisa são considerados coprodutores de conhecimento [...]”, cujo objetivo é “[...] desenvolver um conhecimento inserido na emancipação do sujeito e na transformação da realidade [...]” (Streck, 2015, p. 2).

Uma metodologia participativa precisa ter como ponto de partida a aprendizagem dialógica, fundamentada na compreensão de que esse ato potencializa o caráter humanizador e emancipador da educação. Assim, podemos desconstruir a ideia de detentores de conhecimento que outrora era potencializado na educação escolar, sobretudo na imagem do professor ou do pesquisador enquanto únicas referências intelectuais.

Considerando relevantes as experiências formativas dos sujeitos na sociedade e na escola, decidimos seguir as orientações de Paulo Freire e reinventar a metodologia dos “círculos de cultura”, que para o autor:

[...] se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo, mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social (Freire, 1967, p. 7).

Compreender um processo educativo à luz do debate promovido por um coletivo é perceber que o ato de educar não pode estar

centrado em uma única figura, o professor, o gestor, o líder. O ato de ouvir, validar aquilo que o outro traz na sua história, possibilita a compreensão de que somos sujeitos históricos e construtores de uma sociedade. Embora muitas vezes silenciados, é preciso reconhecer que a história é viva e pode ser pensada por todos como um ato político.

Considerando todos esses aspectos, o objetivo principal das atividades desenvolvidas ao longo do percurso dessa pesquisa foi o de promover, por meio da metodologia do “círculo de cultura”, aqui denominada “roda de conversa”, uma reflexão acerca de diversas versões da “Festa do Lixo”. Para tanto, foi necessário a aproximação e observação dos sujeitos históricos com suas vivências e experiências. Essas vivências, de forma genérica, foram registradas nas páginas dos jornais e, posteriormente, com a realização da pesquisa, apresentadas nas rodas de conversa realizadas na escola com algumas das lideranças do movimento aqui estudado. A “Festa do Lixo” foi descrita e refletida a partir das diferentes visões que cada um, nas suas falas, na entonação, nas pausas e nos silêncios.

Ao adotarmos a roda de conversa em nossos procedimentos na pesquisa, buscamos valorizar o aspecto político-pedagógico da “Festa do Lixo”, criando outras possibilidades educativas para o ensino da história. Com esse movimento pedagógico, pudemos compreender, descrever e explicar os elementos fundamentais para o entendimento da festa como um movimento social, cultural e sobretudo político.

Assim, no desenvolvimento da pesquisa, fomos despertados para o alcance do processo de ensino-aprendizagem enquanto ato significativo que envolveu ensinar e pesquisar, e vice-versa, tanto para nós educadores – que, ao mesmo tempo em que ensinávamos, estávamos

aprendendo – quanto para os educandos. Esses últimos foram desenvolvendo a percepção de que as aulas baseadas meramente nas transmissões de conteúdos precisavam ser adicionadas por práticas que valorizassem os seus saberes e fazeres, pautados na pesquisa como busca e produção do conhecimento, modelo este que evidencia outros espaços de aprendizagem além da sala de aula, como defende Freire (2002, p. 21): “[...] Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

No início de cada ano letivo, quando é possível identificar o perfil das turmas, realizamos atividades lúdicas para a apresentação dos estudantes. Nessa realidade estudada, a maioria dos discentes é identificada como trabalhadores do comércio ou domésticos, com idade entre 18 a 80 anos.

Os primeiros resultados vieram com o projeto “Conhecendo o bairro”, desenvolvido no ano de 2017, na Escola Dom Avelar Brandão Vilela. Em primeiro lugar, foi possível perceber a importância de sermos professores pesquisadores e ensinar por meio da pesquisa; depois, de compreender sobre a importância de se conhecer o espaço em que a escola está inserida e a história do lugar onde vivem os nossos estudantes. Esse processo contribuiu para adotarmos uma nova postura em sala de aula e reconhecermos que podemos ensinar história a partir das experiências humanas mais próximas de nossa realidade.

Concomitante às conversas com esses “guardiões da memória” do bairro, fizemos uma pesquisa minuciosa no acervo de jornais da Biblioteca Central da Bahia, entre os quais se destacou o jornal *Tribuna da Bahia*, em que encontramos diversas notícias sobre a “Festa do Lixo”. Ao dialogarmos com essas fontes, passamos a ter certa

noção da dimensão desse movimento que, independentemente da posição política do jornal, era noticiado na mesma página das comemorações da Independência da Bahia, além de nos instigar alguns questionamentos: como esses moradores conseguiram sustentar durante dez anos, no contexto da ditadura militar no Brasil, um movimento de protestos e reivindicações por melhores condições de vida? Por que, apesar de ter sido tão noticiada, essa “festa” está caindo no esquecimento, já que a maioria das pessoas do bairro nada sabe sobre o evento?

Antes de darmos os primeiros passos para a organização das rodas de conversa, desenvolvemos alguns momentos para melhor compreendermos sobre alguns pressupostos teóricos e conceituais que precisávamos nos apropriar, como aqueles relativos à memória. Começamos pela exibição, discussão e compreensão do filme *Narradores de Javé*, para auxiliar na reflexão sobre lugares da memória, narrativas e história oral, e sobre patrimônio cultural articulado às identidades locais e à construção de memórias coletivas.

Todas as atividades realizadas durante a pesquisa estavam, de alguma forma, conectadas com os conteúdos escolares estabelecidos. Assim, a fim de apresentar a estrutura política implantada pelo regime militar, expondo os efeitos como a perda de garantias e direitos individuais, perseguição e tortura experimentadas no Brasil, exibimos o filme *Zuzu Angel*.

Foi a partir desses pressupostos que distribuímos didaticamente as várias etapas da pesquisa. Contudo, vale ressaltar que todos os passos foram baseados no método Paulo Freire de educação, com algumas adaptações para atender às características dos sujeitos participantes.

O primeiro passo ocorreu, no início do ano letivo de 2018, a partir de uma discussão acerca dos resultados do projeto “Conhecendo o bairro”, realizado no ano de 2017, e a relevância de darmos continuidade à pesquisa acerca da “Festa do Lixo”, cujo evento foi descoberto por nós durante a culminância desse projeto. Nessa etapa, ouvimos as aspirações e demandas dos estudantes a fim de continuarmos a pesquisa. O que mais movimentou a discussão foi o fato deles desejarem compreender de que forma os antigos moradores conseguiram lutar contra o problema da coleta do lixo já que, atualmente, o lixo continua a ser um grande problema para o bairro, devido ao depósito volumoso existente nas calçadas das três escolas estaduais.

A pesquisa desenvolvida pelos estudantes demonstrou o quanto eles são capazes de construir quando estimulados e bem, orientados, apesar das dificuldades que enfrentam para participar de uma pesquisa que exige a saída para o campo, já que a maioria deles trabalha durante o dia. A aluna Daniela de Melo (28 anos) comentou: *“professora eu negocieei o horário do trabalho para conseguir participar da produção do vídeo”*.

Para dar continuidade às atividades de pesquisa, à luz da metodologia do círculo de cultura, analisamos o tema da “Festa do Lixo” por meio dos jornais da época em que aconteceu o movimento. Procuramos incentivar a reflexão dos estudantes a respeito do mesmo fato ser publicado de formas diferentes na mesma época.

A pesquisa com os jornais possibilitou aos estudantes a reflexão sobre a abrangência política da “Festa do Lixo”. Ao manusear essa fonte histórica, os estudantes fizeram algumas observações. Liliane Pereira (25 anos), do Eixo V C, disse: *“hoje em dia, professora, ninguém quer mais se envolver com os problemas do bairro, cada um só está preocupado com os seus próprios problemas”*. Rafael Coelho (33 anos), aluno

dessa mesma turma, comentou: *“essa festa era importante mesmo, vários jornais falavam sobre ela, não sei por que a gente nunca tinha ouvido falar sobre tudo isso que acontecia aqui”*.

Vale registrar as reações dos educandos ao conhecerem as notícias dos jornais: primeiro por não esperarem encontrá-las no caderno cultural, pois, devido à violência que atinge a sociedade, principalmente nos bairros periféricos, eles passaram a achar “normal” encontrar notícias do bairro somente nas páginas policiais; depois, ao demonstrarem felicidade em perceber a grandiosidade da história do lugar em que vivem, apontaram como principais elementos dessa importância o fato de a reportagem estar na mesma página das notícias sobre as comemorações do dia da Independência da Bahia e de estar presente anualmente em diversos jornais.

Ao adotarmos essa perspectiva no ensino da história, obtivemos como resultado o envolvimento dos estudantes no reconhecimento e valorização da “Festa do Lixo” como um Patrimônio Cultural Imaterial do bairro da Fazenda Grande do Retiro. Nesse sentido, estamos construindo uma proposta educacional a ser programada e reelaborada anualmente na escola a partir dos mais diversos temas que poderão surgir da prática dialógica em sala de aula.

Da análise dos jornais nasceu uma discussão entre os estudantes: o porquê de, apesar de tão divulgada, com o passar do tempo, as pessoas não comentarem sobre a “Festa do Lixo”. A constatação do fenômeno do esquecimento da “Festa do Lixo” possibilitou aos educandos que construíssem um instrumento de pesquisa para identificar os motivos que levaram ao apagamento desse evento histórico. A escolha feita foi de elaborar uma enquete a fim de encontrarem pessoas que já tinham ouvido falar do movimento, e assim ouvir suas informações.

Nessa perspectiva, formularam a seguinte pergunta: você já ouviu falar da “Festa do Lixo”? Cada estudante ficou responsável pela aplicação da enquete a quatro moradores, sendo dois que vivem no bairro há mais de 40 anos e dois que vivem há menos de 40 anos, com o objetivo de perceberem se a memória sobre o evento está desaparecendo ou se, de alguma forma, está sendo transmitida de uma geração para outra.

Após as análises e discussões sobre as notícias dos jornais, o outro momento foi a organização da “roda de conversa” entre a “turma do final de linha” (Waldemar Oliveira, Laura Arantes, Valdenor Cardoso, Ailton Ferreira e Dalmo Santos) e os estudantes do EJA, Eixo V, turmas A, B, C e D, do turno noturno, da Escola Dom Avelar Brandão Vilela. Nesse momento, foram discutidos os detalhes para a realização da atividade. Durante as aulas de História, selecionamos os convidados, os quais já eram conhecidos por meio do estudo dos jornais e da atuação deles na própria comunidade. Os estudantes demonstraram grande expectativa por se tratar de uma aula diferente, já que a maioria nunca tinha participado de uma roda de conversa.

No segundo momento, a educadora, exercendo a função de mediadora, apresentou o tema e os convidados, explicando que cada um teria dez minutos para expor suas experiências com a “Festa do Lixo” e suas memórias. Contudo, as apresentações não ocorreram nesse tempo programado, pois, naturalmente, foi guiada pela dialogicidade do círculo, onde houve uma interação e troca de conhecimentos bastante interativa.

Durante as rodas de conversa foram surgindo outros temas de extrema relevância para a compreensão do movimento da “Festa do Lixo”, o que foi chamado por Paulo Freire de “temas de dobradiça”. Dentre esses temas, foram discutidos: o momento político em que

ocorreu a “Festa do Lixo” – a ditadura civil-militar brasileira –, movimento social, o momento político atual do Brasil, em que alguns brasileiros estão pedindo intervenção militar; e o acúmulo de lixo em frente à escola.

Convidados, estudantes, professores, professoras e funcionários se incorporaram ao círculo de cultura com seus saberes e experiências, atentos a toda a discussão e intervindo quando necessário. Acreditamos que as rodas de conversa se tornaram espaços propícios para tomarem consciência de serem sujeitos históricos. Vale lembrar que os convidados enfatizaram a importância da educação na formação de cada um deles, para que pudessem ter consciência de seus direitos como cidadãos e conseguissem realizar o movimento durante dez anos.

Na aula posterior às rodas de conversa, realizamos uma avaliação dessa metodologia, que fora medida não por um modelo de classificação e pontuação, mas pela autoavaliação a respeito da vivência no processo de ensino-aprendizagem do círculo de cultura, recriado nas rodas de conversa, com enfoque na atuação de todos os participantes, mediadora e educandos. Essa forma de avaliação possibilita a participação ativa de todos os envolvidos no processo, tornando-o coletivo, contextualizado e comprometido com a transformação da realidade.

A avaliação foi baseada em quatro pontos: (1) a importância de se conhecer a história do bairro; (2) o que os estudantes acharam sobre a metodologia da roda de conversa; (3) o que mais chamou a atenção durante as etapas do processo; (4) o que poderia melhorar e se gostariam de outros momentos como esses, com temas diversos.

A metodologia do círculo de cultura nos possibilitou compreender de que forma a “Festa do Lixo” ficou registrada nas memórias da

“turma do final de linha”, proporcionando a reflexão sobre a festa como um movimento político, cultural e social. Ademais, os estudantes demonstraram, com seus questionamentos e conclusões, entendimentos acerca da realidade vivida, da condição social, política, econômica e cultural na qual estão inseridos, além de reconhecerem e valorizarem a “Festa do Lixo” como um bem cultural do bairro da Fazenda Grande do Retiro.

Considerações finais

Ao iniciarmos as aulas no ProfHistória, tínhamos a certeza de que conseguiríamos encontrar “fórmulas mágicas” para tornar o ensino mais significativo e adequá-lo ao cotidiano dos estudantes. Mas, após as primeiras aulas e leituras, fomos entendendo que não encontraríamos respostas prontas e definitivas, que sanassem todas as nossas angústias. Ao longo do curso, entendemos que poderíamos perseguir o caminho do cruzamento entre ensino e pesquisa, incentivando a pesquisa, a criatividade, o diálogo e a crítica, como salienta Demo (1999, p. 16): “[...] pesquisa é o processo que deve aparecer em todo trajeto educativo [...]”. Foi exatamente com essa perspectiva que se constituiu esse estudo.

Embora realizada num prazo de 24 meses, ao findar a pesquisa concluímos que os objetivos foram atingidos e que, para além de uma atividade de escrita da dissertação, a pesquisa cumpriu a sua função social: a aprendizagem. Ao identificarmos coerência entre o que foi traçado nos objetivos geral e específicos, no contexto de prática pedagógica, foi percebida a importância da pesquisa participante, sobretudo quando ela emerge do “chão da sala de aula”. Dessa forma, compreendemos que o ensino de história, desenvolvido

a partir da pesquisa, contribuiu na formação de sujeitos críticos para com a realidade em que vivem, compreendendo, assim, a partir da metodologia dos círculos de cultura – aqui denominada “roda de conversa” –, sobre a força do protagonismo da população não escutada pelo conhecimento histórico, e que todos têm vez e voz na história.

As diferentes técnicas utilizadas nas práticas pedagógicas do ensino da história, como a análise de textos de jornais, exibição fílmica, aulas dialogadas, círculos de cultura, entrevistas, aulas de campo, dentre outras, possibilitaram aos estudantes compreender que “[...] não há educação fora das sociedades humanas e não há homens no vazio” (Freire, 1983, p. 35-36). A compreensão de que a educação é um processo desenvolvido pelos seres humanos no movimento da sociedade não representou apenas um salto qualitativo registrado nesse texto dissertativo. Representou muito mais do que isso, tendo em vista que experimentamos a mobilização da totalidade da escola, considerado ponto positivo e transformador para os processos subsequentes de ensino e aprendizagem. Desde a equipe de educadores e estudantes até funcionários dos diferentes setores, além da comunidade local entrevistada – o que representou ouvi-los nas suas experiências –, compuseram o conjunto de forças sociais e profissionais para fins de educação escolar.

Os conceitos e conteúdos discutidos no processo de construção da pesquisa, como cultura, patrimônio, memória e movimento social, estimularam os estudantes a debaterem sobre o que aconteceu no passado, mas também sobre o presente, já que, por meio da pesquisa sobre a “Festa do Lixo”, os educandos foram despertados para criarem soluções para resolver o problema do acúmulo do lixo nas portas das escolas estaduais do bairro, projeto que será desenvolvido posteriormente.

Durante a pesquisa, período de muitas incertezas, desafios e conquistas, passamos por vários momentos difíceis para introduzirmos o ensino pela pesquisa, desde as dificuldades pelas quais precisam enfrentar os estudantes do turno noturno, devido à falta de tempo para irem a campo, até a falta de compreensão por parte de alguns deles sobre o significado da pesquisa, das discussões, da produção de vídeos, da leitura de jornais como aula de História, já que estão acostumados a aulas narrativas/expositivas e com a reprodução do conteúdo em uma avaliação.

Chegamos a ouvir da estudante citada anteriormente que ela não estava a fim de participar da pesquisa e que preferia copiar o conteúdo do quadro no caderno, fazer a prova, ser aprovada e concluir logo os estudos. Contudo, no decorrer do processo, essa mesma estudante foi sendo motivada e passou a se envolver com a pesquisa, mudando completamente a sua postura. Durante a autoavaliação após as rodas de conversa, disse que gostou muito da metodologia e que deveria haver outros momentos como esse para discutir diversos assuntos.

Assim, diante dos resultados alcançados, reafirmamos o bem-sucedido processo educativo aplicado como resultado de esforços e interesses coletivos, tanto no interior da escola, composto pela comunidade escolar (estudantes, professores, funcionários), quanto pela comunidade do bairro. O interesse de todos os participantes pelo projeto de pesquisa e aplicação na prática educativa partiu da mobilização de interesses sobre suas realidades e sobre conteúdos associados à história local. Também recuperar a história da “Festa do Lixo”, em especial, suscitou diversos questionamentos e encaminhamentos por parte de estudantes e comunidade, gerando um horizonte promissor para a consolidação de um modelo de educação voltado para a pesquisa, criatividade, o protagonismo, a participação

interessada numa educação emancipadora, na qual podemos continuar ensinando pela pesquisa e pesquisando para ensinar.

Referências

- ABREU, Regina; CHAGAS, Mario (org.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Docência em Formação – Ensino fundamental).
- BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. Cotia: Ateliê Editorial, 2003.
- CAIMI, Flávia Eloísa. Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org.). *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV, 2015. p. 70-89.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. Memória e ensino de história. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005. (Repensando o ensino). p. 56-69.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1983. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 4).
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 2002.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília, DF: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional: Museu Imperial, 1999.

MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro. *Educação patrimonial: orientações para professores do ensino fundamental e médio*. Caxias do Sul: Maneco Livro & Ed., 2004.

MONTENEGRO, Antonio Torres. *História oral e memória: a cultura popular revisitada*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994. (Caminhos da História).

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. *Projeto História: revista do programa de estudos pós-graduados de história*, São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento e Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

STRECK, Danilo Romeu. Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2015. p. 1-17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt06-3532.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2018.

Fontímetro

uma ferramenta didática para análise de fontes escritas e suas possibilidades

Acácio Leandro Maciel Simões

Margarida Maria Dias de Oliveira

Que os desafios e as possibilidades de pesquisa relacionados à história ensinada em ambiente escolar são inúmeros, disso não temos dúvida. Contudo, é preciso que se diga nesta introdução que a amplitude do campo de estudos e pesquisas da didática da história (Cerri, 2010, p. 277) era, se não ignorada, pouquíssimo explorada por nós no início de nossas atividades no Mestrado em Ensino de História (ProfHistória), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), ainda no fim de 2016.

Para além da ênfase nas transformações promovidas pelo Prof-História em nossa trajetória profissional, escolhemos iniciar este relato por tais afirmativas justamente para apresentar nossos primeiros questionamentos mobilizadores desta pesquisa: qual o papel da história como disciplina escolar? Como aprimorar seu ensino e torná-lo mais significativo? Quais conteúdos devem ser abordados e como?

À medida que fomos sendo introduzidos ao campo da didática da história, conceitos como consciência e aprendizagem histórica (Rüsen, 2012) contribuíam para organizarmos nossas ideias e compreendermos cada vez mais que, para o ensino de história escolar ser significativo e eficiente, deve, necessariamente, ser compreendido como produto e parte do método de produção do conhecimento histórico (Oliveira; Freitas, 2014, p. 115). Tais reflexões teóricas foram, gradativamente, acurando nosso olhar sobre o ensino de história. Apontava-se no horizonte de construção de nosso objeto de estudo a importância de oportunizar às(aos) estudantes o exercício de procedimentos da ciência histórica com fins didáticos, especialmente na análise e interpretação de fontes históricas – algo que se tornou basilar para o produto didático.

Contudo, faltava-nos algo fundamental para recortarmos definitivamente nosso objeto de pesquisa: debruçarmo-nos sobre a escola, a sala de aula e, centralmente, sobre as demandas de nossos estudantes. Sob esse norte, promovemos um amplo levantamento de dados gerais sobre a Escola de Ensino Médio Doutor César Cals, em Fortaleza, vinculada à rede estadual do Ceará – local de nosso trabalho docente –, e sobre nossas(os) estudantes, marcadamente relacionados à aprendizagem delas(es) e suas demandas. Dentre as várias ações de levantamento de dados, destacamos a que fora determinante para a delimitação de nosso objeto de estudo: aplicamos um questionário para quatro de nossas turmas de 3ª série do ensino médio (125 respondentes, no total), no qual questões sobre o perfil socioeconômico, os hábitos culturais e de estudo foram empreendidas.

Dentre as respostas dos estudantes, nos chamaram a atenção duas delas, referentes ao uso da internet para seus estudos escolares. A primeira inquiriu as(os) alunas(os) sobre sua principal fonte

de estudos – mais da metade (53%) apontou as páginas da internet como fonte prioritária, deixando para trás as anotações e atividades de aula (36%) e os livros didáticos e/ou especializados (11%). Ainda relacionado à internet está o segundo questionamento que destacamos aqui, quando perguntamos sobre a maneira como era utilizada pelas(os) estudantes, com fins de aprendizado – mais da metade apontou o uso de videoaulas (54%) como preferido, seguido de levantamentos simples em sites de busca (35%), e uma minoria (menos de 5%) o fazia seguindo as orientações de seus professores ou indicações de seus materiais didáticos.

Com base nessas duas dimensões – a importância do trato com evidências históricas por meio da análise de fontes e o uso generalizado e superficial da internet com fins didáticos, por parte de nosso público –, elaboramos nosso produto didático, intitulado “Fontímetro”. Tendo como objetivo geral oportunizar exercícios de análise de fontes históricas escritas disponíveis em ambientes digitais, essa ferramenta didática o faz norteada pelos conceitos de aprendizagem histórica rusenianos, sintetizados na metodologia da aula histórica (Schmidt; Barca; Martins, 2011), além de incorporar o conceito de gêneros textuais em sua estrutura e conteúdo.

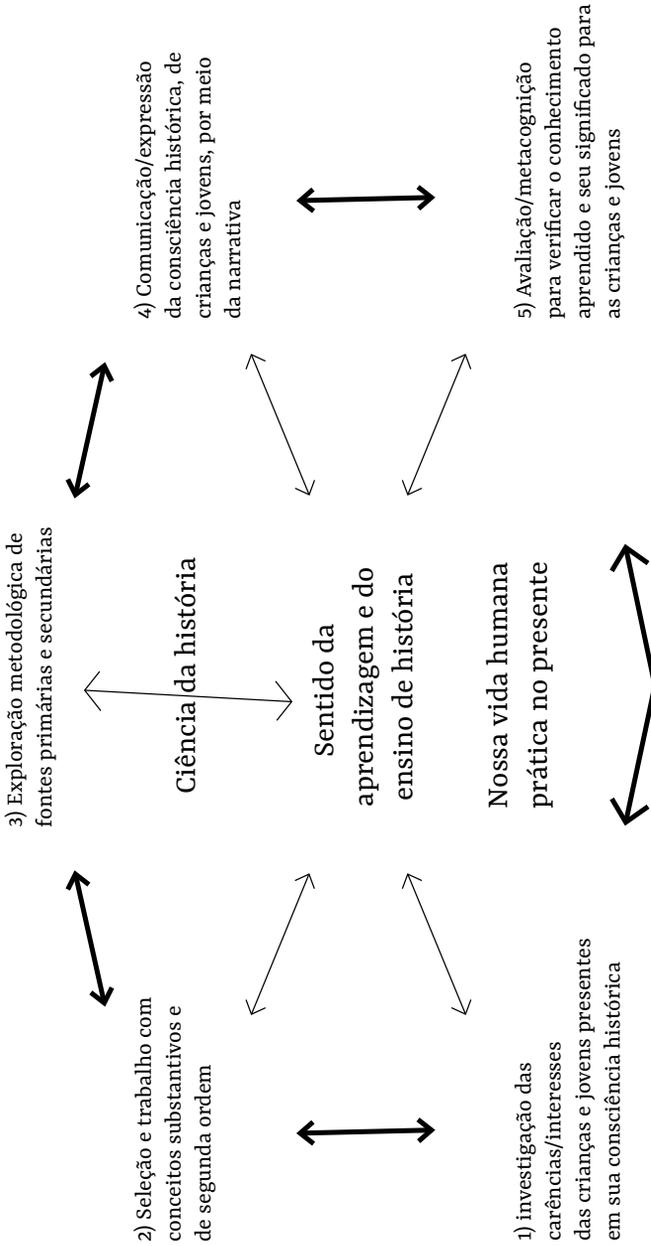
A seguir, apresentamos o Fontímetro em detalhes – seus objetivos, sua estrutura de atividades, sua fundamentação teórico-metodológica, suas possibilidades de uso e adaptações, bem como seus limites. Esperamos que tal ferramenta possa ser utilizada por você, colega docente, em seu cotidiano escolar ou, pelo menos, sirva de inspiração para o aprimoramento de suas ações e da aprendizagem histórica de nossas(os) jovens estudantes.

O Fontímetro e suas possibilidades didáticas

Para uma apresentação precisa e objetiva das possibilidades de uso do Fontímetro em situações didáticas, reafirmamos o objetivo geral dessa ferramenta: auxiliar no processo de análise de fontes históricas escritas disponibilizadas em ambientes digitais. Trata-se de um conjunto de sete exercícios analógicos, ou seja, que não seriam aplicados *on-line*, apesar de se referirem a documentos escritos consultáveis na internet. Além disso, uma das primeiras características do Fontímetro seria seu caráter generalista e sua adaptabilidade – seus exercícios podem ou não ser praticados em ordem, podem ou não se referir a um único tema, e são aplicáveis a qualquer série do ensino médio.

Como já afirmado, o Fontímetro foi concebido tendo como norte teórico-metodológico a chamada metodologia da aula histórica, síntese dos conceitos de Rüsen aplicados ao ensino escolar. Portanto, à medida que nosso produto é aqui apresentado, pontuamos as interseções entre o que é proposto pelo Fontímetro e o que prevê a aula histórica ruseniana.

Figura 1 Metodologia da aula histórica



Fonte: matriz da didática da história de Jörn Rüsen (2015, p. 25) adaptado por Schmidt e Urban (2016).

O Fontímetro não traz consigo vínculo direto com nenhum conteúdo substantivo de história, ele é uma ferramenta eminentemente pautada no exercício de habilidades analíticas e de produção de narrativas. Afirmar essa característica não significa defender uma secundarização da apropriação de determinados conteúdos históricos em favor do exercício de habilidades cognitivas. Ao contrário, a opção por deixar em aberto a abordagem temática na qual os exercícios do Fontímetro podem ser aplicados aponta para a consideração ao primeiro passo da aula histórica, no qual se faz necessária a investigação das carências/interesses dos jovens presentes em sua consciência histórica. Isto é, cabe ao docente avaliar as características do seu público discente em diálogo com seus objetivos de aprendizagem para, a partir disso, aplicar o exercício do Fontímetro que mais se adequa ao seu plano didático.

Nesse sentido, optou-se pela estruturação dos exercícios do Fontímetro relacionados a gêneros textuais, sendo sete no total. Uma das razões para essa escolha encontra diálogo com a concepção de que os gêneros textuais “[...] são produtos histórico-sociais e, portanto, existem diferentes tipos de gênero textual de acordo com os interesses e as condições de funcionamento das formas sociais” (Costa, 2012, p. 22). Se cada gênero textual tem sua peculiaridade e se insere em contextos sociais e comunicacionais diferentes, pautar as análises do Fontímetro por meio de gêneros textuais é uma forma de pluralizar nossas possibilidades de análise.

Os gêneros textuais escolhidos para compor os exercícios do Fontímetro obedeceram a alguns critérios, como o grau de popularidade, a diversidade de situações sociais contempladas em seus usos (escritos pessoais, jornalísticos, acadêmicos e de cunho político) e o enquadramento no que aqui denomina-se como “tripé de complexificação”.

Esse tripé se refere aos enfoques dados aos exercícios propostos, quais sejam: emissor, conteúdo e repercussão. Nesse sentido, os gêneros escolhidos foram aqueles que deram mais margem para a análise dos sujeitos produtores da fonte escrita (relato pessoal e artigo de opinião), do conteúdo componente da fonte (notícia, reportagem e artigo acadêmico) e do contexto para o qual tais textos se direcionaram (discurso de liderança política e carta aberta).

Importante salientar que o tripé analítico emissor-conteúdo-repercussão encontra diálogo com o passo três da aula histórica, na medida em que permite uma exploração metodológica do documento escolhido em diálogo com conceitos e procedimentos fundamentais para a construção do conhecimento histórico. Por exemplo, nas questões propostas sobre o emissor do texto, é possível uma ampliação da compreensão do conceito de sujeito histórico; já sobre as questões relacionadas ao conteúdo dos documentos analisados, é possível se aprofundar na concepção do que seria um fato histórico, ou de como tais fatos se inter-relacionam; finalmente, no processo analítico sobre a repercussão do texto explorado, há possibilidades de se exercitar a contextualização histórica, bem como a localização e orientação no tempo. Sendo assim, estão intrínsecos em cada um dos sete exercícios do Fontímetro a exploração metodológica das fontes históricas a serem escolhidas.

Os sete exercícios estão dispostos seguindo um ordenamento de complexificação, isto é, os dois primeiros concentram-se na análise do emissor do texto, os três seguintes destacam o conteúdo dos textos e os dois últimos, o contexto de produção e a influência das fontes escritas analisadas. Essa gradação é cumulativa na medida em que os exercícios que têm enfoque no conteúdo dos textos, por exemplo, também incorporam elementos analíticos sobre o emissor

de tais produções textuais. Nesse sentido, sugere-se que os exercícios sejam executados no decorrer do ensino médio e que os três blocos sejam distribuídos entre as três séries do ensino médio – sendo os dois primeiros exercícios para a 1ª série, os três intermediários para a 2ª série e os dois últimos para a 3ª série.

Apesar dessa sugestão, adverte-se que essa disposição de análise gradativa não implica em um itinerário a ser seguido compulsoriamente, ou seja, os exercícios podem ser executados separadamente ou mesmo fora de ordem, desde que o docente considere relevante concentrar-se neste ou naquele enfoque. Noutras palavras, são as situações de ensino-aprendizagem que determinam como e quando os exercícios do Fontímetro devem ser aplicados.

Do ponto de vista estrutural, o Fontímetro foi produzido com uma linguagem que julgamos adequada para o público discente em questão: estudantes do ensino médio. Conta com um texto de apresentação geral sobre seus objetivos e sete blocos de exercícios, um para cada gênero textual. Cada bloco de exercícios segue um mesmo padrão estrutural. Inicia-se com um texto que aponta para o estudante as principais características do gênero textual a ser analisado e, na sequência, propõe três tarefas a serem executadas junto à fonte escrita analisada: checagem, análise e produção.

A tarefa de checagem, exemplificada a seguir, consiste basicamente em verificar se a fonte escrita selecionada está disponível em um site ou plataforma digital confiável. Para tanto, os estudantes são direcionados, em todos os blocos de exercícios, a seguirem as orientações do professor proponente da atividade. Além de proporcionar o exercício de seleção de fontes, tal tarefa aponta para a prática da checagem - procedimento de suma importância na navegação em

redes digitais numa conjuntura aqui entendida como da sociedade da informação (Poza, 2002).

Figura 2 Exemplo de tarefa de checagem componente do exercício 1 do Fontímetro, sobre o gênero textual relato pessoal

***Checagem** – Busque em perfis de redes sociais um Relato Pessoal relacionado ao tema estudado e elaborado por um indivíduo publicamente relevante. Lembre-se de checar se o perfil escolhido é oficial, de acordo com as orientações do professor.*

Fonte: Simões (2019, p. 79).

A tarefa de análise é o cerne dos exercícios. Nela, o estudante exercita procedimentos de análise de fontes históricas, conduzido por perguntas mobilizadoras, a maioria delas objetiva e que, muitas vezes, exigem que o estudante consulte outras fontes para a efetivação de sua análise. Espera-se que, ao fim da análise, o estudante tenha traçado um perfil da fonte analisada, o que potencializa sua compreensão dos temas por ela abordados, além de, potencialmente, contribuir para a formação da almejada consciência histórica genética e dialogar com o passo três da aula histórica. A título de exemplificação, apresentamos a seguir o quadro com os questionamentos norteadores para análise de fonte, nesse caso, do exercício sobre relato pessoal.

Figura 3 Proposta de tarefa de análise da fonte componente do exercício 1 do Fontímetro, sobre o gênero textual relato pessoal

Sobre o/a autor/a:	
Nome: _____	Idade: _____
Profissão: _____	
Nacionalidade: _____	
Naturalidade: _____	
Sobre o lugar social do/a autor/a:	
Q.1.1. Situação socioeconômica:	
<input type="checkbox"/> Muito pobre	<input type="checkbox"/> Classe média alta
<input type="checkbox"/> Pobre	<input type="checkbox"/> Rico/a
<input type="checkbox"/> Classe média baixa	<input type="checkbox"/> Muito Rico/a
<input type="checkbox"/> Desconhecido	
Q.1.2. Grau de instrução:	
<input type="checkbox"/> Apenas alfabetizado	<input type="checkbox"/> Superior completo
<input type="checkbox"/> Fundamental completo	<input type="checkbox"/> Pós-graduado (mestre, doutor etc.)
<input type="checkbox"/> Médio completo	<input type="checkbox"/> Autodidata
<input type="checkbox"/> Desconhecido	
Q.1.3. Conhecimento do/a autor/a sobre o tema:	
<input type="checkbox"/> Especialista no assunto.	
<input type="checkbox"/> Pouco conhecedor do assunto, mas demonstra interesse em conhecer.	
<input type="checkbox"/> Pouco conhecedor do assunto e não demonstra interesse em conhecer.	
<input type="checkbox"/> Completamente desconhecedor do assunto.	
Q.1.4. Envolvimento do/a autor/a com o tema:	
<input type="checkbox"/> É um sujeito influente e/ou protagonista no assunto.	
<input type="checkbox"/> Tem pessoas próximas envolvidas no assunto.	
<input type="checkbox"/> Não tem relação com o assunto, mas demonstra empatia.	
<input type="checkbox"/> Não tem nenhuma relação nem empatia quanto ao assunto.	

Sobre o Relato
<p>- Identifique no Relato:</p> <p>- Espaço: _____</p> <p>- Tempo: _____</p> <p>- Personagens: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Q.1.5. A experiência relatada pode ser considerada de que tipo(s)?</p> <p><input type="checkbox"/> inspiradora <input type="checkbox"/> desencorajadora</p> <p><input type="checkbox"/> desafiadora <input type="checkbox"/> aterrorizante</p> <p><input type="checkbox"/> engraçada <input type="checkbox"/> triste</p> <p><input type="checkbox"/> denunciadora <input type="checkbox"/> curiosa</p> <p><input type="checkbox"/> outro(s): _____</p>
<p>Q.1.6. Como o acontecimento relatado impactou o narrador?</p> <p><input type="checkbox"/> Muito, a ponto de transformar sua subjetividade.</p> <p><input type="checkbox"/> Muito, mas não parece ter transformado sua subjetividade.</p> <p><input type="checkbox"/> Pouco, com certa mudança na sua subjetividade.</p> <p><input type="checkbox"/> Pouco e sem nenhuma mudança aparente na sua subjetividade.</p> <p><input type="checkbox"/> O acontecimento não parece ter impactado em nada seu autor.</p>
<p>Q.1.7. O desfecho do Relato tenta inspirar a tomada de algum tipo de atitude por parte do leitor? Como?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Q.1.8. Você se sentiu influenciado pelo relato analisado?</p> <p><input type="checkbox"/> Bastante influenciado – pretendo mudar minhas atitudes.</p> <p><input type="checkbox"/> Razoavelmente influenciado – pretendo avaliar minhas atitudes.</p> <p><input type="checkbox"/> Pouco influenciado – talvez reveja minhas atitudes.</p> <p><input type="checkbox"/> Não me senti influenciado pelo Relato.</p>

Fonte: Simões (2019, p. 79-81).

Quanto à tarefa de produção, esta se apresenta, na maior parte das vezes, como um exercício de aplicação tanto do gênero textual em questão quanto do conteúdo substantivo abordado pela fonte analisada por meio da produção textual. Se, ainda na perspectiva ruseniana, é por meio da narrativa que a consciência histórica se expressa e se manifesta (Schmidt; Urban, 2016, p. 93-108), essa tarefa de produção textual também compõe parte fundamental do processo didático de formação da consciência histórica. Vejamos a seguir um exemplo de tarefa de produção.

Figura 4 Exemplo da tarefa de análise da fonte componente do exercício 2 do Fontímetro, sobre o gênero textual artigo de opinião

Produção – Você percebeu que a estrutura do Artigo de Opinião é muito semelhante ao texto dissertativo-argumentativo exigido como redação no ENEM? Que tal finalizar esta atividade exercitando esta modalidade de escrita tão importante para seu futuro escolar? Sendo assim, escreva um Artigo de Opinião sobre o tema abordado nesta atividade fazendo uso de pelo menos um de seus argumentos com fundamentação histórica.

Fonte: Simões (2019, p. 84).

Tal tarefa encontra diálogo íntimo com o passo quatro da aula histórica, na medida em que promove a comunicação da consciência histórica dos educandos por meio da produção de narrativas e, ainda, possibilita o cumprimento do passo cinco, relacionado à avaliação do conhecimento aprendido e de seu significado para as(os) estudantes. Fecha-se assim o ciclo de passos propostos pela aula histórica em diálogo com a estrutura do Fontímetro e seus exercícios analíticos.

Do ponto de vista metodológico, há diversas possibilidades de uso do Fontímetro em sala de aula, e destacamos três cenários realizáveis. O primeiro deles conta com a sugestão de que os alunos façam suas análises individualmente do início ao fim, isto é, desde a seleção da fonte a ser examinada até a culminância com a produção textual. Nessa modalidade, o estudante vê-se mais autônomo na sua trajetória de aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, o acompanhamento por parte do professor torna-se mais difícil, além de reduzirem-se as possibilidades de partilha e de aprendizagem coletiva.

Outro cenário possível e oposto ao primeiro seria um processo de execução coletiva dos exercícios, mediada pelo professor, ou seja, nessa modalidade, o processo seria promovido por toda a turma, coordenado pelo docente, especialmente na seleção da fonte e na análise desta, e caberia aos alunos apenas a feitura de suas produções textuais individuais. Dessa forma, os exercícios do Fontímetro serviriam muito mais como ferramenta para o andamento de uma aula expositiva que para a promoção da aprendizagem autônoma dos alunos, além da dificuldade em fazê-lo com textos mais extensos. Essa modalidade pode ser bastante útil para explicar aos alunos como selecionar fontes históricas *on-line* e como analisá-las usando o Fontímetro.

Uma terceira possibilidade se apresenta como um misto entre as duas primeiras. As fontes históricas poderiam ser previamente selecionadas pelo professor, cabendo aos alunos a análise dessas fontes em pequenos grupos e a produção textual coletiva, na medida em que o gênero textual permita. Por exemplo, numa turma com 30 alunos, estes poderiam ser dispostos em 6 grupos com 5 membros, assim, cada grupo analisaria uma fonte histórica diferente, previamente selecionada pelo professor. Com essa proposta, há a partilha

de saberes entre os alunos, o exercício da argumentação no processo de análise, razoável possibilidade de acompanhamento pelo docente e ainda a possibilidade de promoção de um momento de socialização das análises para o coletivo da turma, posteriormente.

Outro ponto relevante do Fontímetro são as possibilidades de parceria com o ensino de outras disciplinas, especialmente com Língua Portuguesa e as Humanidades – Geografia, Sociologia e Filosofia. No âmbito do ensino de Língua Portuguesa, é evidente a possibilidade de íntimas parcerias, tendo em vista que os estudos sobre gêneros textuais ocupam parte significativa nos currículos de ensino dessa disciplina.

Quanto às Humanidades, é de grande relevância a ponderação de que, quando nos referimos a fontes históricas escritas disponíveis em ambiente digital, nos remetemos tanto a fontes relacionadas a processos históricos mais distantes temporalmente como também a textos que tratem de temas transversais a determinados conteúdos históricos, porém com maior vínculo com a contemporaneidade. Por exemplo, ao abordar o conteúdo substantivo referente às populações indígenas em território brasileiro antes da ocupação europeia, existe a possibilidade da temática transversal sobre as escolas indígenas e seu papel quanto ao respeito e preservação das culturas desses povos, ou mesmo sobre os constantes conflitos de terra envolvendo esses mesmos povos. Nesse sentido, amplia-se o leque de possibilidades de trato interdisciplinar. No exemplo citado, conteúdos caros à Sociologia, como concepções sobre diversidade cultural, e à Geografia, como a questão agrária e fundiária no Brasil, poderiam facilmente ser incorporados à atividade pedagógica.

Finalmente, é mister considerar que cada exercício do Fontímetro traz consigo uma gama de possibilidades de experiências didáticas.

São apresentados a seguir alguns caminhos didáticos que podem ser percorridos em cada um dos exercícios. A título de exemplificação, na apresentação do primeiro exercício são citados diálogos possíveis entre este e os conteúdos históricos tradicionalmente abordados na 1ª série do ensino médio, para a qual sugerimos a aplicação do referido exercício.

No primeiro exercício, referente ao gênero textual relato pessoal, uma das reflexões de maior viabilidade é sobre a noção de sujeito histórico e suas múltiplas facetas, especialmente no que se refere à formação das subjetividades. Ponderações sobre a relação entre o indivíduo e a realidade social que o rodeia também podem figurar como centrais nesse exercício, especialmente no conjunto de questões sobre o lugar social do autor do relato.

Dentre os conteúdos históricos tradicionalmente abordados na 1ª série do ensino médio, são exemplos de diálogos possíveis com esse exercício: introdução aos estudos históricos (com reflexões sobre fontes históricas e memória), Grécia Antiga (ao abordar o surgimento da filosofia, com relatos de filosofia de vida, ou tratando da pólis, com relatos de acesso à cidade), povos africanos (com as narrativas dos *griots*), Índia e China (com parábolas budistas e o aspecto do autoconhecimento) ou a expansão marítima europeia (com seus relatos de viagens e partilha de experiências). Acredita-se que, para cada exercício proposto, diversos conteúdos substantivos e temas transversais podem ser explorados, ficando a critério do professor a escolha, mediante suas demandas didáticas específicas.

O segundo exercício do Fontímetro, relacionado ao gênero artigo de opinião, inicia, em sua análise, uma transição do enfoque no emissor do texto para uma investigação mais minuciosa sobre o conteúdo da fonte. Há, ainda, no decorrer das questões da tarefa

analítica, a indagação sobre o uso de algum tipo de fundamentação histórica na linha argumentativa do artigo de opinião averiguado. Na tarefa de produção, o aluno é convidado a também fazer uso de fundamentações históricas para a construção dos argumentos de seu texto, que, a propósito, se aproxima do modelo de redação utilizado pela prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), cuja preparação é um dos objetivos declarados da instituição escolar da qual faço parte e, certamente, compõe os objetivos pedagógicos da maioria das escolas de ensino médio do país.

Os dois exercícios seguintes, sobre os gêneros notícia e reportagem, partem de um mesmo pressuposto teórico: a aproximação entre jornalismo investigativo e o fazer do historiador. Nesse sentido, as análises propostas nesses dois exercícios colocam em xeque o grau de imparcialidade reivindicado e praticado pelos produtores dos textos jornalísticos analisados, bem como o rigor com o qual tais textos foram construídos. Os questionamentos que conduzem as análises nesses dois exercícios aproximam o estudante dos procedimentos investigativos próprios do fazer do historiador, movimento didático que pode contribuir para a complexificação da consciência histórica dos alunos, bem como afirmar as bases do processo de construção do conhecimento histórico.

Ainda sobre os dois exercícios relacionados a gêneros textuais eminentemente jornalísticos, as tarefas de cada um deles podem culminar num amplo projeto interdisciplinar envolvendo as áreas de Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e até mesmo as Ciências da Natureza. A produção de notícias e reportagens pelos alunos pode compor uma ação pedagógica de produção de um periódico escolar, impresso e/ou digital, com conteúdo completamente produzido pelos próprios alunos. A depender da maneira como essa

ação seja conduzida e da amplitude do público discente participante, esse projeto pedagógico pode mobilizar diversas temáticas caras ao ensino escolar compromissado com a inclusão social e a promoção de direitos humanos, por exemplo.

O sexto exercício de nosso produto didático está relacionado ao gênero textual artigo acadêmico. Em tempos em que o conhecimento científico é publicamente desqualificado a ponto de serem promovidos movimentos que acreditam piamente ser a Terra plana em vez de geoide, a análise de artigos de produção acadêmica cumpre papel fundamental para o Fontímetro e, cremos, para o ensino escolar como um todo. São diversas as possibilidades pedagógicas com esse exercício, dentre elas uma parceria com outras disciplinas, em especial a Filosofia, no que se refere ao contato com procedimentos gerais do método científico.

A tarefa de produção do exercício em questão, que consiste na montagem de um seminário para a apresentação dos objetos de pesquisa abordados pelos artigos acadêmicos analisados, também cumpre um papel relevante na ambiência escolar. Por meio dessa atividade, trabalhos acadêmicos de grande pertinência que, não raro, ficam restritos ao público de pesquisadores podem ser publicizados e, assim, contribuir para a amplificação da aprendizagem escolar.

Os dois últimos exercícios tratam de gêneros semelhantes e, portanto, têm propostas de análise também semelhantes. Discurso de liderança política e carta aberta são dois gêneros textuais que nos permitem reflexões pertinentes na atual conjuntura de acirramento ideológico no Brasil e em grande parte do mundo. A análise de discursos políticos pode contribuir para a ampliação do entendimento de nossos alunos sobre a pluralidade de matrizes ideológicas existente, bem como sobre as estratégias que os sujeitos, individuais

e coletivos, utilizam-se para a propagação de suas ideias, tanto no passado como no presente.

Um ponto de destaque nas análises propostas por esses dois exercícios refere-se aos usos da história na construção dos argumentos políticos dos discursos e cartas explorados. Além disso, outro destaque expressivo relaciona-se ao último exercício, por sugerir a seleção de uma carta aberta elaborada por um sujeito coletivo, seja ele partido político, movimento social ou organização não governamental (ONG). Experienciar nossos alunos em possibilidades de construção coletiva, seja de conhecimento ou de proposições políticas, parece-nos tarefa de grande monta no contexto atual.

Por fim, espera-se que as múltiplas possibilidades didáticas do Fontímetro sejam percebidas pelo nosso público leitor. É uma ferramenta simples, mas que, talvez justamente por isso, proporciona situações de aprendizagem histórica para as mais diversas temáticas e realidades de ensino. Defendemos ainda o caráter democrático desse produto didático, posto que, apesar de ser pensado para disputar a forma como nossos jovens estudantes navegam na internet, ele pode ser usado plenamente de forma analógica, com análise de textos impressos em sala de aula. Democrático e generoso, ao se embasar em pressupostos do ensino de história, mas mantendo uma abertura constante às possibilidades de interdisciplinaridade com diversas áreas do conhecimento.

Considerações finais

Concluimos nossas exposições com um convite à reflexão, na verdade, quase um apelo: não se furte, professor historiador, de ser professor historiador em sua sala de aula! Acreditamos que os

caminhos mais promissores ou que têm demonstrado alguma eficácia no ensino de história para a educação básica tangem – se não reivindicam – o exercício de procedimentos de nosso fazer científico adaptados à realidade escolar.

Repetiremos quantas vezes for necessário: não se trata de formarmos pequenos historiadores em nossas escolas, trata-se de trazer os modos de se produzir conhecimento histórico para nossa sala de aula, com objetivos didáticos específicos – obviamente diferentes de nosso fazer acadêmico.

Entendemos o Fontímetro como parte desse movimento de qualificação de nossa prática profissional. Uma qualificação que não exige métodos mirabolantes, alta tecnologia digital ou mesmo ideias profundamente inovadoras. Não. Essa qualificação se utiliza de algo que todos nós temos – os saberes próprios da ciência histórica –, e os didatiza para o ambiente escolar. Nesse ínterim, o processo de produção do Fontímetro carrega, em si, as possibilidades que se apresentam quando nos reivindicamos professores historiadores, pois essa ferramenta é antes uma síntese das experiências concretas em sala de aula com o trato de fontes históricas que são apenas uma elaboração teórica prescritiva.

Reivindicar-se historiador professor também proporciona a transformação do nosso olhar sobre a escola, sobre nossa prática docente e sobre as características e demandas específicas de nossas(os) jovens estudantes. Reafirmamos, então, o impacto positivo que tal movimento nos proporcionou antes, durante e após a produção do Fontímetro e da dissertação de mestrado. Certamente reduzimos consideravelmente a distância entre o que se ensina e o que se aprende em nossa prática profissional.

Reforçamos, ainda, que nossa proposição de utilizar fontes históricas disponíveis na internet, além dos objetivos já citados de qualificação do uso desse meio por parte dos discentes, tem um objetivo específico que, esperamos, tenha sido evidenciado por este capítulo: podemos e, arriscamos dizer, devemos incorporar elementos digitais à nossa prática profissional. Afinal, a internet é apenas mais um meio de comunicação, decerto bastante potente e influente, mas que não deve ser temido nem superestimado. Se a ignorarmos, sua influência não diminuirá, mas se nos afirmarmos diante dela e de suas possibilidades, abriremos um importante flanco para o fortalecimento da ciência histórica e do ensino de história.

Finalmente, sobre a recepção das(os) estudantes perante o Fon-tímetro, é inegável que haja estranhamento e, por vezes, recusa de alguns em entenderem exercícios com fontes históricas como sendo algo de fato útil. Não raro vimos rostos franzidos de incredulidade: “isso é aula de História mesmo, professor?”. No fim das contas, em geral, nossos estudantes ainda trazem consigo formas de aprender história muito mais vinculadas ao mero reconhecimento de informações, datas e fatos que algo reflexivo, crítico e significativo.

O que podemos afirmar sobre tal estranhamento é que, uma vez rompida essa fase inicial, os caminhos que se abrem são transformadores. Transformadores pelo convite à produção de conhecimento histórico em ambiente escolar; pela consideração aos saberes e interesses dos educandos – o que gera maior engajamento deles –; pelo exercício do ensino e aprendizagem com autonomia; pelas possibilidades de diálogos interdisciplinares que respeitem as especificidades de cada disciplina; enfim, caminhos que, por ora, não se podem quantificar, mas que certamente apontam para maior reflexão, criticidade e sensibilidade nas relações de ensino e aprendizagem histórica.

Referências

- CERRI, Luis Fernando. Didática da história: uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, PR, v. 15, n. 2, p. 264-278, 2010.
- COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Formação do profissional de história na contemporaneidade. *Mouseion: revista do museu e arquivo histórico La Salle, Canoas*, n. 19, p. 109-125, dezembro 2014.
- POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Tradução: Ernani Rosa e Eduardo Mortimer. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Tradução: Peter Horst Rautmann, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen e Sibebe Paulino. Curitiba: W.A. Ed., 2012.
- RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Tradução: Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e a formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 60, p. 17-42, 2016.
- SIMÕES, Acácio Leandro Maciel. *Ensino de história e a sociedade da informação: aprendizagem histórica por meio da análise de fontes em ambientes digitais*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistoria) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

Ensino de história e cultura afro-brasileira

portfólio como instrumento metaformativo de saberes e práticas com a Lei nº 10.639/03, no Colégio Estadual Abelardo Moreira

Silvana Reis da Silva Cerqueira
Sara Oliveira Farias

Este capítulo traz uma adaptação do trabalho de pesquisa intitulado *Ensino de história e cultura afro-brasileira: saberes e práticas com a Lei 10.639/03, no Colégio Estadual Abelardo Moreira*, dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que teve como principal objetivo analisar as implicações da Lei nº 10.639/03 no fazer docente, de professores de História. Consideramos nessa investigação a mobilização de práticas de ensino, realizadas pelas docentes, na perspectiva de inclusão de novas narrativas no saber escolar, voltadas ao ensino da história e da cultura afro-brasileira, em atendimento às orientações dessa lei.

A aproximação à temática racial se dá por motivações pessoais e profissionais, que atravessam a minha formação desde a educação básica até me tornar professora, inicialmente de ensino fundamental anos iniciais, em 1997, com a conclusão do curso de Magistério de 1º

Grau; e, posteriormente, com a conclusão da Licenciatura em História em 2006, professora de História no ensino médio. Ao longo dessa trajetória, atravessamentos dos marcadores sociais de raça, classe e gênero sempre estiveram presentes. No entanto, o reconhecimento das questões ligadas ao racismo estrutural só começa a ocorrer, de forma gradual, ao me tornar estudante do curso de Licenciatura em História, na UNEB, Campus IV, em 2001.

Concomitante com a minha trajetória como estudante de Licenciatura em História, o Governo Federal discutia a elaboração de diretrizes e documentos curriculares que orientassem os professores na sua prática pedagógica voltada para a diversidade histórica e cultural brasileira. Essas discussões resultaram em alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.624/96, por meio da promulgação em janeiro de 2003 da Lei nº 10.639/03, que passou a incluir no currículo oficial da educação básica o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas.

No entanto, em minha formação básica docente, as discussões relacionadas ao tratamento dos saberes escolares, saberes docentes, currículo e relações étnico-raciais foram praticamente ausentes. Nesse contexto, em 2007, com o ingresso na carreira do magistério como professora de História no Colégio Estadual Abelardo Moreira, em Mairi/BA, a lacuna formativa em relação a essas questões tornou-se mais evidente a partir da experiência docente, pois a realidade encontrada na escola era distante do que teorizei na graduação e da que vivenciei enquanto estudante secundarista.

Ao entrar em contato com a sala de aula e com o ensino de história escolar, compreendi que o modelo de formação e a didática instruída no espaço acadêmico não atendiam às necessidades da docência na educação básica e do universo escolar ao qual eu me

inserir. Aos poucos, fui percebendo, a partir da escolha dos saberes priorizados no currículo e no planejamento escolar, que a nossa proposta de ensino não condizia com os marcadores históricos e sociais do universo dos nossos alunos. Era preciso me inserir num novo contexto, marcado por trajetórias pessoais diferentes, com jeitos de ser, sentir e agir diversos, abrigando distintas maneiras de ser e estar no mundo, o que resulta no que comumente chamamos de diversidade.

A aproximação com a realidade dos estudantes tornava evidente a necessidade de pensar uma história que abrigasse a diferença e que viabilizasse o contato com memórias, narrativas e histórias outras. Eu carecia de formação para encarar a sala de aula e contribuir com uma educação que enxergasse, ouvisse e dialogasse com aqueles sujeitos. No intuito de preencher essa lacuna, iniciei em 2009 o curso de extensão para formação docente em Educação para as Relações Étnico-Raciais, denominado Yrê Ayó, oferecido pelo Instituto Anísio Teixeira, com carga horária de 120 horas.

Essa formação me despertou a respeito das relações raciais na escola, sob a perspectiva da Lei nº 10.639/03, de modo que as questões apresentadas no curso de seu desenvolvimento provocaram em mim a percepção sobre a temática racial na escola, enquanto um ato político. E assim, diante das inquietações reveladas, procurando ampliar meus estudos e pesquisas, decidi realizar uma especialização em Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana pela Uninter, a qual conclui em 2011.

O contexto de realidade escolar aliado ao conhecimento das orientações da Lei nº 10.639/03 me conduziram a buscar um novo sentido para a história ensinada no espaço escolar. Na medida em que as referências da abordagem histórica tradicional distanciavam-se das

histórias pessoais dos estudantes, tornava-se necessário então direcionar a prática docente em torno da mobilização de conhecimentos, saberes e memórias respaldados em referências não eurocentradas, ou seja, era necessário nos debruçarmos sobre o conhecimento da “identidade” cultural afro-brasileira.

O diagnóstico dessas questões conduziu a ampliar estudos e experiências, por meio do desenvolvimento de práticas de ensino voltadas ao atendimento dos dispositivos da nova legislação afirmativa. Nesse sentido, no intuito de minimizar a carência formativa e implementar mudanças no currículo para atender à Lei nº 10.639/03, iniciamos no ano de 2009, com o apoio da equipe escolar do Colégio Estadual Abelardo Moreira, o planejamento de um projeto intitulado inicialmente "Valorizando a Diversidade: África em sala de aula", que nos anos seguintes passou a ser chamado de "Heranças Africanas". O objetivo do projeto era inserir a temática da cultura afro-brasileira nos componentes curriculares do ensino fundamental e médio, em especial nas áreas de Ciências Humanas e Linguagens.

Embora as problemáticas relacionadas à temática racial acompanhem toda a minha trajetória docente, essas questões tomaram uma nova dimensão a cada formação e ações praticadas na docência em torno da inclusão da diversidade étnico-racial afro-brasileira. O tratamento dessa temática no ensino de história proporcionou o reconhecimento de saberes voltados à ressignificação e visibilidade da experiência negra no espaço escolar, inserindo o debate a respeito de questões silenciadas sobre a história e a cultura negras, essenciais para se pensar as relações étnico-raciais na escola e na sociedade.

Professoras de História, saberes e práticas mobilizadas no contexto da implementação da Lei nº 10.639/03 no Colégio Estadual Abelardo Moreira

A continuidade dos estudos voltados à temática racial se intensificou a partir do ingresso no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, na UNEB, em 2018, e a identificação com sua proposta formativa direcionada à construção de conhecimento, por meio da pesquisa sobre a prática do professor da educação básica. O engajamento na pesquisa sobre o nosso fazer docente trouxe a tomada de consciência sobre a compreensão da minha prática docente enquanto tema e problema de pesquisa a ser explorado. Nesse sentido, ao narrar o meu percurso formativo, identifiquei no encontro com a Lei nº 10.639/03 um “divisor de águas” da minha trajetória e prática docente.

No início da formação, ao despertar para a hipótese de pesquisar sobre a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 no ensino de história, persistia em direcionar o foco da investigação aos desafios e dilemas enfrentados pelos docentes desse componente, na implementação da lei. Entretanto, à medida que emergia nas ações e práticas desenvolvidas no ambiente escolar em torno da temática racial, sob o viés da categoria saber escolar, e nas orientações das diretrizes, fui percebendo o caminho inverso para a problematização da pesquisa, posto que identifiquei que as possibilidades desenvolvidas no nosso fazer docente em relação à implementação da lei se sobrepunham a dificuldades, tornando-se evidente que as implicações dessas ações na narrativa histórica escolar eram o meu objeto de estudo, e não as lacunas do processo de ensino/aprendizagem. De tal modo, compreendi que a problematização da minha pesquisa estava no meu próprio fazer docente, em relação aos saberes desenvolvidos

no espaço escolar, voltados à inserção da diversidade étnico-racial afro-brasileira.

Nesse sentido, ao longo dessa pesquisa procurei responder às seguintes questões: como professoras de História, do Colégio Estadual Abelardo Moreira, mobilizaram saberes e práticas na perspectiva da inclusão da história e da cultura afro-brasileira e africana, em atendimento à Lei nº 10.639/03? E quais são as implicações da lei no ensino de história e no saber histórico escolar nesse locus? Tais perguntas foram formuladas buscando atender ao principal objetivo dessa pesquisa: analisar as implicações da Lei nº 10.639/03 no fazer docente, de professores de História do Colégio Estadual Abelardo Moreira. Dentre os objetivos específicos, elegemos: identificar saberes e práticas docentes desenvolvidas por professores(as) de História, direcionadas ao tratamento da história e da cultura afro-brasileira e africana, na perspectiva de atendimento à Lei nº 10.639/03; e descrever e analisar saberes escolares mobilizados por professores de História, no ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, na perspectiva da Lei nº 10.639/03.

Ao analisar essas questões, inicialmente busquei resgatar a narrativa da minha trajetória formativa em relação à perspectiva racial. Ao mesmo tempo que, partindo dessa experiência pessoal e coletiva, refletia sobre os deslocamentos provocados pela instituição da Lei nº 10.639/03 na formação de professores(as), no ensino de história e nos saberes escolares. No prosseguimento da pesquisa, a partir do segundo capítulo, nos voltamos para analisar as implicações da lei em nosso fazer docente, desenvolvendo um questionário semiestruturado, que foi aplicado a duas professoras de História do Colégio Estadual Abelardo Moreira, colaboradoras voluntárias da pesquisa. Esse instrumento foi organizado a partir de questões fechadas, de

múltipla escolha, e em maior parte perguntas abertas, as quais possibilitaram maior abertura para as professoras expressarem suas narrativas. Desse modo, o nosso campo de investigação sobre a perspectiva das docentes foi ampliado, em relação à diversidade étnico-racial na escola, assim como às práticas realizadas para inserção da problemática racial no saber histórico escolar.

Participaram dessa fase da pesquisa duas professoras de História do Colégio Estadual Abelardo Moreira: Flávia Sampaio Reis da Silva e Vera Lúcia Reis Araújo. A escolha dessas colaboradoras ocorreu pelo fato delas estarem em regência de classe, na disciplina de História, no período em que é ampliada a equipe de professores de História (2014/2018) em diferentes turmas e turnos de atuação. Como também pelo fato de terem contribuído para pensar a proposta de ensino de história com base nas orientações da Lei nº 10.639/03, por meio do planejamento e desenvolvimento de práticas de ensino pautadas na inserção de novos saberes, no currículo de História dessa unidade escolar.

A narrativa instigada por meio do questionário direcionou-se a investigar como o saber histórico escolar contribui para a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 nessa unidade escolar e as estratégias didáticas desenvolvidas pelas docentes de História, na mobilização do saber histórico escolar, em atendimento à lei. Por meio desse dispositivo de pesquisa, buscamos também compreender como as práticas desenvolvidas a partir do projeto "Heranças Africanas" provocaram o saber histórico escolar, no tocante à Lei nº 10.639/03, interferindo no currículo dessa instituição.

No tratamento da análise das práticas de professoras de História, relacionadas ao atendimento da lei, optamos pela narrativa como suporte teórico e metodológico, devido às possibilidades dessa

categoria de nos instrumentalizar a assumir o lugar de investigadoras da própria prática docente. Nos fundamentamos em Gabriel (2006) e Monteiro (2014) e em Sousa e Cabral (2015), que discutem a narrativa no contexto da pesquisa em ensino de história e em educação, coadunando com a ideia do professor como um narrador, um sujeito ativo de sua própria história de vida e formação (Sousa; Cabral, 2015). A escolha de tais autores se deve à intenção de investigar os professores, seus saberes e práticas, numa perspectiva que reconhece sua subjetividade e autoria no processo de ensino (Monteiro, 2007). Buscamos também analisar a influência dos docentes sobre o currículo, na medida em que a história de vida pessoal e profissional de cada um coaduna-se com a sua prática, e são importantes elementos no sentido de se pensar a maneira pela qual se realiza seu desenvolvimento profissional. Portanto, compreende-se as narrativas como elementos fundamentais para o desenvolvimento dessa pesquisa, considerando que a história de vida dos professores, sua formação e o desenvolvimento de suas práticas estão entrelaçados com a história escolar (Sousa; Cabral, 2015).

A investigação sobre o tratamento da temática racial nos fazeres docentes das professoras Vera Lúcia Araujo e Flávia Silva, no lócus em estudo, revelou diferentes encontros formativos com a Lei nº 10.639/03. No entanto, embora observadas as peculiaridades em relação aos caminhos que as conduziram ao trabalho com a lei, foi possível observar que os princípios pedagógicos antirracistas dessa legislação provocaram deslocamentos teóricos, que repercutiram em suas práticas docentes. Os desafios pedagógicos da lei influenciaram a mobilização de saberes docentes, na inserção de novas narrativas, voltadas à visibilidade da história e da cultura afro-brasileira e africana nas práticas de ensino da história escolar.

Constatamos, a partir da pesquisa sobre as ações realizadas pelas docentes na adequação do currículo de História às orientações da lei, que os saberes docentes constituíram estratégia didática fundamental na mobilização de novas abordagens a respeito da diversidade étnico-racial negra no saber histórico escolar. A análise, a partir da categoria saber docente, foi importante para compreender que as professoras, na inserção de novas abordagens sobre a temática racial, mobilizaram saberes que possuem uma identidade própria, provenientes de vários espaços de formação. Assim, observamos que os saberes que dialogam no interior do processo educativo, trazidos pelo professor para a sala de aula, são provenientes de várias fontes. Nesse sentido, ensinar história, numa perspectiva de reconhecimento da diversidade étnico-racial, requer um diálogo permanente com diferentes saberes, produzidos em diferentes níveis e espaços (Fonseca, 2011).

Dimensão propositiva: Portfólio Digital de Experiências com Ensino de História e Cultura Afro-brasileira

Considerando os resultados preliminares da pesquisa acerca das práticas docentes, nos voltando para o desenvolvimento da dimensão propositiva dessa pesquisa, produzimos um portfólio das nossas experiências em relação à temática racial. Tendo como objetivo coletar fontes e narrativas de experiências que nos aproximassem do nosso objeto de estudo – os saberes históricos escolares construídos em atendimento à Lei nº 10.639/03 –, esse material propositivo delineou, a partir dos meus relatos de memória, um resumo de algumas práticas docentes desenvolvidas por meio do projeto "Heranças Africanas", por professoras de História do Colégio

Estadual Abelardo Moreira, entre os anos 2009 e 2018, visando o atendimento da legislação afirmativa.

O portfólio constitui um instrumento de registro da práxis do professor, com foco na reflexão sobre a aprendizagem. Sua organização visa a documentação das experiências docentes, saberes, vivências, pensamentos, ações e novas aprendizagens relacionadas às suas práticas de ensino. A partir do registro por meio de diferentes classes de documentos (notas pessoais, experiências de aulas, trabalhos pontuais, acompanhamento do processo de aprendizagem, representações visuais, dentre outros), permite uma reflexão crítica do conhecimento construído, das estratégias utilizadas e da disposição, de quem o elabora, em continuar aprendendo. Por conseguinte, os registros do portfólio não são apenas meras anotações, mas um meio de gerar saberes construídos a partir das experiências de cada um, tendo como ponto inicial a percepção da realidade naquele momento (Gusman *et al.*, 2002).

O conjunto de experiências pedagógicas, ao qual intitulamos Portfólio Digital de Experiências com Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, além de incorporar o terceiro capítulo da pesquisa de dissertação, também foi divulgado como produto individualizado, disponível em formato digital PDF, disponível no banco de dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Sua organização inclui sequencialmente algumas formalidades: 1) capa; 2) sumário; 3) apresentação, na qual descrevemos sua finalidade e conteúdo; e 4) quadro-resumo com atividades do projeto "Heranças Africanas". Ao final do capítulo, apresentamos a análise das experiências relatadas no portfólio, em relação aos saberes históricos produzidos no desenvolvimento do projeto.

Enquanto metodologia da construção, buscamos agregar compar-tilhamento de experiências com a análise e reflexão sobre o fazer docente, em atendimento às orientações da Lei nº 10.639/03. Para isso, utilizamos como recurso de coleta de dados registros escritos disponibilizados pelas professoras de História, acerca dos seus fazeres pedagógicos, tais como: portfólios de atividades das profes-soras, arquivos digitais e impressos do projeto "Heranças Africanas" (registro de reuniões, planos de ações, oficinas, fotografias, cartazes de divulgação, resumo de ações realizadas, materiais pedagógicos desenvolvidos por nós, dentre outros) e a narrativa da minha experi-ência no desenvolvimento dessas atividades. A apresentação dos fazeres docentes, por meio dos registros do portfólio como fonte de análise de dados, revelou o empenho e a mobilização docente em torno da inserção de novos saberes a respeito da temática racial no currículo escolar, de modo que a análise desses saberes auxiliou a identificar as abordagens relacionadas ao ensino de história e cul-tura afro-brasileira, mobilizadas no espaço escolar.

Adotaremos como parâmetro de análise desses saberes as Dire-trizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004), a perspectiva teórica da pedagogia antirracista e a discussão histórica a respeito desse dispositivo pedagógico legal, com base em autores que discutem suas orientações na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais e do ensino de história (Gomes, 2013; Gomes; Munanga, 2006; Mattos; Abreu, 2012; Silva, 2011; Souza; Croso, 2007).

A construção do portfólio do projeto "Heranças Africanas" tornou possível revisitar parte das ações desenvolvidas por professoras de História, em atendimento à Lei nº 10.639/03, no Colégio Estadual

Abelardo Moreira. A princípio, buscávamos identificar a relação dos saberes mobilizados na história escolar com as orientações das diretrizes. No entanto, os resultados dessa análise revelaram que as dimensões da lei e sua aplicabilidade no contexto escolar perpassam por princípios político-pedagógicos, que abrangem muito além da simples inserção de conteúdos. A narrativa do nosso fazer docente evidenciou que a trajetória de experiências com a lei constituem “travessias” de um novo caminho epistêmico, posto que constatamos na análise das nossas práticas que a perspectiva teórica inaugurada com a Lei nº 10.639/03 produziu deslocamentos não somente a nível de conteúdos ensinados, mas também em relação à epistemologia do conhecimento escolar.

A lei, ao criticar o currículo tradicional, pautado na hierarquização de saberes, abriu caminhos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas desvinculadas da submissão da lógica eurocêntrica. No ensino de história, verificamos essa postura em nossos fazeres, quando saímos do lugar de submissão em relação a uma história pronta, acabada, construída em outro espaço de produção intelectual para ser transmitida aos(as) alunos(as), para a função de mobilizadores e mediadores de novas narrativas, que reconhecem saberes nos(as) estudantes.

Diante da investigação realizada sobre a trajetória de nossas práticas docentes no ensino de história, a partir Lei nº 10.639/03, também foi possível avaliar que, apesar das evidentes mudanças que a lei provocou na formação docente e nos saberes escolares, ainda temos um longo caminho a percorrer, em relação à construção de um ensino de história antirracista. Nesse sentido, são muitos obstáculos a serem enfrentados, para de fato alcançar uma educação histórica desvinculada de hierarquias e que seja inclusiva e plurirracial.

Constatamos que a metodologia de projetos contribuiu para inserir novas práticas no ensino de história, assim como novos saberes e discussões, no tocante à temática racial no espaço escolar. No entanto, apesar de sua considerável relevância para o ensino da história e da cultura afro-brasileira, os projetos desenvolvidos no ensino de história não nos desvincularam de uma estrutura educacional rígida, metodologias tradicionais, segmentações disciplinares estanques, ausência de diálogo entre as áreas do conhecimento, dentre outros desafios que permanecem na educação escolar, não apenas no ensino de história, mas no currículo escolar como um todo.

A construção de uma história antirracista perpassa por transformações na estrutura institucional da educação escolar, vinculadas ao compromisso político de entender o combate ao racismo enquanto obrigação de todos os envolvidos no processo educacional. Infelizmente a ausência de estudos sobre a temática racial nos cursos de formação de professores, aliada ao racismo estrutural que permeia as relações, inclusive na educação, faz com que se atribua em nossa realidade local a responsabilidade do ensino da história e da cultura afro-brasileira apenas ao ensino de história e aos(as) seus(uas) docentes. É evidente que o trabalho desses(as) professores(as), mesmo encontrando apoio em áreas afins, se não agregado a um Projeto Político Pedagógico (PPP) que se comprometa a praticar de fato em suas ações o combate ao racismo, não será capaz de mobilizar nossos(as) estudantes nos propósitos político-emancipatórios propostos pela Lei nº 10.639/03. O ensino de história, isolado em meio a uma estrutura racista, não poderá sozinho provocar mudanças duradouras.

Constatadas as possibilidades, lacunas e desafios do ensino de história na perspectiva do antirracismo, pesquisar as ações realizadas

ao longo dos anos, em nossa prática docente, nos trouxe também a compreensão de que o nosso trabalho com a temática racial no espaço escolar, ao longo dos anos, constituiu-se uma resistência pedagógica. A inserção das temáticas raciais no espaço escolar não é, e não será jamais, uma tarefa tranquila, pelo contrário, é permeada por muitas disputas (Paim; Araújo, 2018). No entanto, os enfrentamentos que tivemos ao longo da nossa caminhada nunca partiram dos estudantes, e sim da nossa inexperiência em confrontar estruturas escolares rígidas, atitudes preconceituosas de colegas professores(as) que consideravam o projeto "Heranças Africanas" como "das professoras de História" ou "dos pretos", como alguns chamavam em tom de brincadeira, quando na verdade se trata de menosprezar, invisibilizar e afastar o significado da importância de ações de combate ao racismo na escola.

Ao final desse processo de estudos, concluímos que, no trabalho com a Lei nº 10.639/03, ainda somos aprendizes. A análise do trabalho com a diversidade de experiências humanas, no espaço escolar, nos revela que estamos em constante transformação. Somos sujeitos(as) inacabados(as), como afirmou o mestre Paulo Freire (1996, p. 53): "[...] a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca [...]".

A imersão nessa pesquisa me trouxe expectativas sobre o que eu poderia descobrir e construir ao longo do seu desenvolvimento. Ao final desse processo de estudos, termino me reconstruindo. Enquanto docentes de História, da educação básica, muitas vezes nos sentimos desmotivados em nossas práticas, pois ouvimos que a Lei nº 10.639/03 não modificou o currículo escolar, e que nós não trabalhamos as suas orientações. Atitudes assim fazem com que nos sintamos

desvalorizados e solitários em nossas práticas. Esse trabalho, no entanto, comprovou que, apesar dos desafios a serem enfrentados, professoras e estudantes do Colégio Estadual Abelardo Moreira se mobilizaram em prol de uma nova relação com os saberes da história e da cultura afro-brasileira e africana no ensino de história escolar.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 9.264, de 7 de fevereiro de 1996. Dispõe sobre o desmembramento e a reorganização da Carreira Policial Civil do Distrito Federal, fixa remuneração de seus cargos e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19264.htm. Acesso em: 7 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2021.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: a pesquisa e a produção de conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Papirus, 2011.

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

GABRIEL, Camem Teresa. O Processo de produção de saberes no âmbito da disciplina de história: tensões e perspectivas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 13., 2006, Recife. *Anais [...]*. Recife: UFPE, 2006. p. 145-192.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 30-53.

GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, Kabengele. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006. (Para entender).

GUSMAN, Antonio Barioni et al. Portfólio: conceito e construção. *Universidade de Uberaba*, Uberaba, p. 1-10, 2002. Disponível em: https://www.uniube.br/biblioteca/novo/uberaba/central/arquivos/portfolio_biblioteca_uniube.pdf. Acesso em: 2 maio 2019.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. Uma conversa com professores de História sobre as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. In: DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha (org.). *O negro no Brasil: trajetórias em dez aulas de História*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p. 76-89.

MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, Ana Maria et al. (org.). *Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014. p. 1-15.

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

PAIM, Antonio Elison; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Memórias outras, patrimônios outros e decolonialidades: contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história dos indígenas no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais*, Arizona, v. 26, n. 92, p. 1-24, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3543/2103>. Acesso em: 11 out. 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensina e relações étnico raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (org.). *Relações étnico raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011. p. 24-39.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmem Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. *Horizontes*, Teresina, v. 33, n. 2, p. 149-158, 2015.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila. *Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei nº 10.639/2003*. São Paulo: Peirópolis, 2007.

Ensino de história e internet

notas sobre a metodologia da sala de aula invertida

Marcelo Santos

Dilton Cândido Santos Maynard

A exposição e análise de propostas de intervenções pedagógicas que respondam às demandas da sociedade contemporânea têm sido preocupações frequentes nos mestrados profissionais da área da educação brasileira. Tais propostas, ancoradas em sólidos conhecimentos teóricos e metodológicos, são materializadas em diversos produtos que, disponibilizados, circulam e são apropriados pelos diferentes agentes integrantes do campo educacional. Conseqüentemente, pode-se afirmar que a expansão da oferta do ensino no âmbito da pós-graduação contribuiu para a elaboração de pesquisas que analisassem os problemas da educação e que servissem como base para a tomada de decisões por gestores, em especial aqueles da educação pública. É nesse contexto que podemos compreender a emergência dos mestrados profissionais em diversas universidades brasileiras.

Contudo, no campo da educação, é apressado esperarmos que os mestrados profissionais apresentem amplas repercussões práticas de suas investigações e produtos, em curto espaço de tempo. Pelas suas especificidades, os produtos elaborados, excluindo aqueles oriundos dos modismos, têm uma penetração e um efeito, muitas das vezes, desproporcionais à rapidez esperada pelos gestores e agências financiadoras, o que pode levar a equívocos sobre a relevância desse tipo de pós-graduação e suas potencialidades de melhorias na qualidade da educação.

Inseridos nesse contexto, os Mestrados Profissionais em Ensino de História respondem a essas demandas, possibilitando aos docentes a aquisição de habilidades e competências necessárias para criar, aperfeiçoar ou recombinar práticas de ensino e de reflexão sobre o conhecimento histórico escolar. Os professores de História, portanto, integram o conjunto de educadores que buscam contribuir para que indivíduos e grupos sociais tenham suas necessidades de educação atendidas de forma eficiente.

Recentemente, em 2020, a interrupção dos serviços educacionais presenciais ofertados por instituições particulares e públicas, ocasionada pela proliferação da covid-19, provocou, nos responsáveis pela administração do ensino, a procura de possibilidades para disponibilizá-los por meio de diferentes estratégias. Uma delas foi a adoção do ensino remoto como medida de atenuar os impactos do distanciamento social nos processos de ensino e aprendizagem. No ensino remoto, os estudantes, tutoriados pelos professores, desenvolvem suas atividades escolares em suas residências utilizando, quando possível, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Têm-se, assim, a exposição de diversas demandas a serem atendidas e que, de alguma forma, pesquisas oriundas dos

Mestrados Profissionais em Ensino de História já apontaram algumas possibilidades de reflexão sobre os usos das TDICs, o que pode lançar luzes sobre as práticas de ensino nesse contexto.

O texto em tela resulta de discussões para a confecção da dissertação *Ensino de história e internet: uma experiência com a Segunda Guerra Mundial*, defendida no Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), em 2018. A pesquisa consistiu em apresentar uma metodologia para o ensino da história da Segunda Guerra Mundial, a partir da produção de uma aula digital. No estudo, realizamos a proposta da sala de aula invertida, metodologia inclusa no ensino híbrido. Contudo, aqui, optamos por destacar uma reflexão sobre as condições básicas à aplicabilidade dessa proposta no ensino de história, independentemente do objeto de conhecimento histórico escolar.

Partimos do seguinte pressuposto: o emprego das tecnologias digitais, quando visam simplesmente substituir o suporte sobre os quais se inscrevem métodos tradicionais de transmissão de conteúdos, torna insignificante o seu uso. Uma aula tradicional, com o propósito de proporcionar o acúmulo de informações pelos alunos, pode ser efetivada tanto com o giz e o quadro quanto por uma sofisticada lousa digital. E se combinadas sem uma reflexão mais profunda, o resultado será o mesmo. Mas se recombinações, são capazes de produzir um novo sentido, mais adequado e que satisfaça à demanda da sociedade.

Informática e ensino de história

A informática não só impactou a produção do conhecimento histórico acadêmico, como também o campo do conhecimento histórico

escolar, principalmente os processos de ensino-aprendizagem. A literatura sobre o assunto vem aumentando. Os autores já ultrapassam a discussão sobre a presença da informática em sala de aula. Muitos deles se concentram em compreender as melhores formas de utilizar as TDICs no ensino de história, por meio de aplicativos ou do emprego de processos de gamificação dos conteúdos, por exemplo. Trata-se de uma resposta à demanda do campo da educação, o qual, diante das transformações da sociedade do conhecimento, reflete sobre produtos e metodologias de ensino mais adequados aos estudantes.

A perplexidade diante das invenções tecnológicas, ao longo da história da humanidade, não é nova. Os exemplos são abundantes: com o uso do fogo, protegemo-nos e modificamos nossos hábitos e costumes; com a invenção do carro e do controle remoto, novas práticas culturais foram adotadas, outras foram ressignificadas, recombinaadas. O desenvolvimento das tecnologias digitais encontra-se numa rapidez e intensidade sem precedentes. E, como toda tecnologia, as TDICs não são neutras. Elas podem ser construtivas ou contribuir para a degradação da vida dos homens, em diferentes aspectos. Consequentemente, aplicadas à educação, as novas tecnologias podem se constituir como entrave ou auxílio para os processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, as reflexões sobre a presença e o uso das tecnologias não devem ser menosprezadas, sob pena de adotarmos uma visão dualista e simplista, destituída da percepção da relação de forças entre os diferentes agentes históricos, situados em determinadas posições sociais, com seus diversos interesses (Lévy, 1999).

De qualquer forma, nesse debate sempre necessário, uma questão é fundamental: é possível o(a) professor(a) obter êxito no processo

de ensino e de aprendizagem ignorando a cultura digital, na qual a maioria das crianças e dos jovens está inserida? Tal interrogação não significa aceitar a ideia de que a prática pedagógica, para ser bem efetivada e atingir os resultados desejados, tenha que ser realizada exclusivamente por meio de recursos didáticos digitais. Mas ignorar a cultura digital certamente dificulta a compreensão do universo cultural do aluno e, conseqüentemente, as escolhas de procedimentos didáticos mais adequados a serem aplicados em sua educação (Negroponte, 1995).

Ensino de história e tecnologias digitais

No texto *Sobre tempos digitais: tempo presente, história e internet*, Dilton Cândido Santos Maynard (2016) reflete sobre a nova configuração do conhecimento histórico e da história ensinada com o advento da internet, um dos elementos revolucionários da TDIC. No texto, algumas reflexões são postas e devem ser objeto de compreensão. A primeira é que são poucos os trabalhos em português que analisam a relação entre a história e a internet. Apesar de os historiadores fazerem uso de computadores e da rede, essa experiência não é alvo de reflexão, tampouco divulgada de forma satisfatória. Uma das conseqüências disso é que “[...] os estudantes não são instigados a pensar sobre o digital, não são motivados aplicar as metodologias tradicionais da História ao seu cotidiano e a experiência *on-line* [...]” (Maynard, 2016, p. 82, grifo nosso). Pode-se concluir, portanto, que aqui somos convidados a refletir sobre combinações ou recombinações possíveis entre os pressupostos que sustentam a prática da pesquisa e do ensino de história e as TDICs.

Para Erik Brynjolfsson e Andrew McAfee, é fundamental questionar a presença das novas tecnologias no cotidiano das pessoas e sobre quais habilidades e aptidões humanas serão valorizadas com a continuidade do desenvolvimento da tecnologia. A resposta a tal questão não é fácil. Entretanto, os homens e as mulheres ainda terão seus papéis de protagonistas perante a máquina, visto que conseguem elaborar novas e boas ideias ou conceitos, e têm grande habilidade de reconhecer padrões de ampla complexidade e as formas complexas de comunicação. Os seres humanos criam, empreendem e inovam. Essa capacidade, podemos chamar de *ideação* (McAfee; Brynjolfsson, 2015).

Ainda na perspectiva de Brynjolfsson e McAfee, a escola hoje, que basicamente se propõe a seguir o modelo de aprendizado de saber ler, contar e escrever, não desenvolve nos homens as habilidades que deveriam ser valorizadas. Esse modelo já teve sua utilidade, em um determinado tempo e espaço. No entanto, os autores consideram que há de se adotar, portanto, um novo modelo de educação, em diversos níveis. Por exemplo, atualmente os *on-line open courses* (cursos *on-line* abertos), como a Khan Academy e as escolas montessorianas, promovem experiências educacionais que buscam desenvolver a capacidade de *ideação*.

A educação, de uma forma geral, e o ensino de história, especificamente, não podem ignorar a presença das TDICs nos seus espaços. Por outro lado, isso não significa absorver essa tecnologia e abrir mão dos pressupostos teóricos e metodológicos que sustentam esses espaços e os tornam singulares, que dão sentido às práticas. Contudo, ignorar as TDICs equivale, na nossa perspectiva, a deixar escapar possibilidades de inovação.

A presença da cibercultura, alicerçada pela TDIC como uma expressão das mudanças radicais da sociedade, abre espaço para

reflexões profundas não só na produção do conhecimento histórico, mas também no ensino da disciplina. Para Marcos Silva, a nova configuração da sociedade pode explicar o novo paradigma educacional. A mídia e a tecnologia criaram um ambiente de maiores demandas sociais. Novas formas de sensibilidade e percepção são observadas, e a educação precisa se adequar à nova cultura dominante (Silva, 2012, p. 6). No que se refere ao ensino de história, especificamente, Silva acredita que esse campo é um dos mais propícios a se desenvolver por meio das novas tecnologias. Nele, o professor atua não como transmissor de conteúdo, mas como um profissional facilitador da aprendizagem, inclusive, capaz de criar espaços virtuais para ensinar seus alunos. O professor pode planejar, desenvolver e aplicar situações de ensino no ciberespaço.

Essas são algumas habilidades desse profissional, que deve conhecer a importância do hipertexto, além de duas condições que viabilizam a nova situação cognitiva: “[...] a interatividade e a conectividade. Ora, se a hipertextualidade diz respeito à ligação de conteúdos, a interatividade é o enlace de pessoas e máquinas, e a conectividade refere-se à capacidade de operar em um ambiente de rede” (Silva, 2012, p. 9).

Existem diversas perspectivas de acesso a possíveis suportes e/ou materiais disponíveis na internet para o desenvolvimento de atividades didáticas, como *sites* e *blogs*. Também podem ser citados DVDs de enciclopédias ainda pouco explorados. Além disso, algumas ferramentas, integradas à internet, podem ser aproveitadas. Há a possibilidade de trabalhar com *webquest*, portfólios digitais, projetos colaborativos, dentre outros. Para Marcos Silva, um aspecto que não pode ser esquecido ao lidar com tecnologia educacional é aquilo chamado pelo autor de “fator Neston”. Ele explica: “[...] existem mil

maneiras de preparar uma aula utilizando os recursos da telemática. Invente a sua!” (Silva, 2012, p. 17).

A proposta de utilização das tecnologias no campo da educação, incentivada por Marcos Silva, aproxima-se da concepção de inovação, de uma forma geral, adotada por Brynjolfsson e McAfee (2015, p. 86), em que eles concebem como *recombinação* de coisas. Para esses autores, “[...] o verdadeiro trabalho de inovação não é desenvolver algo grande e novo, mas recombina coisas que já existem [...]”. Eles mostram o ponto de inflexão na história da economia e da sociedade em que o mundo está vivendo, devido aos avanços tecnológicos na era do *hardware*, *software* e redes digitais; em especial, de suas características exponencial, digital e combinatória (McAfee; Brynjolfsson, 2015).

Tecnologias digitais e sala de aula invertida

Tornou-se normal, em muitas escolas, a presença de dispositivos tecnológicos digitais, como aparelhos de celular e *notebooks*, nas mãos de alunos e professores. Tal introdução, para alguns, causa perplexidade, por acreditarem que a escola não é o espaço adequado para utilização dessas tecnologias. Para outros, trata-se de uma prática cultural que está sendo instituída de forma irrevogável e que a escola, como um espaço de reflexão sobre a sociedade e instituição formadora de cidadãos, não pode ignorar.

Essa questão tem sido alvo de amplos debates dentro e fora do espaço escolar, sem visualizarmos, até o momento, ao menos a curto prazo, um consenso. Há algum tempo, uma rede de televisão aberta brasileira veiculou uma reportagem na qual se expunha a proibição aos alunos, pelo governo francês, de levarem seus aparelhos

celulares para a escola. Após a apresentação da matéria, realizou-se uma enquete, ao vivo, na qual os telespectadores brasileiros opinavam se eram contra ou a favor de estudantes levarem celulares para a escola. Mais de 80% dos participantes foram contrários. Ao aprofundarmos nossa pesquisa e realizarmos uma experiência da sala de aula invertida em uma escola pública da cidade de Aracaju, constatamos que todos os alunos, do universo da pesquisa, tinham aparelho celular. Entretanto, uma parte significativa dos alunos participantes foi contrária ao uso do aparelho em sala de aula. Acreditamos que, em certa medida, além de falta de esclarecimento sobre as potencialidades de uso pedagógico dos dispositivos digitais, está implícita uma discussão de diferenças entre gerações, “nativos digitais” e “imigrantes digitais”, que tem consequências nas práticas de ensino e aprendizagem.

Na tentativa de compreender melhor a configuração da sociedade contemporânea influenciada pelas TDICs, alguns teóricos vêm cunhando conceitos e categorias que possibilitem reflexões sobre diferentes aspectos da sociedade. No campo da educação, no que diz respeito às práticas e representações dos agentes que nele estão inseridos, os conceitos de nativos digitais e imigrantes digitais, na perspectiva de Marc Prensky, são utilizados por pesquisadores que constroem seus objetos a partir da conexão entre educação e TDICs. Os nativos digitais se constituem numa geração que já nasceu em um mundo imerso de tecnologia digital. Para essa geração, os objetos culturais criados pelas novas tecnologias, tais como os telefones celulares e computadores, fazem parte do seu cotidiano. Por outro lado, as gerações mais antigas, os imigrantes digitais, integram o grupo de agentes que não se demonstram afeitos às novidades tecnológicas, mas são levados a utilizá-las, mesmo que estas se

apresentem como um momento de ruptura sobre o que eles trazem na bagagem intelectual (Prensky, 2012).

De acordo com José Morán, diante do atual contexto, algumas instituições de ensino vêm adotando os seguintes percursos: o primeiro, o inovador, consiste em mudanças radicais nos processos de ensino e de aprendizagem, em que as disciplinas são abolidas e há um redesenho nos projetos de educação, nas metodologias e nos espaços físicos das instituições; no segundo, há a opção de promoção de alterações progressivas por meio do ensino híbrido, de projetos mais interdisciplinares e da sala de aula invertida (Morán, 2015).

Nas instituições mais inovadoras, se enfatiza o projeto de vida do aluno, levando em consideração diferentes dimensões do seu contexto atual e anterior, individual e coletivo, para auxiliá-lo no desenvolvimento de suas habilidades e competências. Tais instituições utilizam de forma sistemática as metodologias ativas de ensino-aprendizagem. É fundamental que os adultos incentivem os educandos a perseguir seus sonhos, pois percebe-se que muitos deles “[...] só navegam na superfície dos acontecimentos, sem construir um sentido mais profundo para sua existência” (Morán, 2015, p. 31). No ensino híbrido, a escola e os docentes são os principais incentivadores desses sonhos, que zelam para que o conhecimento dos discentes seja adquirido e construído de forma profunda.

Há um outro modelo de ensino híbrido que pode ser adotado. Trata-se do modelo que consiste em “[...] concentrar no ambiente virtual aquilo que é informação básica, e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas” (Morán, 2015, p. 40), a chamada sala de aula invertida. De acordo com essa metodologia, o que tradicionalmente os alunos faziam em sala de aula deve ser feito nas suas residências, e vice-versa. Levando em consideração que os

vídeos se incumbem de fornecer as instruções e informações básicas sobre determinado assunto, o que era função exclusiva do professor, eles passam agora a ser assistidos e analisados num ambiente propício, no qual o aluno dispensa as formas de distração comuns no seu ambiente doméstico, como o acesso e a utilização de redes sociais, e qualquer outro tipo de distração para se concentrar e se dedicar à tarefa. Por sua vez, o docente, antes o centro do ensino e o transmissor de conhecimentos, agora, na sala de aula invertida, faz um papel de facilitador da aprendizagem, orientando os educandos nas suas tarefas em sala de aula, incentivando a aquisição do conhecimento escolar e a produção de novos conhecimentos resultantes das pesquisas e reflexões.

O lugar da metodologia da sala de aula invertida deve ser visto no contexto em que os alunos já nasceram em meio aos recursos digitais. A prática do professor não deve ignorar essa evidência. Entretanto, é mister observar que a adoção da metodologia da sala de aula invertida não se faz, exclusivamente, utilizando os recursos tecnológicos. Portanto, é a pedagogia que induz o uso da tecnologia e nem sempre, na inversão, é utilizada a tecnologia de ponta (Bergmann; Sams, 2018, p. 18). Por outro lado, é fato que a tecnologia pode facilitar essa inversão por utilizar elementos da cultura digital da qual os alunos fazem parte, mas que algumas escolas ignoram, uma vez que não a utilizam como instrumento auxiliar dos processos de ensino e de aprendizagem.

O espaço escolar, novas tecnologias e a sala invertida

A escola selecionada para aplicarmos a metodologia da sala de aula invertida integra a rede estadual de ensino de Sergipe. Ali, oferta-se,

além do ensino médio, o 9º ano do ensino fundamental. Portanto, trata-se de uma unidade de ensino pública, com as suas particularidades, mas que está incluída numa rede de escolas submetidas às orientações pedagógicas e administrativas, centralizadas e dependentes das políticas públicas. Isso significa, dentre outras coisas, que, embora o profissional de ensino tenha uma margem significativa de liberdade para empregar processos de ensino e de aprendizagem adequados, na sua perspectiva, as práticas dos agentes responsáveis por essa centralização não podem ser menosprezadas (Mattos, 2015).

A escola em estudo foi criada em 1987, em um dos bairros mais populosos da cidade, o Conjunto Orlando Dantas. Em 2016, a população estimada era de 25 mil habitantes. Entretanto, naquele ano, apenas 22% dos alunos matriculados eram do bairro, o restante pertencia a bairros adjacentes (Projeto Político Pedagógico, 2016). Esse dado aponta a diversidade de experiências culturais dos educandos do estabelecimento de ensino, na medida em que esses alunos trazem a vivência dos diferentes bairros onde residem. Ao mesmo tempo, essa diversidade espacial já se coloca como uma justificativa para a aplicação de uma metodologia de ensino que, ao usar as TDICs, possibilita a comunicação entre eles, por meio de redes sociais ou de *sites*, por exemplo, nos momentos em que cada um está em sua residência e necessita fazer um trabalho colaborativo das disciplinas escolares, como História.

Ao traçarmos o perfil da instituição e enfatizarmos as relações entre as tecnologias digitais, ambientes de ensino e a proposta pedagógica que permeiam os processos de ensino-aprendizagem, ponderamos também sobre as bases que norteiam o currículo oficial. Entretanto, ao iniciarmos a proposta de utilização da metodologia

da sala de aula invertida, não desconsideramos o currículo efetivo, ou seja, “[...] aquele construído na prática pedagógica resultante do trabalho entre professor e alunos, na sala de aula, onde estão envolvidos tanto os conhecimentos científicos como os elementos simbólicos de comunicação, as técnicas e os artefatos” (Almeida; Valente, 2011, p. 29).

É possível que a situação socioeconômica dos alunos da escola pouco tenha se modificado. Ela nos ajuda a compreender em qual contexto podemos situar as ausências e os abandonos dos alunos à sala de aula, bem como dimensionar os desafios colocados pela sociedade contemporânea ao oferecer uma série de possibilidades e promessas atraentes, diferente dos produtos disponibilizados pela escola. Ao menos durante o período de pesquisa, o principal artefato tecnológico digital dos alunos da turma, objeto da experiência, era o aparelho celular. Por meio dele, os educandos acessavam o mundo digital, criavam suas representações, incorporavam e faziam circular práticas sociais, por intermédio de redes sociais, de aplicativos e de outros recursos tecnológicos.

A percepção da situação socioeconômica dos educandos, elaborada pelos formuladores do Projeto Político Pedagógico (PPP), reforça a pertinência do uso de uma metodologia que torne efetivo o processo de ensino-aprendizagem aos alunos submetidos a uma série de entraves – como a necessidade de trabalhar e a dificuldade de interagir presencialmente com colegas de turma, já que residem em bairros diferentes –, que podem ser minimizados com a adoção de práticas relacionadas à sala de aula invertida. Como nos lembram Bergmann e Sams (2018, p. 19), “[...] a inversão ajuda os estudantes ocupados”, no caso se são estes trabalhadores, esportistas, artistas, ou seja, todos aqueles que precisam de uma flexibilização

nos horários de estudos, além de estratégias diferenciadas de aprendizagem que atendam às suas necessidades.

Para traçarmos o perfil da turma na qual fizemos a experiência da sala de aula invertida, foi aplicado um questionário (daqui para frente chamado de Questionário tipo 1), do qual se pôde extrair alguns dados fundamentais. A turma selecionada era composta de 28 alunos matriculados: 16 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Contudo, apenas 22 alunos frequentavam as aulas com regularidade. No dia da aplicação do questionário, apenas 15 alunos estavam presentes: 8 do sexo masculino e 7 do sexo feminino. A média de idade é de 14 anos.

Todos os alunos possuíam aparelhos celulares. Todavia, além destes, 1 informou ter computador de mesa, 3 possuíam *tablets* e 5 tinham *notebooks*. Destarte, pode-se afirmar que o acesso aos equipamentos eletrônicos ocorre de forma desigual, o que implicará numa reflexão do professor sobre a construção e aplicação de atividades didáticas que exijam algum equipamento específico. Nesse caso, apresenta-se mais viável conceber atividades que os educandos possam acessar por meio dos celulares. Como esclarecem Almeida e Valente (2011, p. 33), “[...] cada mídia oferece um suporte diferente para que as linguagens possam transitar [...]”.

Na metodologia da sala de aula invertida, deve ser garantido ao educando, pelo menos, o acesso ao material didático, de alguma forma, para que ele possa acessá-lo quando e onde lhe for mais conveniente. Assim, ao se produzir e disponibilizar um objeto educacional digital, a cultura escolar – incluindo, aqui, as condições socioeconômicas dos alunos –, na qual ele é produzido, circula e é apropriado, não deve ser desprezada. Ou seja, o acesso aos aparelhos celulares e a facilidade de manuseá-los nos fizeram perceber esses

artefatos como ferramentas capazes de contribuir para a realização de atividades de ensino e de aprendizagem.

Mas, além da posse do aparelho, outra questão relevante para se pensar a aplicação das TDICs é o acesso à rede. Em sua maioria, os alunos acessavam a internet por meio do *wi-fi*. A dependência quase exclusiva desse tipo de acesso restringia as possibilidades de os alunos pesquisarem temas ou de estudarem conteúdos em qualquer lugar, a qualquer momento, como na casa de um parente, por exemplo. Perdem-se, portanto, outras oportunidades de explorar essa TDIC em toda a sua potencialidade. Possivelmente por questões econômicas, os alunos seriam limitados a acessar a internet por intermédio do *wi-fi*, e não por meio de pacotes de dados oferecidos diretamente aos usuários dos aparelhos pelas empresas prestadoras de serviços de acesso, mediante as opções pré-pago ou pós-pago.

No que se refere à frequência do acesso, todos afirmaram que usavam diariamente. Interessante observarmos que a maioria informou ficar “todo tempo” na internet. Provavelmente, “todo tempo” significa “sempre que possível”, ou seja, desde que o serviço oferecido pela operadora esteja disponível. Esses alunos utilizavam a internet, com maior frequência, nos períodos da manhã e da noite, visto que à tarde estavam na escola. Percebe-se que o uso dos celulares e da rede é uma constante na vida desses estudantes; portanto, é relevante, na nossa perspectiva, mostrar-lhes as potencialidades dessa TDIC, como instrumento de estudo e de desenvolvimento de competências.

Um dado que nos chamou a atenção, conforme o Questionário tipo 1, foi o percentual de alunos que afirmaram utilizar a rede em todos os turnos. Causou-nos estranheza, visto que são alunos do turno vespertino. Isso porque eles têm acesso, prioritariamente, à internet via *wi-fi*, em casa. E existia uma recomendação da direção para eles

não utilizarem o aparelho, nem acessarem redes durante as aulas. Parte dessa nossa inquietação foi minimizada ao observarmos como os educandos usam esses aparelhos: jogos, entretenimento e redes sociais, predominantemente.

A análise dos dados do Questionário tipo 1 deixa evidente a predominância dos sites e aplicativos de entretenimento, de jogos digitais e de redes sociais como práticas de navegação mais utilizadas pelos alunos. Nesse sentido, podemos fazer duas ponderações: a primeira, sabe-se que essas práticas têm um alto nível de interatividade. As redes sociais interligam dados, pessoas e organizações. Elas possibilitam o compartilhamento de informações, a mobilização social e a produção de conhecimentos. Lucas Cerqueira do Vale e Simone Lucena (2014), ao analisarem as possibilidades do uso educativo das redes, destacam algumas virtudes do Facebook, do Twitter e do Instagram, dentre outras. Essas redes podem promover a troca, a interação entre professores e alunos, disponibilizar imagens e tarefas etc. Assim, o uso das redes pelos alunos abre caminhos para possibilidades de o professor desenvolver atividades voltadas para o ensino e potencializar a metodologia da sala de aula invertida.

No caso dos jogos, por exemplo, pode ser acrescentado à interação o prazer proporcionado aos usuários. Assim, não se trata de uma questão menor a ideia de que, ao incentivarmos os educandos a usarem a internet como veículo de ensino-aprendizagem, buscamos deixar claro que tipo de recompensa, interação, eles podem obter ao abrir uma concessão do seu tempo e dos seus dados para realizarem tarefas educativas com os seus dispositivos. E, principalmente, elaborarmos atividades que tenham, no mínimo, algum elemento da composição de um jogo, de uma disputa, enfim, alguma estratégia interativa.

A segunda ponderação leva-nos a refletir sobre a possibilidade da aceitação do uso desses dispositivos em sala de aula. Como colocado anteriormente, existem posicionamentos contrários e favoráveis no que se refere à utilização do telefone celular nas classes. Contudo, na unidade de ensino em que a experiência da sala de aula invertida foi realizada, havia possibilidade de uso, desde que para fins didáticos. E mesmo que não fossem usados, a simples posse desse objeto, em sala de aula, teria o potencial de gerar uma inquietude nos jovens, conforme apontam Tas e Cortella (2017, p. 42): “Pense nos jovens que nasceram nessa realidade e ainda são obrigados a ficar quietinhos dentro de uma sala de aula por 50 minutos, enquanto dentro do bolso deles há um aparelhinho pulsando com um mundo infinito de possibilidades [...]”.

Considerando ainda os dados colhidos no Questionário tipo 1, percebeu-se o predomínio do YouTube entre os ambientes acessados pelos estudantes. Esse site dispõe de diversos conteúdos, em forma de vídeos, sobre os assuntos mais variados, inclusive conteúdos de entretenimento, como filmes e músicas. Nele, podemos encontrar, também, conteúdos escolares apresentados por professores. Trata-se de um recurso que pode ser utilizado no emprego da metodologia da sala de aula invertida, uma vez que esses conteúdos podem ser vistos *on-line* pelos alunos, ou os vídeos podem ser baixados e trabalhados *off-line*. Assim, caso o professor não disponha de tempo, de habilidades técnicas e de equipamentos para produzir seus próprios vídeos e armazená-los, o YouTube enquadra-se como uma ferramenta de relevância para a aplicação da metodologia em discussão.

Até o exposto, constatamos que os alunos tinham aparelhos celulares e acesso à internet com restrições, e acessavam predominantemente sites de entretenimento e redes sociais. Em um dos itens

do questionário, fizemos a seguinte indagação: “acredita que o uso de *smartphones* e internet em sala de aula pode melhorar o ensino? Por quê?”.

Nas respostas extraídas no Questionário tipo 1, percebe-se que os alunos contrários ao uso de *smartphones* na sala de aula atribuíam sua justificativa à “distração” que esse equipamento pode ocasionar. Tal colocação não nos surpreende visto que, para a maioria dos alunos, conforme vimos anteriormente, a internet é um espaço de entretenimento. A partir desse alinhamento, pode-se lançar a hipótese de que se os pais (imigrantes digitais) observam, nas suas residências, que a relação dos seus filhos (nativos digitais) com a internet se volta, quase que exclusivamente, para o acesso aos jogos, sites de entretenimento e redes sociais, a compreensão que ambos terão da potencialidade de uso desses artefatos para fomentar os processos de ensino-aprendizagem será reduzida. E, conforme explicitado, na escola, os alunos não são instigados a utilizar a experiência *on-line* no seu processo de aprendizagem.

Aqueles que defendem o uso desses aparelhos em sala chamam a atenção para as possibilidades de a explicação dos conteúdos serem mais atrativas, dinâmicas e promoverem o aprofundamento dos assuntos estudados, por meio de pesquisas. Para esse grupo de alunos, os celulares podem ser vistos como ferramentas úteis que fazem a mediação com o conhecimento disponível na rede. No nascente século XXI, a história provavelmente tem na rede seu principal meio de circulação. E o fato de que esse conteúdo está disseminado na rede permite que, orientados ou não pelos professores, os educandos acessem tal conhecimento; principalmente por meio dos vídeos, muitos dos quais estão disponíveis em sites como o YouTube. Essa evidência não pode ser ignorada pelos professores.

Considerações finais

Em meio às mudanças provocadas pelas tecnologias digitais, observou-se que o campo do ensino vem demandando esforços para responder às inquietudes e às necessidades dos agentes que fazem parte dos processos de ensino-aprendizagem. A linha divisória entre os denominados nativos digitais e imigrantes digitais parece cada vez mais tênue, visto que a rapidez das transformações tecnológicas, no extremo, quase que, *grosso modo*, coloca-os em pé de igualdade. As instituições de ensino e seus agentes recombina as possibilidades de práticas que forneçam respostas para as novas demandas impostas às escolas.

Uma dessas respostas é o ensino híbrido, que, dentre tantas possibilidades, produziu a modalidade de ensino denominada sala de aula invertida. Nela, o foco principal é o aluno e a sua singularidade. Graças às inovações tecnológicas, essa singularidade no processo de ensino e aprendizagem pode ser perseguida pelo professor, cuja prática é ressignificada. Um dos passos relevantes é a elaboração de materiais didáticos que tornem operacionalizável a referida metodologia. Esse foi o foco da nossa reflexão.

Definido o objetivo, a sua produção exigiu uma operação em que se verificou que o peso da cultura escolar, no contexto em que a metodologia é aplicada, é significativo. O que, mais uma vez, lembra-nos que as mudanças no campo da educação, ao menos as mais significativas, não se constituem em rupturas radicais, salvo acontecimentos ou processos inusitados. Tal percepção foi possível ao realizarmos um experimento no qual objetivamos colher informações e dados para configurar um produto – aula digital – e refletir sobre a sua aplicabilidade no tempo adequado e no contexto cultural em que vai ser posto em prática.

Nesse sentido, o sentimento de incompletude de nossa empreitada é substituído pelos conhecimentos adquiridos que tornam possíveis a finalização do produto, sua aplicabilidade e, principalmente, a visualização de uma replicação sistemática de tal metodologia. É isso que esperamos.

Referências

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de, VALENTE, José Armando. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus, 2011. (Questões fundamentais da educação, 10).
- BERGMANN, Jonathan, SAMS, Aaron. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- CORTELLA, Mario Sergio, TAS, Marcelo. *Basta de Cidadania Obscena!* Campinas: Papirus 7 Mares, 2017. (Papirus Debates)
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. (Trans).
- LUCENA, Simone (org). *Cultura digital, jogos eletrônicos e educação*. Salvador: Edufba, 2014.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!”: Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 5-16, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a02.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2017.
- MAYNARD, Dilton Cândido Santos. Sobre tempos digitais: tempo presente, História e internet. In: GONÇALVES, Janice (org.). *História do tempo presente: oralidade, memória, mídia*. Itajaí: Casa Aberta, 2016. p. 77-99.
- MCAFEE, Andrew; BRYNJOLFSSON, Erik. *A segunda era das máquinas: trabalho, progresso, prosperidade em uma época de tecnologias brilhantes*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2015.
- MORÁN, José. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. São Paulo: Penso, 2015. p. 27-45.

NEGROPONTE, Nicholas. *A Vida Digital*. Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PRENSKY, Marc. *Aprendizagem baseada em jogos digitais*. São Paulo: Senac, 2012.

SILVA, Marcos. Ensino de história e novas tecnologias. *Universidade Federal de Sergipe*, Aracaju, p. 1-20, 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2012/historia_artigos/2silva_artigo.pdf. Acesso em: 27 ago. 2017.

Sobre os autores

Acácio Leandro Maciel Simões

Licenciado em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atua como professor da rede estadual de ensino básico do Ceará, lotado na Escola de Ensino Médio Dr. César Cals. Atualmente, é coordenador da área de Ciências Humanas na referida escola e supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de História vinculado à Universidade Federal do Ceará (UFC). Tem experiência de pesquisa nas seguintes áreas: cultura popular, lazer, ensino de história e educação. E-mail: acaciolms@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6286479434848609>

Alfredo Eurico Rodrigues Matta

Possui graduação em Processamento de Dados pela Universidade Salvador (Unifacs), graduação em História pela Universidade Católica do Salvador (UCSal), mestrado em História pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e doutorado em Educação pela UFBA/Université Laval (Canadá). Pós-doutorado em Educação a Distância e Comunidades de Aprendizagem Internacionais em Língua Portuguesa pela Universidade do Porto, apoiado pelo CNPq. Atualmente trabalha na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). É professor do Doutorado Interinstitucional Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento, professor do Programa

de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidades. Coordenador de projetos de pesquisa financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Ministério da Educação (MEC), Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e UNEB.

E-mail: alfredo@matta.pro.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1169116651630370>

Ana Cristina Castro do Lago

Graduação em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador (UCSal), mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e doutorado em Educación y Democracia pela Universitat de Barcelona (UB). Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) desde 1996, onde ensina na graduação, no curso de Pedagogia e na pós-graduação, no Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória. Líder do grupo de pesquisa Investigação Interdisciplinar sobre a Formação do Educador (INTERFACE).

E-mail: alago@uneb.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3927061193215687>

Ana Lúcia Gomes da Silva

Pós-doutorado pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), por meio do edital do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Leitura: Teoria e Prática pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Possui graduação em Licenciatura Curta em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), graduação em Licenciatura Plena em Letras Vernáculas pela UNEB. Professora titular da UNEB. Atua em programas de pós-graduação com as disciplinas: Análise do Discurso e Metodologia e Prática

de Pesquisa e Pesquisa Aplicada à Educação (PAE). Líder do grupo de pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA), da UNEB, e pesquisadora vinculada ao grupo de pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade (DIVERSO), também da UNEB. Atua como docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED) no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) da UNEB/Jacobina e no curso de Letras Vernáculas. E-mail: analucias12@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2930871385446150>

Ana Paula da Silva Santos

Graduada em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), especialista em História Regional pela UNEB, mestre em Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória pela UNEB. Bolsista de iniciação científica pelo Programa Institucional de Iniciação Científica (Picin), monitora de projeto. Atualmente, atua como professora de História do ensino fundamental II na escola Monsenhor Manoel Barbosa, em Salvador/BA.

E-mail: paula.ike@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0836229276065248>

Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes

Doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestre em História Social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), licenciada em História pela UFBA – Departamento de Filosofia e Ciências Humanas. Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da área de História (2014-2018). É professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* I. Tem experiência na área de história, com ênfase no ensino de história, história do Brasil/Bahia, diáspora e escravidão africanas. Atualmente coordena o Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória/UNEB.

E-mail: cximenes@uneb.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4592305607326268>

Dilton Cândido Santos Maynard

Pós-doutorado em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor colaborador no Programa de Pós-Graduação em História Comparada (PPGHC/UFRJ). Professor do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Sergipe (UFS) – ProfHistória. Professor do Departamento de História da UFS. Bolsista Produtividade CNPq – Nível 2.

E-mail: dilton@getempo.org

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7966825011414341>

Francisco Wbirajara Lopes Martins

Professor da educação básica no âmbito municipal no Colégio Municipal Anísio Cotrim Fernandes (Morrinhos, Guanambi/BA), e estadual no Instituto de Educação Anísio Teixeira (Caetité/BA). Graduado em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pós-graduado em História do Brasil pelas Faculdades Integradas de Jaú (FIJ), mestre em Ensino de História (ProfHistória/UNEB) e membro da Academia Caetiteense de Letras.

E-mail: birafisica@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4853923053204015>

José Antonio Serrano Castañeda

Investigador del SNI-Conacyt, Doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona-España, Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional-México (UPN), Profesor Invitado de la Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Posdoctor en Educación y Contemporaneidad (PPGEduC/UNEB), Miembro del Cuerpo Académico Consolidado Prácticas Institucionales y Constitución del Sujeto en Educación (CAC-PICSE/UPN), Responsable de la Red Sujetos y Prácticas Educativas en Contextos Escolarizados (Red SPECE/UPN), Responsable del Proyecto de Investigación Procesos curriculares y prácticas de acompañamiento

(PCyPA). Coordinador del programa Maestría en Desarrollo Educativo, programa inscrito en el padrón del Programa nacional de posgrado de calidad del Conacyt.

E-mail: jserrano@g.upn.mx

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7272-7001>

Juan Mario Ramos Morales

Doctor en Ciencias Administrativas por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Ciudad de México. Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, México. Investigador del SNI-1 Conacyt y profesor PRODEP. Integrante del cuerpo académico consolidado Prácticas Institucionales y Constitución del Sujeto de la Educación (CAC-PICSE) y de la Red Sujetos y Prácticas Educativas en Contextos Escolares (Red SPECE). Líneas de investigación: prácticas de formación, prácticas de acompañamiento, investigación biográfico-narrativa.

E-mail: jramos@g.upn.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5364-1827>

Juliana Alves de Andrade

Pós-doutora em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professora da Licenciatura em História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (PGH/UFRPE) e da Rede ProfHistória, vinculada à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Culturas (NEPHECs/UFRPE), onde realiza pesquisas sobre avaliação da aprendizagem em história e pesquisa prática da prática de ensino em história.

E-mail: julianadeandrade.ufrpe@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8807-5327>

Juliana Teixeira Souza

Cursou bacharelado, licenciatura e mestrado em História na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e doutorado em História Social na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É professora do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), atuando nos cursos de graduação em História e pós-graduação em Ensino de História. Pesquisa temas relacionados à história política e história social do Brasil Império, ensino de história e relações étnico-raciais. Participa do grupo de pesquisa Espaços, Poder e Práticas Sociais, coordenou o subprojeto de História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na UFRN (2013-2020), atua como docente em cursos de formação continuada de professores da educação básica, e tem participado de processos de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

E-mail: julianatsouza@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7893663154086378>

Luciana Conceição de Almeida Martins

Possui graduação em História pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). É doutora em Difusão do Conhecimento pelo Programa de Pós-Graduação Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento da Universidade Federal da Bahia (DMMDC/UFBA). É mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Tem especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade de Ciências da Bahia (Faciba). Foi coordenadora de pesquisa histórica em um projeto da Faculdade de Turismo da Bahia (FACTUR) e coordenadora de trabalho de conclusão de curso (TCC) no curso de História da UNEB, na modalidade educação a distância (EAD). Atualmente, leciona no curso de História da UCSal, no curso de História da UNEB (Unead/EAD) e nos Colégios Estaduais Alberto Santos Dumont e Duque de Caxias.

E-mail: luckianas@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7664734124541880>

Marcelo Santos

Mestre em Sociologia e em Ensino de História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor da educação básica nas redes do município de Aracaju e do estado de Sergipe.

E-mail: marcelosanjes@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1053581945370575>

Margarida Maria Dias de Oliveira

Professora titular do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduada em História e mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Janeiro (PPGH/UFRJ). Pesquisa sobre ensino de história, história do ensino de história e história dos cursos universitários de História, livros didáticos de História, formação de professores, sempre na interligação com a teoria da história e os temas historiografia, memória e patrimônio cultural (histórico). Na UFRN assumiu cargos de gestão, dentre eles, foi diretora da editora (EDUFRN) de 2011 e 2015. No período de 2004 a 2015, foi assessora do Ministério da Educação (MEC), como representante de História na Comissão Técnica do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

E-mail: margaridahistoria@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5565266295414497>

Maria das Graças de Andrade Leal

Doutora em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com estágio pós-doutoral em História Social pela Universidade do Porto – Portugal, e mestre em História pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora titular-pleno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), onde leciona na graduação do curso de História e integra o quadro permanente de professores do mestrado em História Regional e Local na *campus V* – Santo Antônio de Jesus, onde exerce a

função de coordenadora, e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória). Integra o quadro de investigadora colaboradora do Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço, Memória (CITCEM), da Universidade do Porto, e dos grupos de pesquisa História Regional e Local (UNEB) e História, Literatura e Memória (UNEB).

E-mail: gal.leal@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7306635108306633>

Maria do Socorro da Costa e Almeida

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); mestre em Educação pela UFBA; doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora adjunta da UNEB. Membro dos grupos de pesquisa Investigação Interdisciplinar sobre a Formação do Educador (INTERFACE) e Grupo de Pesquisa (Auto) Biográfica, Formação e História Oral (GRAFHO). Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória/UNEB.

E-mail: mscalmeida@uneb.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6605036175468995>

Sara Oliveira Farias

Possui licenciatura em História e mestrado em História pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). É doutora em História do Norte e Nordeste do Brasil pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É professora titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local da UNEB, *campus V*. Foi professora assistente das Faculdades Integradas Olga Mettig, do período de 1996 até 2009. É líder do grupo de pesquisa História Oral e Memória.

E-mail: sarafarias@uol.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7350778562656478>

Sibila Núñez

Professora de História pelo Instituto de Professores Artigas (IPA). Apreciadora da historiografia, da filosofia da história, por um lado, e das teorias da ação e da prática, por outro. Tradutora da língua hispânica dos artigos de Barbier, dada a sua fluência em francês por ter vivido a infância no exílio na França. Trabalhou em escolas públicas de ensino médio no Uruguai, até mesmo em algum momento ela ocupou o cargo de diretora-adjunta de uma escola secundária em Montevideu por alguns anos. Quanto à análise das práticas, trabalhou em uma fábrica com um projeto inovador, o qual ouvia os trabalhadores e lhes dava participação nas decisões laborais.

E-mail: sibilanu@gmail.com

Silvana Reis da Silva Cerqueira

Licenciada e mestra em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atuou como professora de História e coordenadora de educação de jovens e adultos (EJA), na Secretaria Municipal de Educação de Mairi. Atualmente, é professora de História do quadro efetivo do magistério público da rede estadual de educação da Bahia, na cidade de Mairi, onde ocupa temporariamente o cargo de vice-diretora. Interessa-se por ensino de história, cultura afro-brasileira e educação das relações étnico-raciais.

E-mail: silvana.cerqueira@nova.educacao.ba.gov.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/860852082841655>

Verena Alberti

Formada em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF); mestre em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); doutora em Teoria da Literatura pela Universidade de Siegen, Alemanha, e pós-doutora em Ensino de História pela Universidade de East Anglia (Norwich) e pela Universidade de Londres. É professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do

Rio de Janeiro (UERJ), na área de Ensino de História, e professora de História da Escola Alemã Corcovado, no Rio de Janeiro.

E-mail: verenalberti@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0662658499050484>

Formato: 15 x 22 cm

Fontes: Rasa | Alegreya

Miolo: Papel Off-Set 75 g/m²

Capa: Cartão Supremo 300 g/m²

Impressão: Gráfica 3

Tiragem: 300 exemplares

Ana Cristina Castro do Lago

Graduação em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador (UCSal), mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e doutorado em Educación y Democracia pela Universitat de Barcelona. Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) desde 1996, onde ensina na graduação no curso de Pedagogia, e na pós-graduação, no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Líder do grupo de pesquisa Interface: Investigação Interdisciplinar sobre a Formação do Educador.

Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes

Doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestrado em História Social e licenciatura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* I – Salvador. Tem experiência na área de História, com ênfase no ensino de História, História do Brasil/Bahia, diáspora e escravidão africanas. Temas de interesse: fontes históricas e linguagens no ensino de história, formação inicial e continuada de professores de História e Pedagogia, livro didático de história, tráfico de escravizados, cultura e suas representações. Atualmente, coordena o Mestrado Profissional em Rede em Ensino de História (ProfHistória) da UNEB.

Juliana Alves de Andrade

Pós-doutora em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professora da licenciatura em História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e da Rede Mestrado Profissional em Rede em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Culturas (NEPHECs/UFRPE), onde realiza pesquisas sobre avaliação da aprendizagem em História e pesquisa da prática de ensino em História.

Maria do Socorro da Costa e Almeida

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Educação pela UFBA, doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora adjunta da UNEB. Membro dos grupos de pesquisa Interface: Investigação Interdisciplinar sobre a Formação do Educador, e Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral (Grafho). Professora do Mestrado Profissional em Rede em Ensino de História (ProfHistória).

É um livro que traz um exercício epistemológico de observar a produção historiográfica sendo confeccionada não apenas pelo historiador, mas pelo professor, e não mais só no gabinete ou arquivo, mas no chão da escola. Dessa forma, os leitores poderão observar como os professores em suas atividades laborais produzem formas de dar inteligibilidade ao mundo social, ou seja, produzem narrativas metodicamente organizadas, transformando a sala de aula num atelier historiográfico.



ISBN 978-65-5630-589-9



9 786556 305899