



LICENCIATURA EM
HISTÓRIA DO IFG

DEZ ANOS DE DESAFIOS
NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR PESQUISADOR

FLÁVIA PEREIRA MACHADO
MARIA ABADIA CARDOSO
RAFAEL BORGES
ORGANIZADORES

QUAL FUNÇÃO SOCIAL

cumprem a História e o ensino de História? Quais perspectivas surgem no centro do debate quando o tema é o ensino de História? Como compreender a formação e a atuação do professor de História frente às demandas do seu próprio tempo? A articulação entre educação e ensino de História se constitui sob quais perspectivas? Quais os desafios na formação de professores para atuar em diferentes níveis da educação? De que modo se constrói a relação entre teoria e prática?

O cotidiano da atuação docente, tanto na educação básica quanto na própria formação de professores de História, é o espaço privilegiado para as referidas indagações, especialmente quando se considera a construção da identidade do professor. Tema por diversas vezes debatido, a identidade docente ora é pensada sobre o prisma dos



LICENCIATURA EM
HISTÓRIA DO IFG

DEZ ANOS DE DESAFIOS
NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR PESQUISADOR



**LICENCIATURA EM
HISTÓRIA DO IFG**

**DEZ ANOS DE DESAFIOS
NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR PESQUISADOR**

**FLÁVIA PEREIRA MACHADO
MARIA ABADIA CARDOSO
RAFAEL BORGES
ORGANIZADORES**

ISBN 978-85-67022-35-2

© 2019 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Goiás. As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores.

É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

L698	<p>Licenciatura em história do IFG: dez anos de desafios na formação do professor pesquisador / Flávia Pereira Machado; Maria Abadia Cardoso; Rafael Borges (organizadores). 1. ed. – Goiânia: Ed. IFG, 2019. (coleção Ágora).</p> <p>272 p.: il.</p> <p>ISBN 978-85-67022-35-2</p> <p>1. Docência. 2. Ensino de História. 3. Licenciatura. I. Instituto Federal de Goiás (IFG). II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 22ed. – 907</p>
<p>Catálogo na publicação: Shilton Caldeira Nunes – CRB 1/2505</p>	

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Editora IFG

Avenida C-198, Qd. 500. Jardim América.

Goiânia/GO | CEP. 74270-040

(62) 3237-1816

editora@ifg.edu.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
APRESENTAÇÃO	13
1. O CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DO IFG: CONJUNTURA POLÍTICO/INSTITUCIONAL E DESAFIOS DA CRIAÇÃO E DA CONSOLIDAÇÃO	21
SÔNIA APARECIDA LOBO WALMIR BARBOSA	
2. A IMPORTÂNCIA DA ARTICULAÇÃO ENTRE EXTENSÃO E PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: REFLEXÕES SOBRE O TRIPÉ ACADÊMICO NOS CURSOS DE LICENCIATURA	39
DIEGO A. DE MORAES CARVALHO	
3. A LICENCIATURA NOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA REFLEXÃO SOBRE O SENTIDO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	63
LUCIENE MARIA BASTOS	
4. A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DO IFG: TRAJETÓRIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE	89
RAFAEL GONÇALVES BORGES	
5. O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO IFG: ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	121
FLÁVIA PEREIRA MACHADO	

6. O CARÁTER FORMATIVO DO PIBID E A CRIAÇÃO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: IMPLICAÇÕES PARA A LICENCIATURA EM HISTÓRIA ANDRÉ COSTA ACIOLE DA SILVA FLÁVIA PEREIRA MACHADO	141
7. ENSINO DE HISTÓRIA E LIVROS DIDÁTICOS: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES E TEMPORALIDADES MARIA ABADIA CARDOSO	161
8. ENTRE ENUNCIADOS E DIÁLOGOS: PERSPECTIVAS PARA O USO DO CINEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA RAFAEL GONÇALVES BORGES	181
9. ENSINO DE HISTÓRIA E LITERATURA DRAMÁTICA: TEMAS, OBJETOS E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO EM SALA DE AULA MARIA ABADIA CARDOSO	207
10. USO DE FONTES NA PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA: PRÁTICA COMUM CURRICULAR “FONTES HISTÓRICAS E A PRÁTICA DOCENTE” PAULO MIGUEL FONSECA	231
11. HISTÓRIA, DIVERSIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA MARIANA AFFONSO PENNA	251
SOBRE OS AUTORES	269

PREFÁCIO

Em meio às comemorações dos 10 anos da Rede de Institutos Federais, criados com a Lei n. 10.892/2008, foram organizadas em todo o Brasil obras que contam histórias de IFs, relatam experiências de ensino, pesquisa e extensão, trajetórias diversas e, até mesmo, vislumbram alguns horizontes em relação ao futuro da rede. Entre todas as obras com que tive contato, *Licenciatura em História do IFG: dez anos de desafios na formação do professor pesquisador* me agradou especialmente. Sem receio de parecer laudatório.

O contentamento não se dá por tratar-se de um livro produzido por colegas de ofício, ou por abordar atividades semelhantes às quais me dedico como professor e pesquisador da mesma rede, mas porque o livro em si dialoga com a realidade da educação brasileira (em seus problemas e potencialidades), propõe questões fundamentais da relação entre a História (vivida, pensada, ensinada e pesquisada) e o contexto mais amplo em que isso se dá na vida em sociedade e, por fim, apesar de não pretender resolver os problemas apontados, a obra consegue ser propositiva. Reflete pela própria práxis suas especificidades e desafios de maneira que supera os interesses daqueles que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ganhando relevância para todos que se interessem pelo tema da Licenciatura em História e das licenciaturas em geral.

Foi, portanto, com entusiasmo e expectativa que recebi o livro que vem ao conhecimento do público. Além do entusiasmo, ressalto também o desafio de prefaciar a obra de colegas do Instituto Federal de Goiás/Câmpus Goiânia, que por 10 anos foi a única Licenciatura em História da rede de Institutos Federais, o que torna ainda mais especial esse momento de comemoração (ou, permitam-me o neologismo, de co-memoração).

Em uma combinação entre experiências e perspectivas, característica do pensamento histórico, torna-se urgente no Brasil (e na própria Rede Federal que agora comemora sua primeira década) que se valorizem não apenas o tempo acumulado, mas também a formação possível quando se pensa cientificamente sobre esse acúmulo de experiência, como os(as) historiadores(as) bem demonstram nesta obra: não nos basta comemorar, é preciso interpretar essa experiência, confrontar-se com a realidade em que essas experiências ocorrem e, assim, refletir e se orientar para a construção de realidades mais adequadas.

Na tarde do dia 30 de abril de 2019, enquanto me preparava para começar este prefácio, recebi mensagens de um amigo, historiador e docente que gostaria de discutir algumas questões fundamentais a respeito de debates sobre o conceito “práxis” realizados no âmbito do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (Lapeduh/UFPAR) — questões muito fundamentais e justamente importantes devido a essa característica. Ainda pensando sobre essas questões, voltei ao texto de apresentação desta obra e me deparei com a seguinte problematização:

Qual função social cumprem a História e o ensino de História? Quais perspectivas surgem no centro do debate quando o tema é o ensino de História? Como compreender a formação e a atuação do professor de História frente às demandas do seu próprio tempo? A articulação entre educação e ensino de História se constitui sob quais perspectivas? Quais os desafios na formação de professores para atuar em diferentes níveis da educação? De que modo se constrói a relação entre teoria e prática?

Essas perguntas frequentemente são tratadas como introdutórias ou simples e podem erroneamente ser até ignoradas. Acredito que, por serem questões tão fundamentais, também estão entre as mais importantes. Os interessados nesta obra poderão perceber que em cada um dos capítulos serão encontradas algumas respostas a esses questionamentos. Assim como os(as) autores(as) construíram as suas visões a respeito da ciência da História e suas formas de relação com a sociedade, os(as) leitores(as) também poderão construir suas percepções a respeito desses elementos

fundantes. O exercício dos(as) autores(as) dessa obra se equipara à proposta da citação a seguir:

Na construção da ciência vale o pensamento de Heráclito, de que o caminho para cima e para baixo é o mesmo [...]. Quanto mais crescer o edifício da ciência e quanto maior o arrojo, com o qual ele se projeta às alturas, tanto mais ele necessita do exame e da renovação constante dos seus fundamentos. A afluência de novos fatos deve ser correspondida pelo “rebaixamento dos fundamentos”, que caracteriza, segundo Hilbert, a essência de toda e qualquer ciência.¹

A apropriação da epígrafe de Rösen (1987) me parece dialogar profundamente com a iniciativa desta obra. A sistematização de aspectos históricos do curso na instituição, o percurso traçado no que diz respeito aos(às) professores(as) já formados(as), assim como a análise e os horizontes de novas ações e produções. Temos aqui um exercício sólido dessa revisão de fundamentos que se espera de toda ciência.

Além do aprendizado que obtive no encontro com este livro, gostaria de destacar dois outros elementos que contribuíram para o meu contentamento com essa leitura, elementos que tenho certeza que também irão dialogar com outros(as) professores(as): primeiro, porque percebo semelhanças entre elementos apontados nos textos e a trajetória da Licenciatura em História assim como do Laboratório do Ensino de História (Lehis/IFG) em relação a preocupações e a experiências que também fazem parte do espaço de discussão do Lapeduh (grupo ao qual estou ligado há 10 anos). É interessante encontrar pesquisadores(as) com preocupações semelhantes, sobretudo quando o que dá liga a essas preocupações são os objetivos de melhorar as atividades de ensinar e aprender História.

Esses elementos envolvem a relação entre teoria e prática, entre formação histórica e formação para as relações de ensino e aprendizagem

¹ A epígrafe pode ser encontrada no texto: RÜSEN, Jörn. Reflexões sobre os fundamentos e mudança de paradigma na ciência histórica alemã-ocidental. In: NEVES, Abílio Afonso Baeta; GERTZ, René E. (org.). *A nova historiografia alemã*. Porto Alegre: Ed. UFRGS; Instituto Goethe; Instituto Cultural Brasileiro-Alemão, 1987.

de maneira indissociada e que podem ser pensadas e debatidas a partir da perspectiva da práxis, as experiências com fontes históricas em sala de aula, o diálogo com autores(as) que admitem o conceito de consciência (e suas particularidades históricas) e, principalmente, os princípios da formação humana.

O segundo elemento, nesse caso mais particular, diz respeito à minha experiência como professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) — o que concentra condições específicas bem demonstradas nesta obra — ou, de maneira mais abrangente, como professor de História da rede pública no Brasil. Pude perceber nas preocupações dos(as) professores(as) da Licenciatura em História do IFG/Câmpus Goiânia a correlação entre elementos que vão desde as políticas neoliberais que influenciaram documentos que regulamentam a educação no Brasil e lhe oferecem parâmetros e diretrizes até a relação entre esses elementos macroestruturais e aspectos microestruturais. Estes últimos referem-se à realidade da práxis das salas de aula enfrentadas por nós professores(as) e pelos(as) alunos(as) em processo formativo da docência, na relação com os livros didáticos, com os programas de governo (que acabam induzindo mudanças nos currículos) e com as condições materiais em que a educação se realiza no Brasil, seja na Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos ou no Ensino Superior. Com essa percepção, fica demonstrada, sem dúvida, a potencialidade desta obra não só para os Institutos Federais, mas para todas as instituições onde ocorrem a educação e o processo de ensino e aprendizagem da História.

Temos em mãos uma obra muito relevante. Não apenas pela qualidade da contribuição de cada um(a) dos(as) autores(as), mas também por revelar a potencialidade da Ciência da História em vários aspectos, justamente em um período em que muitos se levantam para desqualificar o pensamento científico, as contribuições da História e das Ciências Humanas em geral. Esta obra demonstra, por exemplo, que, em condições materiais de trabalho adequadas, tempo para o exercício do trabalho intelectual (ensino, pesquisa e extensão), plano de carreira equiparado ao das universidades,

investimentos na educação humana que superam os interesses mais imediatos e pragmáticos acabam por permitir uma educação com qualidade diferenciada. Uma realidade em que os(as) professores(as) podem trabalhar e discutir com bases científicas o acúmulo e os resultados dos seus trabalhos. As contribuições deste livro concentram a potencialidade de uma educação pensada como investimento e não como custo.

Parabéns aos colegas do IFG por este belo trabalho! A obra traz reflexões substanciais aos debates que envolvem as licenciaturas, o ensino e a aprendizagem da História, a formação de professores(as), o uso de fontes em aulas de História, entre outras contribuições. Aos leitores(as), bons estudos!

THIAGO AUGUSTO DIVARDIM DE OLIVEIRA
PROFESSOR DE HISTÓRIA NO INSTITUTO FEDERAL
DO PARANÁ/CÂMPUS CURITIBA

APRESENTAÇÃO

Autorreflexão, como retorno ao processo cognitivo de um sujeito cognoscente que se reconhece reflexivamente nos objetos de seu conhecimento, é por certo um assunto que pertence ao trabalho cotidiano de qualquer historiador.

RÜSEN, 2001

Qual função social cumprem a História e o ensino de História? Quais perspectivas surgem no centro do debate quando o tema é o ensino de História? Como compreender a formação e a atuação do professor de História frente às demandas do seu próprio tempo? A articulação entre educação e ensino de História se constitui sob quais perspectivas? Quais os desafios na formação de professores para atuar em diferentes níveis da educação? De que modo se constrói a relação entre teoria e prática?

São muitas as questões e os desafios apresentados hoje aos professores que formam professores de História no Brasil. Os que se apresentam no parágrafo anterior e que norteiam o trabalho que aqui se coloca desdobram-se em inúmeras angústias e inquietações que são compartilhadas por professores do ensino básico, por professores em formação e por professores que formam professores. Se, por um lado, busca-se construir currículos e projetos pedagógicos de licenciaturas mais atentos aos últimos debates acadêmicos sobre o tema do ensino de História e sobre os desafios da construção de uma identidade docente; por outro, preocupa a deslegitimação constante que o saber histórico vem sofrendo nos anos mais recentes, o que confere caráter ainda mais urgente a uma reflexão autocrítica sobre a formação de professores de História no Brasil.

O cotidiano da atuação docente, tanto na educação básica quanto na própria formação de professores de História, é o espaço privilegiado

para as referidas indagações, especialmente quando se considera a construção da identidade do professor. Tema por diversas vezes debatido, a identidade docente ora é pensada sobre o prisma dos diferentes saberes (curriculares e disciplinares) que permeiam a formação e a atuação, ora está também relacionada à dinâmica trazida pela própria cultura escolar. De qualquer modo, o complexo movimento entre teoria e prática adquire espaço de reflexão.

Nesse sentido, o espaço tradicional de formação dos professores de História no Brasil, as universidades, é um ambiente rico em reflexões e propostas teóricas para a atualização necessária das práticas pedagógicas e de ensino. Embora sejam notórios os avanços recentes em relação à tentativa de aproximação dessas propostas teóricas com o fazer concreto da educação básica, é comum que o cotidiano dos professores universitários os distancie dos desafios prementes da “linha de frente” das salas de aula dos ensinos fundamental e médio e, por essa razão, existe uma condição específica de enfrentamento das indagações supracitadas.

O nosso “fazer” no curso de Licenciatura em História do IFG é também permeado pelos referidos questionamentos, porém sob um prisma diferenciado pela nossa própria condição de atuação. Como professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), somos constantemente desafiados a refletir sobre nossa própria identidade docente a partir de nossas experiências cotidianas, tanto como professores do ensino básico — no caso, dos cursos técnicos integrados ou profissionalizantes na modalidade EJA (Proeja) — quanto como professores de uma licenciatura. Sendo a primeira Licenciatura em História na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tal posição nos confere uma identidade específica, sobre a qual temos buscado refletir crítica e epistemologicamente.

Certo é que nosso espaço de atuação no ensino básico não pode ser assumido como uma generalidade da realidade do ensino público brasileiro, tendo em vista as condições de trabalho específicas que encontramos. No entanto, atuar nas duas frentes, ensinar História para o ensino médio e formar professores de História para atuar na educação básica,

forçosamente nos conduz a uma busca pela coerência da práxis. Consideramos que tal condição pode colaborar não apenas para que outras unidades da Rede Federal se proponham a ofertar licenciaturas em História ou mesmo em outras áreas — num contexto político que claramente aponta para um recuo dessa possibilidade —, mas também para que a nossa condição de professores EBTT nos coloque em condições de contribuir, deste lugar específico, com as reflexões mais aprofundadas entabuladas nos programas de pós-graduação das universidades. Por meio das iniciativas desenvolvidas tanto na licenciatura como no ensino médio técnico integrado e profissionalizante do Proeja, defendemos nosso lócus de enunciação que, não se pretendendo superior, é certamente de outra natureza da que se encontra nas pós-graduações universitárias, com as quais se propõe diálogo.

Para tanto, tem sido fundamental nos últimos anos as ações promovidas pelo Laboratório do Ensino de História (Lehis). Entre outras ações, esse laboratório procura promover iniciativas para que os processos formativos de nossos discentes se configurem em objetos de reflexão tanto deles próprios quanto de seus formadores. Exemplos dessas ações são o *Seminário de Estágio Supervisionado* e o *Seminário de Prática como Componente Curricular*, eventos que ocorrem semestralmente. Na primeira atividade, os alunos da etapa quatro do estágio produzem e socializam a trajetória de seus percursos formativos; na segunda atividade, são efetivados uma apresentação e um debate dos projetos desenvolvidos ao longo do semestre nas PCCs. Em seu conjunto, nas referidas atividades, o Ensino de História, em termos temáticos e teórico-metodológico, adquire amplo espaço. E, ao mesmo tempo, os percursos formativos são debatidos, o que se configura como uma oportunidade ímpar para que professores e alunos compartilhem e definam seus repertórios de leitura, de prática e de experiência.

Periodicamente é também realizado o *Colóquio do Laboratório do Ensino de História*. O referido evento, desde a sua primeira edição, que elegeu como tema “O saber e o fazer histórico em sala de aula”, tem por

objetivo mostrar os desafios e as possibilidades da articulação entre Ensino e Pesquisa na formação docente em História. Não é aleatoriamente que propusemos debates sobre estágio, usos de diferentes fontes e linguagens em sala de aula, entre outros. Em suma, perpassa a ideia que o conhecimento histórico em sala de aula deve ser produzido. Em específico, nessa segunda edição, que tivemos como tema “Educação e Formação docente em História: desafios do tempo presente”, foi priorizada a reflexão sobre Educação e Ensino de História. Especificamente com vistas a ressaltar a necessidade do protagonismo do professor, foram debatidos, por meio de conferências, mesas redondas e oficinas, as propostas das reformas (Ensino Médio, BNCC) e o impacto nos currículos, nos livros e nos materiais didáticos e nas perspectivas da formação docente em História.

Além de todos esses momentos voltados especificamente para o ensino de História, ao longo dos dez anos de existência do curso foram realizadas sete edições da Semana da Licenciatura em História, que visam, sobretudo, problematizar temas e questões mais abrangentes ligadas à produção do conhecimento Histórico acadêmico. Tais semanas se constituem em excelentes espaços de vivência acadêmica para os graduandos, tendo em vista que mediante simpósios temáticos variados, seus resultados de projetos de pesquisa e ensino são socializados em comunicações orais.

Os eventos anteriormente apresentados são importantes não apenas por possibilitarem que os alunos componham suas atividades complementares, mas, fundamentalmente, pela pertinência dos debates entre ensino e pesquisa, teoria e prática, bem como as reflexões sobre os percursos formativos. São, também, ocasiões que oportunizam a reflexão crítica das próprias práticas pedagógicas dos professores formadores, conduzindo a uma perene reconstrução que dificulta a sedimentação de rotinas asfixiantes.

Os dez anos da Licenciatura em História do IFG nos permitem não apenas definir um “marco” na construção e na conformação do seu projeto de curso, mas, fundamentalmente, propiciar um momento de autorreflexão sobre nossas escolhas e ações empreendidas. Se a escrita da História

se legítima frente às demandas do seu próprio tempo, o Ensino de História também não se constitui de modo diferente. É assim que compreendemos que, desde sua criação, o Projeto Político do Curso (PPC) já agregou três mudanças significativas em suas matrizes de 2009, 2015 e 2018.

Tais mudanças surgem não apenas pelas exigências das Políticas Públicas para a Educação, materializadas também em diretrizes e resoluções, mas a própria prática e a autorreflexão sobre ela nos trazem desafios para pensar a definição da matriz em termos epistemológicos, temáticos e teórico-metodológicos. Assim, apesar das rupturas entre os projetos, continuidades são sentidas, sobretudo pelo esforço de construir uma Licenciatura em História consciente de sua especificidade institucional. Por outro lado, as mudanças auxiliam a que cristalizações indesejáveis ocorram, de modo que a alteração oriunda da reflexão constante permite que a todo tempo práticas sejam revistas, aprimoradas ou, mesmo se necessário, abandonadas. Em suma, a construção, a conformação e a legitimidade de nossa atuação são permeadas também pelo caráter de formação oriundo de nossa prática, ou seja, também somos professores em constante formação. É justamente sob estes aspectos que apresentamos a proposta de nossa coletânea *Licenciatura em História do IFG: dez anos de desafios na formação do professor pesquisador*.

A primeira parte da obra intitula-se “O histórico e a historicidade da construção da Licenciatura em História” e objetiva: promover a recuperação do histórico da criação do curso, situar a importância do tripé (Ensino, Pesquisa e Extensão) na formação do professor e apresentar o sentido mais amplo da formação de professores nas Licenciaturas do IFG. Tais reflexões são, respectivamente, da autoria de Sônia Aparecida Lobo e Walmir Barbosa, de Diego A. de Moraes Carvalho e de Luciene Maria Bastos.

A segunda parte “O percurso formativo do professor pesquisador” tem por objetos: a perspectiva da formação da identidade do professor pesquisador nas Práticas como Componentes Curriculares, Estágio e sua dinâmica da teoria e da prática, o caráter formativo do PIBID e a criação da Residência Pedagógica, bem como o relato de um projeto de pesquisa

acerca do livro didático no ensino de História com participação dos alunos. Seguem os autores que propuseram as referidas discussões: Rafael Gonçalves Borges, Flávia Pereira Machado, André Costa Aciole da Silva e Maria Abadia Cardoso.

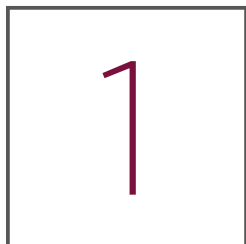
A terceira parte “Experiências possíveis na formação do professor pesquisador” elege como temas: o uso do Cinema no Ensino de História, a Literatura Dramática como possibilidade de construção do conhecimento histórico em sala de aula, fontes históricas e a prática docente e a apropriação da temática da diversidade no Ensino de História. Reflexões de Rafael Gonçalves Borges, de Maria Abadia Cardoso, de Paulo Miguel Fonseca e de Mariana Affonso Penna.

Por fim, o referido momento de autorreflexão também nos possibilita acompanhar o crescimento intelectual de nossos discentes em diferentes momentos, a saber, no próprio cotidiano das aulas, nos eventos que o curso promove, no desenvolvimento dos projetos de ensino, projetos de implementação, projetos de pesquisa e elaboração dos seus trabalhos de conclusão de curso (TCCs). Ademais, verificamos uma continuidade no caráter formativo de nossos egressos, sejam os que estão atuando na Educação Básica, sejam os que, concomitante a isso, se inserem nos programas de pós-graduação. Algo elementar para a conformação da nossa prática de formação de professores pesquisadores.

Em suma, perpassam como eixo central da proposta desta coletânea os desafios, as possibilidades e as experiências na formação da identidade docente do professor pesquisador. Tais desafios têm se apresentado ao colegiado de professores responsável pela construção diária e concreta do nosso curso, que se espera, avance cada vez mais na formação de professores de História cômicos dos desafios que aguardam o ensinar História no futuro mais imediato que, por se desvelar intrincado e ameaçador, clama ao desafio de uma prática pedagógica transformadora.

PARTE 1

**O HISTÓRICO E A
HISTORICIDADE
NA CONSTRUÇÃO
DA LICENCIATURA
EM HISTÓRIA**



O CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DO IFG: CONJUNTURA POLÍTICO/ INSTITUCIONAL E DESAFIOS DA CRIAÇÃO E DA CONSOLIDAÇÃO

SÔNIA APARECIDA LOBO
WALMIR BARBOSA

O contexto de criação dos Institutos Federais e dos cursos de licenciatura

A análise da criação dos Institutos Federais (IFs) e dos cursos de licenciatura neles oferecidos requer uma breve digressão acerca do contexto de mudanças estruturais vivenciadas pela sociedade brasileira nos anos 1990 e 2000. A nossa atenção recairá primordialmente na educação, com atenção especial para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

A afirmação do padrão flexível-neoliberal de reprodução do capital na sociedade brasileira, com conseqüente liberalização, desregularização e privatização da economia, de um lado, e da reorganização do aparelho de Estado e da reconfiguração das suas instituições e políticas públicas, de outro, foi e é parte integrante do processo de integração liberal periférica do país ao capitalismo neoliberal globalizado. Tal processo, que teve início no final dos anos 1980, foi aprofundado nos anos 1990 e 2000, quando efetivamente, em termos macroestruturais, se consolidaria, ora sob orientação de centro-direita, respaldando programa neoliberal extremado, a exemplo daquele implementado nos governos FHC (1995–2002), ora sob orientação de centro-esquerda, apoiando programa neoliberal moderado, como nos governos Lula (2003–2010) (HARVEY, 2002; FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2007).

Promovendo um recorte na educação e delimitando-o entre 2003 e 2010, pode-se afirmar que o início do primeiro governo Lula (2003–2006)

foi marcado por grande expectativa quanto a transformações na educação básica e na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo em vista a ruptura para com as políticas flexíveis-neoliberais em vigência. Todavia, a preservação da severa política de ajuste fiscal herdada de FHC no biênio 2003/04, a composição da (instável) coalizão governista — que da condição inicial de centro-esquerda foi integrando amplos setores de centro-direita — no Congresso Nacional, a recusa das forças governistas de conduzir a desconstrução do caráter autocrático burguês do Estado brasileiro e a implementação da política lulopetista de conciliação de classes efetivamente redundaram em poucas modificações estruturais.

As políticas que estavam sendo implementadas na educação a partir dos governos FHC foram em essência preservadas segundo uma relação de modernização-conservação. Entre essas, pode-se destacar: a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com ampliação de recursos e de população atendida, mas preservando no fundamental o gasto *per capita* restrito com a educação; a aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PNE) de 2007, com a característica de reunião de programas, projetos e ações carentes de integração; a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), mediante critérios marcadamente produtivistas; a implementação do Programa Universidade para Todos (ProUni), por meio de concessão de isenção fiscal para as IES privadas em troca de “vagas públicas” ofertadas nessas instituições, com consequente redução de custos fiscais e otimização das instalações, ampliando lucros dessas IES; a ampliação de recursos financeiros do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), com o objetivo de subsidiar as mensalidades em cursos de graduação para estudantes que estivessem regularmente matriculados em instituições privadas de educação superior e de também concorrer para a ampliação da acumulação do capital que se reproduz nas IES privadas; a criação do

Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), com ampliação das estruturas físicas, do número de professores e da oferta de cursos, proporcionando a ampliação do acesso e da permanência no ensino superior e a elevação do engajamento dessas instituições com a formação de professores, mas circunscrevendo essa reestruturação e expansão à ausência de garantia de recursos orçamentários no futuro e à carência de servidores técnico-administrativos, de infraestrutura de apoio estudantil e de bolsas de incentivo acadêmico.

No que tange especificamente à Rede Federal, também teve curso essa relação de modernização-conservação. Em 2004, ocorreu a revogação do Decreto n. 2.208/1997¹ por meio do Decreto n. 5.154/2004, permitindo a retomadas da oferta 'integrada' da educação profissional ao ensino médio regular. O novo decreto efetivamente aprofundava a flexibilização da oferta da educação profissional, posto que ampliava a flexibilização dessa oferta prevista no Decreto n. 2.208/1997, na medida que agregava às ofertas nas formas concomitante, pós-média e subsequente a forma integrada. A flexibilização também se expressava no fato de que o Decreto remetia para cada instituição decidir quanto à(s) forma(s) em que ofertaria educação integrada.

A partir do biênio 2006/07 teve início o processo de debate acerca de possível reconfiguração das instituições que integravam a Rede Federal. Suscitava-se à época a transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológicos em Institutos Federais e/ou Universidades Tecnológicas. Também teve início a expansão de novas escolas (ou unidades) dos Cefets anteriormente ao que seria denominada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) como sendo a Primeira, a Segunda e a Terceira Etapa de Expansão da Rede Federal compreendidas, respectivamente, entre 2008/10, 2011/12 e 2013/2014.

Em termos de concepções e projetos curriculares, ocorreram eventos e iniciativas que apontavam na direção de projetos curriculares mais

¹ Esse Decreto, encaminhado de modo autoritário, ao determinar a separação da oferta 'integrada' da educação profissional ao ensino médio, estabeleceu que essa educação seria desenvolvida 'em articulação' com o Ensino Médio nas formas concomitante, pós-média e subsequente.

amplos. Deve-se destacar, nesse sentido, a articulação entre as áreas de educação, trabalho e emprego e de educação, ciência e tecnologia, a introdução do conceito de “itinerário formativo” nos debates acerca da educação profissional e a articulação entre educação básica e educação profissional e entre educação básica, educação profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA) (PACHECO, 2011).

O processo de reconfiguração dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) culminaria na criação dos Institutos Federais (IFs) mediante promulgação da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Os Cefets deram lugar aos 38 Institutos Federais e à Universidade Tecnológica Federal do Paraná. No que tange aos IFs, caracterizaram-se como instituições pluricurriculares e multicampi (reitoria, Câmpus, Câmpus avançado, polos de inovação e polos de educação a distância), especializados na oferta de educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e articuladas aos demais níveis e modalidades da educação. Oferta ainda diferentes tipos de cursos de EPT, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação *stricto sensu* (PACHECO, 2011)

Na Rede Federal, o arranjo complexo anteriormente sumariado internalizava a relação de modernização-conservação. Tinha em vista aspectos gerais em curso na educação brasileira, como ampliar o número de estudantes na educação básica e na educação superior dentro dos limites dos gastos *per capita*, reiterar a divisão social de acesso à educação e às áreas de formação, interiorizar a educação fortemente vinculada ao empresariado local/regional e articular processos formativos ao empreendedorismo. A singularidade que os IFs assumiam nesse processo era o fato de que se configuravam como instituições de ensino público que: a) buscavam ampliar o número de estudantes no ensino profissional — nas formas concomitante, subsequente, pós-médio e integrado — e no ensino superior — nas formas tecnológico, bacharelado, licenciatura e pós-graduação — ofertando cursos frequentemente com elevada qualidade e baixo custo de reprodução institucional; b) permitissem articular itinerários formativos entre educação básica e profissional e desta em rela-

ção à educação superior, proporcionando a formação de profissionais que usufríssem de um itinerário formativo verticalizado e com maior senso de responsabilidade social; c) se distribuíssem em uma multiplicidade de contextos, interiorizando as instituições e aproximando-as de contextos sociais pouco assistidos; d) convivessem com autonomia institucional restrita quando comparada àquela usufruída pelas universidades federais, proporcionando a criação de uma Rede Federal ampla o bastante para poder irradiar rapidamente políticas governamentais, a exemplo da sua participação na implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); e) se encontrassem imediatamente influenciadas pelas demandas técnico-profissionais presentes nos seus contextos de atuação, atendendo demandas de setores empresariais e de arranjos produtivos, sociais e culturais locais; e) se comprometessem com o processo de formação de professores para a educação básica, ampliando e estendendo o engajamento do poder público federal na formação desses profissionais em praticamente todo o território nacional (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012).

O contexto de criação do Curso de Licenciatura no IFG

A compreensão do processo de criação do curso de Licenciatura em História requer a apreciação do contexto histórico-político acima apresentado, mas também a análise da realidade política vivenciada pela instituição. Isto porque a ausência dessa abordagem pode redundar em uma percepção linear e positivada do referido processo.

Em primeiro lugar, o Cefet/GO e o IFG permaneceram sob o padrão de gestão que marcou historicamente a Rede Federal, qual seja, o autocratismo e o personalismo como conteúdo e forma de exercício político de gestão. Na Instituição, no período compreendido entre 2005 e 2012, marcado pela reconfiguração institucional e pela expansão da Rede Federal, essas características foram claramente preservadas. O que pode ser notado por meio de aspectos como: a) enfrentamento personificado, por parte do dirigente principal da Instituição, das resistências presentes em amplos

segmentos internos no que tange às mudanças propugnadas pelo governo federal, a exemplo da reconfiguração institucional que redundou na transformação do Cefet/GO em IFG; b) exploração, por parte do dirigente principal, da condição de pêndulo nas disputas que envolviam os segmentos minoritários favoráveis aos projetos institucionais que as mudanças encaminhadas pelo governo federal facultavam e os segmentos majoritários que resistiam a essas mudanças, a exemplo da retomada do ensino médio integrado, da atuação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da oferta de cursos de licenciatura; c) centralização pessoal da gestão, beneficiando-se da ausência e/ou da falta de consolidação de infra-institucionalidade e de instâncias de representação e deliberação, bem como do usufruto da possibilidade de protelamento da criação das mesmas; d) controle pessoal direto das instâncias de representação mediante a condução de uma composição das mesmas que assegurasse forte influência da gestão, a indicação de membros alinhados com essa mesma gestão e a cooptação de eleitos a partir de interesses pessoais negociados; e) estabelecimento, nas instâncias institucionais efetivamente instaladas, de processos, pautas e ritmos que interessavam à gestão.

Em segundo lugar, o Cefet/GO e o processo de reconfiguração em IFG esteve definido por uma longa polarização política continuamente reconfigurada. Tal polarização encontrava-se sobreposta por diversas contradições e conflitos que se estendem desde a sucessão de um processo eleitoral que redundou na vitória (por fração mínima de votos) de uma chapa que coligia diversas leituras quanto à função social da instituição e ao padrão de gestão autocrático que historicamente a marcou (em 2001), a polarização imediata entre forças derrotadas e vitoriosas (em 2002/03) e a recomposição política entre parte das forças vitoriosas e entre parte das forças derrotadas (a partir de 2005). Essa realidade, somada à disputa de projetos e de visões acerca da reconfiguração institucional, criou um contexto no qual a disputa política de concepção e projeto institucional internalizava a desqualificação de pessoas e posições políticas e educacionais e o cultivo da cultura do medo quanto à presença de determinados campos epistemoló-

gicos em postos de destaques na instituição — o que, para muitos, supostamente poderia desvirtuar a “missão institucional” mediante a proposição de determinadas orientações acerca da educação profissional e de cursos.

As resistências à criação do Curso

Nesse quadro, a criação do Curso de Licenciatura em História do IFG foi assinalada por processos de enfrentamento que se desdobraram tanto no campo do discurso e da cultura institucional quanto da materialidade que lhe deu suporte, incluso aí a sua estruturação do ponto de vista acadêmico.

No que tange ao campo do discurso, ao debate político que se estabeleceu em torno do processo de criação do curso e no final das contas de todas as licenciaturas, a tônica foi dada pela contraposição entre uma certa “tradição” do IFG — que constituiria sua identidade institucional — e, no outro polo, pela defesa de que essa mesma Instituição deveria abarcar diferentes projetos educativos de interesse social, no caso as licenciaturas.

Para aqueles que defendiam que a criação das licenciaturas confrontaria com nossa identidade institucional a principal linha de argumentação passava por uma interpretação do que teria sido a História do IFG. Remontando à fundação da antiga Escola de Aprendizes Artífices, passando pela Escola Técnica de Goiânia e Escola Técnica Federal de Goiás e finalmente pelo Cefet/GO, teríamos nos constituído como uma instituição voltada para o Ensino Técnico e Tecnológico e, portanto, com ênfase nas Tecnologias e nas Ciências Exatas, sendo essa a nossa “expertise”. Nessa linha interpretativa, a “época de ouro”² da instituição teria sido o momento de existência da Escola Técnica Federal de Goiás em que esse ideal e identidade teriam

² O período que aqui estamos denominando de “Época de Ouro” refere-se a meados da década de 1960, e décadas 1970 e 1980, quando a ETEFG assumiu um protagonismo importante no contexto socio-cultural-educacional da cidade de Goiânia e no estado de Goiás. O início desse período foi marcado por investimentos internacionais com influência da USAID e Aliança para o Progresso, visando a adequação do ensino profissional às demandas do capital internacional e nacional. Posteriormente, a outorga da Lei n. 5.692/71 e de outros decretos terminaram por conformar o que seria a oferta do ensino profissional no período. Para maior detalhamento ver: Silva e Oliveira Jr. (2015).

sido plenamente realizados. Do ponto de vista dos atores sociais portadores desse discurso, tal leitura era plenamente compreensível: grande número de professores e servidores técnico-administrativos haviam sido alunos da Escola Técnica Federal de Goiás e carregavam uma memória afetiva, saudosa e idealizada daquele momento vivido. Havia estruturado sua vida e carreira em torno da instituição e olhavam com desconfiança e para não dizer, como ameaça, para a proposta de criação das Licenciaturas, naquele que seria o espaço preferencial do pensamento e da prática fundados na técnica e nas ciências ditas “duras”.

Do ponto de vista da trajetória da própria instituição não seria um erro absoluto dizer que esses eram os fundamentos centrais da mesma até então. Em que pese a ignorância conveniente ou não, das diferentes práticas educativas existentes na instituição em toda a sua história³, a questão é que o seu projeto original havia sido moldado em torno do ideal da formação profissional e técnica. A dificuldade da discussão, nessa perspectiva, residiria na visão monocromática do que a instituição teria sido e que determinaria de antemão o que ela poderia ser no seu futuro. Enfim, uma visão teleologicamente constituída onde uma determinada “tradição” e “identidade” se encontrariam sacralizadas e sedimentadas.

No campo oposto, os defensores da criação da(as) Licenciatura(as) construíram sua argumentação em torno da necessidade de fortalecimento da formação dos professores na Região Metropolitana de Goiânia. Indicavam um contexto marcado pela carência histórica na oferta de vagas para a formação professores pelas instituições públicas e especialmente pelos Institutos, o que foi diagnosticado nos documentos oficiais da época como a

³ Pode-se destacar como práticas educativas que fugiam da visão dominante: o forte movimento do campo das artes desde pelo menos os anos de 1970; o avanço das disciplinas de Ciências Humanas na virada dos anos de 1990 com a criação das disciplinas de Sociologia e de Filosofia, antecipando o que depois se tornaria lei; um movimento estudantil pujante até pelo menos o início dos anos de 1990; a criação de cursos como secretariado nos anos de 1960 e, posteriormente, os de Hotelaria e de Turismo no final dos anos 1990; os debates em torno da formação integral/politécnica do aluno/trabalhador; enfim, todos esses elementos explicitavam o fato de que essa Instituição não era um espaço apenas do pensamento técnico/científico no campo das Ciências Exatas.

possibilidade de um “apagão” de professores no Brasil⁴. Como especificidade da formação a ser ofertada pelo IFG estaria a possibilidade da construção de um currículo voltado para atuação dos professores em um campo muito conhecido por nós: o da educação profissional técnica e tecnológica, com atenção especial à integração entre formação geral e profissional. A ênfase também foi dada em torno do próprio decreto de fundação dos IFs que previa a destinação de 20% das vagas para formação de professores, o que indicava uma guinada no que se entenderia como possibilidade histórica para a instituição. Enfim, contra o discurso da “tradição” e de uma identidade pré-definida contrapunha-se a noção de que tradição e identidade são constituídas historicamente e, portanto, sujeitas a alterações.

Esses discursos antagônicos ganharam força durante os debates sobre a licenciatura no IFG/Câmpus Goiânia, mas não poderíamos dizer que foram forçadas nessas discussões. A oposição entre uma perspectiva de formação estritamente técnica e outra de caráter politécnico — que marcaria uma distinção entre Humanidades e Áreas Tecnológicas — esteve presente desde pelo menos o período da Escola Técnica Federal de Goiás. Não podemos também dizer que se esgotou. Encontra-se presente nos mais diferentes debates dentro da Instituição e tem marcado campos políticos bastante distintos dentro da mesma. De forma que o lugar das licenciaturas ainda não se encontra plenamente constituído e nossa identidade tem se forjado em parte enquanto enfrentamento.

Porém, não podemos deixar de apontar que a possibilidade de criação de licenciaturas cindiu a própria área de Humanidades, concentrada no Departamento das Áreas Acadêmicas 1, onde grande resistência foi colocada à criação do Curso de Licenciatura em História. Essa resistência se baseava no mesmo princípio da quebra da tradição e da missão da Instituição e não raramente degradingolou para a personalização do debate, deixando transparecer um outro lado da questão: um medo evidente de um possível empoderamento do grupo agregado em torno da defesa das

⁴ Para melhor compreensão do tema ver Antonio Ibañez Ruiz, Mozart Neves Ramos e Murílio Hingel (2007).

licenciaturas, especificamente em História. Nesse campo, entendemos que o debate foi em grande parte superado pela própria criação de novas licenciaturas nos anos que se seguiram (Música e Letras) contribuindo para a consolidação das mesmas no nível desse departamento.

As condições materiais de criação do Curso

No que tange à base material necessária à constituição da Licenciatura no IFG/Câmpus Goiânia, muitos foram os desafios e alguns deles ainda não superados. Enfatizaremos aqui os relativos ao uso do espaço físico e à contratação do corpo docente.

Quando da criação do curso, uma das condições colocadas pela direção do IFG/Câmpus Goiânia foi a de que sua aprovação estaria condicionada ao seu horário de funcionamento que deveria ocorrer, necessariamente, no período vespertino. Na época não havia oferta de cursos nesse turno. Nessa perspectiva, não haveria problemas quanto à distribuição de sala de aulas. E, de fato, não houve, mas ocorreu um virtual isolamento das primeiras turmas do curso. Durante quase dois anos os alunos do Curso de Licenciatura em História foram os únicos a frequentar regularmente o Câmpus nesse período, situação que só foi superada com o início do funcionamento das demais licenciaturas. A indicação do turno vespertino como única possibilidade de horário para oferta do curso terminou ainda por ter um impacto sobre os índices de evasão, uma vez que os discentes que buscavam e conseguiam emprego ficavam impedidos de frequentá-lo.

Outros problemas começaram a surgir à medida que se avançou na compreensão de que as atividades do curso deveriam extrapolar o trabalho de sala de aula e constituir outros espaços de atuação, como por exemplo, em um Laboratório de Ensino de História. Destacamos esse problema porque a resistência de diferentes direções do Câmpus em ofertar um espaço adequado para esse laboratório foi longa e contínua e mesmo em momentos onde houve uma ampliação de oferta do espaço físico no Câmpus (como por exemplo, quando da saída da Reitoria para uma sede em separado) não foi possível abrigar o Laboratório em um espaço adequado. Si-

tuação que demonstra na materialidade a perspectiva do nosso “não lugar” na instituição, mas que tem a ver também com a cultura de troca política e loteamento de espaços físicos que é histórica na instituição e que indica uma clara territorialização desses espaços pelos cursos pré-existentes.⁵

Com relação ao corpo docente, o curso contava na sua fundação com seis professores de História⁶ e um de Sociologia⁷ que haviam se envolvido efetivamente na sua construção. Desses seis professores de História, um estava afastado por ocupar cargo na Reitoria e dois outros pediram licença para doutorado. Os três restantes tinham contrato de 40 horas com o IFG. Em suma, uma situação no mínimo preocupante do ponto de vista do avanço da matriz curricular dos alunos ingressantes. Assim, durante um período que se estendeu de 2009/2 até 2011/2, a gestão do curso e a oferta de disciplinas foi feita por um diminuto contingente de professores efetivos em parceria com professores substitutos e durante dois semestres com a colaboração de um professor de outro Câmpus⁸, possibilidade que foi depois abortada por questões de ordem administrativa institucional. Foi somente após 2011/2 que se iniciaram a contratação de novos professores efetivos que vieram suprir, nos anos posteriores, a nossa carência de docentes.

No contexto da fundação do Curso, a primeira coordenação foi exercida pelo Coordenador da Área de Ciências Humanas e Filosofia. Esse é um aspecto importante a ser ressaltado, uma vez que até o final de 2013 não havia sido criado institucionalmente o cargo de Coordenador de Curso de Licenciatura em História, sendo a mesma exercida pelo

5 O referido laboratório ocupa desde 2012 uma pequena sala onde mal cabem os materiais de pesquisa que estão à disposição de alunos e professores. Esse espaço pequeno e tido como provisório acabou por tornar-se definitivo e espera por uma nova reordenação do espaço físico dentro do Câmpus para quem sabe, um dia, ocupar um lugar mais adequado e representativo das atividades que tem desenvolvido.

6 Professoras Sônia Aparecida Lobo, Janira Sodré Miranda, Mad'Ana Dessirré Ribeiro de Castro, Gilda Guimaraes e Profs. Walmir Barbosa e Sebastião Cláudio Barbosa.

7 Professor Cleito Pereira que viria a ocupar a função de Coordenador da Área de Ciências Humanas e Filosofia, bem como da Coordenador do Curso de Licenciatura em História.

8 Professor Luciano Santos, lotado na Unidade de Inhumas.

Coordenador da Área de Ciências Humanas e Filosofia⁹. Aspecto que revela a precariedade institucional no sentido de acolher as licenciaturas e que criava enormes dificuldades para o seu gerenciamento acadêmico.

A elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPPC)

Ainda no contexto de estruturação do curso é importante destacar o processo de elaboração do nosso primeiro PPC em seus elementos centrais e posteriormente as dificuldades e desafios apresentados no decorrer de sua implementação.

As discussões em torno do primeiro PPC aconteceram no ano de 2008 e início de 2009. Congregou os professores de História, mas também de Sociologia, Educação, Geografia e Artes. Havia uma perspectiva de ampliar as discussões para fora do escopo restrito ao grupo de professores de História, tendo em vista a novidade e desafios indicados por tal esforço. Desta forma, a primeira Matriz do curso refletiu em alguma medida essa diversidade, contemplando o diálogo com outras áreas de conhecimento na criação de disciplinas tais como: “Arte, História e Cultura” e “Território, Política e Sociedade”. Cabe ressaltar que não havia no IFG um documento institucional norteador para a elaboração do PPC do Curso de Licenciatura em História, tendo as discussões sido pautadas quase que exclusivamente na legislação nacional.

O Projeto trazia a perspectiva de ultrapassar a pura oferta de mais um curso de história na Região Metropolitana de Goiânia. Tinha-se a expectativa de estabelecimento de relações com as redes públicas de educação e com movimentos de defesa da educação. No que tange às redes públicas de educação, apontava desde a reserva de vagas para o preenchimento das turmas para professores da Rede Municipal e Estadual de Educação que não possuíam licenciatura, até a oferta de eventos (encontros, seminários etc.) voltados para refletir acerca do ensino de história.

⁹ Em 2010, o professor Cleito Pereira deixou a instituição sendo substituído na coordenação pelo professor Sebastião Claudio Barbosa. Tal evento significou um aprofundamento das dificuldades enfrentadas pelo curso com relação ao pessoal docente em seu nascimento.

Tal perspectiva não se afirmou, seja em decorrência de falta de condições para a condução de iniciativas por parte do colegiado do curso e da área de Ciências Humanas e Filosofia como um todo, seja pela indisposição das secretarias de educação em propor e/ou acolher proposições nessa direção. Quanto a movimentos de defesa da educação, poucos momentos e eventos foram efetivamente realizados a partir do colegiado do curso.

Esse Projeto também se estruturou num primeiro momento em torno da ideia da formação de professores voltada para atuar na Educação Profissional e Tecnológica. Havia um diagnóstico, baseado em nossa experiência enquanto professores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, de que não havia um projeto para formação de professores que contemplasse as especificidades da mesma, ou seja, da integração entre ensino profissional e propedêutico. Assim, o curso atenderia a uma lacuna secular, bem como se constituiria em uma experiência singular, incorporando essa integração como parte da identidade do curso. Nessa perspectiva, a matriz do curso contemplava disciplinas como: Políticas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica; Educação e Trabalho; e História da Técnica e da Tecnologia. No entanto, rapidamente essa perspectiva de esvaiu. Ainda no primeiro semestre do Curso, antes de o projeto ser referendado pelo Conselho Superior do IFG, percebemos que essa possibilidade restringiria em muito o escopo de formação/atuação dos futuros professores. Foi feita uma revisão do texto e da Matriz Curricular e esse ponto deixou de ser um elemento central do Projeto e se constituiu em uma das possibilidades formativas oferecidas aos alunos, mas podemos afirmar que a consolidação desse debate só se deu quando da elaboração do PPC de 2015.

Destacamos ainda a inclusão, já na primeira Matriz Curricular, de disciplinas como História da África e Cultura Afro-brasileira e Indígena, Educação de Jovens e Adultos e Letras Libras. A inclusão visava não só o atendimento às legislações recentemente aprovadas, mas também a uma perspectiva formativa que respeitasse a inclusão e a diversidade presentes na sociedade brasileira.

Apontamos um elemento do primeiro PPC do curso que ganhou força durante os anos de existência do mesmo: o princípio da formação do professor-pesquisador. Apontado no projeto como um dos elementos do perfil do egresso, a possibilidade de se pensar teoria e prática, história e ensino de história, desenvolver a capacidade investigativa do educando foi prevista nesse PPC e aprofundada nos demais. A perspectiva apontada pretendia quebrar a dicotomia entre ensino e pesquisa, licenciatura e bacharelado rompendo com a visão do professor enquanto mero reprodutor de conhecimento.

Deve-se registrar ainda que a criação do PPC de Licenciatura em História e a ideia de formação de um professor pesquisador nele contido condicionou diretamente a criação de dois projetos emergidos no mesmo contexto. Primeiramente, o Núcleo de Estudos sobre Trabalho, Tecnologia e Formação Humana (NETEFH), concebido como espaço interdisciplinar que tinha em vista o envolvimento de professores e de estudantes no estudo e pesquisa de temas envolvendo Trabalho, Formação e Educação Profissional e Tecnológica. O NETEFH efetivamente ainda não se consolidou e a relação que estabeleceu com o curso foi de caráter periférico, limitando-se a eventos, publicações e estudos temáticos. Em segundo lugar, a criação do Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Políticas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica (EPGEPT), concebido como um curso de pós-graduação que deveria preservar uma proximidade com a oferta do curso de Licenciatura em História, constituir-se em uma alternativa de educação continuada em nível de pós-graduação aos egressos do curso e abrir perspectivas para a futura oferta de pós-graduação *stricto sensu*. Também nesse ponto os resultados não foram muito positivos, posto que a EPGEPT não se articulou à Licenciatura em História e poucos egressos se pós-graduaram nessa pós-graduação.

Com relação à Carga Horária, a primeira matriz do Curso foi dimensionada inicialmente em 3.519 horas distribuídas em sete semestres, conforme exigência institucional feita na época para aprovação dos PPCs das Licenciaturas. Isso significava que a cada semestre o aluno cursaria

cerca de 400 horas. Nessa distribuição ficou ainda claro o desequilíbrio de carga horária por semestre. De forma que, ainda no primeiro semestre do curso, percebemos a inviabilidade pedagógica da proposta, bem como a disparidade com as demais licenciaturas ofertadas por outras instituições de ensino, uma vez que nacionalmente a exigência de carga horária para as licenciaturas era de 2.800 horas. Foi feita então uma revisão do PPPC e a carga horária foi reduzida para 3.052 horas, com o sacrifício das disciplinas ligadas a educação técnica e tecnológica, que como apontado acima já vinham sendo questionadas do ponto de vista dos próprios objetivos delineados para o Curso¹⁰. Em 2014, entre as alterações feitas no PPPC estaria colocada novamente a questão da Carga Horária. Por exigência da Comissão de Reconhecimento do Curso/MEC¹¹, a Carga Horária aproximou-se mais ainda do que estava previsto nacionalmente e caiu para 2.971 horas e o número de semestres aumentou para oito¹².

Por último, destacamos que durante o percurso de implementação do Curso alguns componentes da Matriz Curricular mostraram-se de difícil concretização em virtude tanto do pequeno número de docentes envolvidos na discussão dos mesmos, quanto da própria falta de acúmulo de discussão em torno desses componentes curriculares. Nos referimos ao desenvolvimento das Práticas como Componente Curricular (PCCs) e posteriormente do Estágio.

Havia pouca clareza quanto ao significado das Práticas e suas possibilidades formativas, tais como: a distinção entre prática e estágio; se as PCCs se constituiriam enquanto disciplina ou não; como se desenvolveriam e como deveriam estar formatados os projetos das PCCs; se as PCCs poderiam ser mi-

10 A matriz curricular do Curso de Licenciatura em História permaneceu com uma distribuição de carga horária em razoável desequilíbrio no decorrer dos semestres letivos: No primeiro semestre, totalizava 324 aulas; no segundo, 270 aulas; no terceiro, 324 aulas; no quarto, 378 aulas; no quinto, 405 aulas; no sexto, 378 aulas; no sétimo, 373 aulas.

11 O Relatório da Comissão de reconhecimento do MEC pode ser visualizado em: <[http://www.ifg.edu.br/attachments/article/1462/Hist%C3%B3ria%20-%20Gyn%20\(3\).pdf](http://www.ifg.edu.br/attachments/article/1462/Hist%C3%B3ria%20-%20Gyn%20(3).pdf)>.

12 Além da exigência de redução da carga horária foi solicitada uma maior flexibilidade na matriz curricular do Curso considerada pela comissão como muito rígida.

nistradas dentro de cada disciplina compondo sua carga horária ou deveriam ser desenvolvidas em horário exclusivo. Enfim, questões que nem mesmo os pareceres do Conselho Nacional de Educação respondiam com clareza e que pela investigação feita à época, cada instituição de ensino encaminhava de maneira distinta e que lhe fosse mais adequada. Todas essas questões acabaram por resultar na fragilidade das PCCs durante os anos iniciais do curso, que funcionou com a oferta de apenas um projeto, e que foi severamente questionada pela Comissão de Reconhecimento de Curso/MEC.

No que diz respeito ao Estágio e para além de uma perspectiva bastante tradicional com relação a sua concepção — constando basicamente de um período de análise da instituição de ensino onde o discente faria o estágio; seguido da observação do trabalho do docente em sala de aula e posteriormente da regência — o projeto não dialogava em nenhum momento com a perspectiva de formação do professor-pesquisador. A busca por campos de estágio também se constituiu em um problema recorrente durante os primeiros semestres de sua implementação. Enfim, todas essas questões relativas ao Estágio e às PCCs foram objeto de crítica, análise e revisão no PPPC que começou a ser discutido em 2013 e aprovado e implementado em 2015.

Aspectos positivos presentes no nascimento do Curso

Em que pese todas as dificuldade e limitações enfrentadas no processo de discussão, aprovação e implementação do Curso de Licenciatura em História, alguns elementos positivos devem ser apontados já nesse período. Primeiramente, a aprovação e o desenvolvimento do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) já no segundo semestre do curso, com dez bolsas e posteriormente avançando para vinte, abriram a possibilidade tanto do enriquecimento curricular dos discentes quanto se constituiu em um fator de estímulo à permanência do aluno no curso.

Em segundo, a realização de eventos acadêmicos já a partir de 2010, quando foram criados os Ciclos de Debates com regularidade semestral e o início das Semanas de História em 2011 com regularidade anual. Ambos os eventos fortaleceram internamente o curso e proporcionaram a

abertura de diálogo com outros cursos de licenciatura presentes na Região Metropolitana de Goiânia e no município de Anápolis.

Em terceiro, a interação entre história/historiadores e professores das demais áreas de conhecimento, decorrente em parte da falta de historiadores, mas também pelo fato de que a Área Acadêmica das Ciências Humanas e Filosofia conglomerava diversas epistemes que tiveram expressivo crescimento mediante a expansão do ensino médio integrado e das licenciaturas no IFG.

Por último, o PPC do Curso de Licenciatura em História terminou por se constituir em referência para discussão de outros projetos de licenciatura que se implantaram posteriormente, bem como serviu como um dos parâmetros para elaboração da primeira resolução do IFG que trata das diretrizes pedagógicas para a formação de professores no Instituto.¹³

Considerações finais

Em 2012 o curso foi aprovado pelo MEC, o que ao mesmo tempo em que nos tranquilizou quanto à estabilidade e vida do Curso, em termos institucionais, dentro da Instituição, nos colocou novos desafios tendo em vista a sua consolidação. Entre os desafios, pode-se destacar: a) a evasão e retenção de alunos; b) a consolidação de um projeto de estágio que se distanciasse do “didatismo”; c) a consolidação de um processo de aproximação do aluno com o processo de pesquisa e de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); d) a concepção das Práticas como Componente Curricular integradas ao cotidiano do curso; e) a integração do curso e seu colegiado à reflexão e proposições quanto ao conteúdo e prática do ensino de história no Ensino Médio Integrado no IFG e, em particular, no Câmpus Goiânia; f) a articulação do curso e seu colegiado em projeto(s) de pós-graduação(es) *lato* e *stricto sensu* que articule(m) História, Educação, Educação Integrada e Educação Profissional e Tecno-

¹³ Trata-se da Resolução do CONSUP de n. 013/2014 que “Define as diretrizes pedagógicas e institucionais para a formação de professores por meio da oferta de cursos de licenciatura no IFG”.

lógica; g) a construção de relações político-acadêmica com as secretarias de educação da Região Metropolitana de Goiânia, tendo em vista o comprometimento do colegiado do curso e da Área de Ciências Humanas e Filosofia com a formação continuada de professores de história.

O Curso de Licenciatura em História do IFG seguramente não amadureceu a ponto de configurar-se em uma experiência original em termos de licenciatura em História. Mas certamente caracteriza-se como uma experiência atualmente consolidada na Região Metropolitana de Goiânia e que alcançou a condição de uma boa referência para a concepção de cursos de licenciatura em ciências humanas na Rede Federal.

Referências

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. As políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p.27–39, mai./ago. 2012.

FILGUEIRAS, Luiz; GONÇALVES, Reinaldo. *A economia política do Governo Lula*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

IBAÑEZ, Antonio Ruiz; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio. *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio. Brasília: CNE/CEB, 2007.

PACHECO, Eliezer (org.). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2011.

SILVA, Maxmillian Lopes; OLIVEIRA JR., Geraldo Coelho. O planejamento da educação profissional no Brasil: das origens aos anos 1990. In: BARBOSA, W.; PARANHO, M.; LOBO, S. (org.). *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFG no tempo: conduzindo uma recuperação histórica até os anos de 1990*. Goiânia: Ed. IFG, 2015.



A IMPORTÂNCIA DA ARTICULAÇÃO ENTRE EXTENSÃO E PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: REFLEXÕES SOBRE O TRIPÉ ACADÊMICO NOS CURSOS DE LICENCIATURA

DIEGO A. DE MORAES CARVALHO

A estrutura científica e educacional brasileira — à semelhança e distinção de diversas partes do mundo — apresenta um formato específico: não são concebidas, culturalmente, como instâncias separadas em sua (re)produção, seja do ponto de vista prático ou legal. Como se registra, a pesquisa científica no Brasil é produzida, em sua grande maioria, pelas Universidades (públicas, salvo exceções)¹. Considerando que as Universidades possuem uma prerrogativa formativa e uma função social, a pesquisa científica passa a não se concentrar numa mera instrumentalização para o mercado. Antes, ela deve atender às demandas mais amplas da sociedade. Posto isto, a formação deste pesquisador é impactada pelo contributo que se espera dele no campo social e

¹ Em recente relatório encomendado pela Capes ao *Clarivate Analytics* ([2017]), constatou-se a realidade do investimento privado na pesquisa brasileira. À exceção da Petrobras — empresa estatal de economia mista — apenas as indústrias farmacêuticas, praticamente, investem recursos na ciência nacional. No campo de tecnologia e telecomunicações, o direcionamento de verbas ainda é diminuto. Em se comparado a países como Alemanha, França, Japão e Canadá (com índices de 2,2 à 3,5%), o Brasil segue índices muito abaixo (0,99%), se comparando a países como Rússia e Índia (ambos, com 0,69%). Em contrapartida, entre as 20 instituições que mais produziram *papers* e que mais tiveram impacto estão 15 universidades federais e 5 universidades estaduais. A USP (Universidade de São Paulo) lidera o quantitativo de produção. O relatório mostra que as universidades públicas produzem artigos científicos altamente citados e que alcançaram boas taxas entre 1% dos *papers* mais citados do mundo. Fonte: Research in Brasil by Clarivate Analytics (a report for Capes). In: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-992337666.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2018.

na própria articulação que seus saberes podem operar no processo formativo de outros campos (tanto do saber quanto do mundo do trabalho). Essa tipificação da matriz de produção científica brasileira traz, obviamente, seus [b]ônus, sobretudo quando se concebe que para além do processo formativo ou da produção de conhecimento, a Universidade (sobretudo pública) deve ter como prerrogativa uma função social.

A atual legislação universitária, ancorada no artigo 207 da *Constituição Brasileira de 1988* dispõe que “as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Tal tipificação vem a reforçar o modelo posto acima, com impactos direto para a vida universitária (e sua relação com o mundo do trabalho e a sociedade mais ampla). Em tese, a vivência (e formação acadêmica) de um discente, por exemplo, deveria permear um conjunto de ações integradas, ofertadas individualmente por docentes ou resultantes de ações institucionais via gerências de Pesquisa e Extensão, mediadas e executadas por departamentos acadêmicos. Mas é precisamente neste ponto que se articula a problemática central deste trabalho: até que ponto a práxis acadêmica está sendo capaz de gerar uma autêntica articulação entre os três campos (Ensino, Pesquisa e Extensão) e, a partir disso, impactando positivamente a formação do discente, sobretudo no campo das Licenciaturas?

A proposta deste trabalho afirma-se em apresentar um debate acerca da importância da tridimensionalidade acadêmica para a formação de professores nos cursos de Licenciatura e, também, de seus desafios e entraves. Cartografando o cotidiano dos departamentos de Licenciatura das *IES* brasileiras, pretendo compreender como se dá a verticalização operada na práxis burocrática, que relega atividades como Pesquisa e Extensão — sobretudo em curso de Licenciatura — a segundo plano, comprometendo o alcance social da produção científica e do próprio processo formativo dos discentes e futuros professores (e potenciais pesquisadores). Por fim, empreendo um esforço de ofertar saídas legais e institucionais para firmar a defesa da indissociabilidade entre Pesquisa e Extensão na formação, sobretudo, dos (futuros) docentes no Brasil.

De início, esse debate acerca da necessidade de uma tridimensionalidade no seio acadêmico abarca uma questão sensível: seria possível sua realização completa mantendo a estrutura de dissociação entre Licenciaturas e Bacharelados para curso específicos, sobretudo quando o mercado científico encontra-se enclausurado nas paredes das IES públicas do Brasil? Em outras palavras, se o cientista brasileiro — formado, em tese, nos sistemas de bacharelamento — só encontra campo profissional nas Universidades, qual o sentido de se ter uma separação entre formações se a atividade da docência não pode ser furtada? Essa interrogação mediará a defesa que faremos ao curso deste trabalho.

Mas antes, para entendermos essa problemática inicialmente levantada, consideremos uma realidade positiva: o Brasil forma anualmente uma expressiva quantidade de pesquisadores. Em tese, profissionais que transcenderam os níveis iniciais do bacharelamento, sendo altamente qualificados do ponto de vista científico. Segundo o último censo realizado pelo CNPq (2016)², o cenário nacional possuía cerca de 227.941 doutores, de acordo com sua base de dados do *Lattes*. Destes, 129.929 atuando em cerca de 531 instituições, nos 37.640 grupos de pesquisa cadastrados. Diante dessa oferta de mão de obra qualificada, há de se considerar o fato de que os grupos de pesquisa estão inseridos em instituições acadêmicas e isso significa que, paralelo a suas atividades de pesquisa, o Ensino figura como atividade obrigatória no exercício profissional. E é precisamente aí que reside a problemática em torno das divisões que se estabelecem entre as instâncias formativas, quando este pesquisador se vê inserido na prática docente por força institucional e legal. O colateral é de difícil resolução: se por um lado há forma(ta)ção de profissionais capacitados no campo da pesquisa, não raro, muitos destes se mostram parcialmente comprometidos com competência pedagógica — exatamente porque a docência (e sua formação nela) não era prioridade ou mesmo parte constituinte curricular, como nos cursos de bacharelado. Por força da

2 Fonte: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/censo-atual/>>.

legislação que rege a natureza das vagas para o trabalho acadêmico nas IES públicas e, por consequência, a figura dos concursos para admissão de servidores [docentes], aquele que outrora era pesquisador fica sem possibilidade de atuar apenas na produção científica: o que o coloca na condição majoritária de docente — acarretando, possivelmente, consequências danosas para o cotidiano acadêmico. Em tese, esse sujeito que se enxerga apenas como cientista vê na docência não um exercício integrante de sua formação ou instrumento para a própria formação e/ou divulgação científica. Via de regra, a docência é o que “restou” para esse cientista que encontra no meio universitário sua única (ou uma das poucas) alternativa(s) de sobrevivência profissional.

Aparentemente, tal questão poderia ser equilibrada, caso a dimensão do tripé acadêmico fosse melhor objetivada quanto a sua operacionalização. Antecipando uma de nossas resoluções, defendemos que uma equiparação de importância semelhante entre os três eixos no cotidiano acadêmico (e na incumbência profissional) traria um benefício direto para a formação discente — tendo reflexos positivos num contexto profissional a futuro. E embora o preceito legal dê margem para interpretarmos que há essa possibilidade de equiparação (diluindo escalonamentos improficuos), não é o que se observa no dia a dia dos departamentos.

Ainda que nos editais de seleção para provimentos de cargos da carreira *EBBT*³ e *Magistério Superior*, afirma-se que o servidor dever prestar trabalho nas três frentes (Ensino, Pesquisa e Extensão), o escalonamento faz-se presente. E no próprio edital já há o indicativo deste prenúncio: a vaga é, sempre, para “servidor-docente” — o que já explicita qual das atividades será privilegiada no transcurso laboral. E isso é reforçado, *a posteriori*, na própria burocracia departamental expressa nas *Planilhas had-oc* ou *Jornadas de trabalho* que demonstram o privilégio das atividades de docência em detrimento das demais. Como exemplo, é possível que o servidor público das instituições universitárias ocupem-se

³ Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

integralmente da docência (desde que preencham uma quantidade exorbitante de aulas). Já para os outros campos, não. É vedada a dedicação integral a atividades de pesquisa ou mesmo extensão. Quando ocupante (da maioria) dos cargos de gestão, os servidores têm sua carga-horária de aulas reduzidas, mas não anuladas. Contudo, lhes é facultado o direito de não se dedicar às atividades de pesquisa e extensão, salvo quando estão cadastrados e atuantes em programas de pós-graduação.

Aqui vale o reforço de afirmar que o problema em si não está na Docência. Antes, está no sentido de que as demais atividades são forçadamente excluídas ou relegadas a segundo plano quando o que se está em privilégio é apenas a atividade da Docência. A mesma crítica poderia ser feita caso qualquer outra dimensão viesse a conjugar “privilégio” e “exclusividade”, implicando na negação das demais.

Doravante, ainda que a docência aparecesse apenas como uma pré-condição para o exercício profissional no meio universitário, a questão estaria supostamente bem equilibrada caso as demais atividades aparecessem em igual proporção de execução na práxis profissional do acadêmico brasileiro. Porém, esse não é o caso. Como se observa, ainda que o tripé indique a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, a realidade das IES não obedecem a rigor tal dispositivo, elencando a docência como atividade prioritária e inalocável frente as demais. E é aqui que advém a problemática na esfera prática: quais as consequências desse processo?

Em primeiro lugar, podemos elencar a não-identificação com o próprio exercício da docência. Ainda que as instituições da carreira *EBTT* exijam o título mínimo de Licenciatura plena para os postulantes ao cargo de servidor-docente, ainda é prática comum que nas IES (sejam elas públicas ou estaduais) não se tenha essa prerrogativa, não obstante exijam o título de Doutorado para a maioria dos certames. Isso não significa que a Licenciatura tenha o poder de eliminar a carência de didática explicitada no cotidiano de salas de aulas, ou mesmo que um bacharel não seja capaz de desenvolver uma [per]formação que atenda os dispositivos de uma aula eficiente quanto ao seu potencial de transmissão. Porém, o que se

observa é a existência de profissionais que não se identificam com o labor docente, atendendo a este apenas por ser um pre-requisito para a sua atuação científica dentro das IES, especialmente. O resultado se afere pela (baixa) qualidade didática atestada a partir de questionários de avaliação semestralmente aplicados a esses docentes e quantificados pelos alunos.

Em síntese, o que se atesta é que não possuímos na realidade brasileira um espaço que absorva o profissional da ciência para além dos muros universitários. A carreira acadêmica exige, por força de legislação (e por cultura das autarquias), que o tripé seja obedecido dando ênfase e privilégio à atividade de docência. Dessa forma, um mestre/doutor recém-diplomado encontra guarida profissional apenas (ou preponderantemente) numa única esfera de atuação, exigindo dele um conjunto de habilidades didáticas que em muitos casos não perpassou a sua formação acadêmica: a própria docência.

Há, pelo menos, duas formas para “resolvermos” esse impasse. a primeira, pela via legal, revogando a indissociabilidade do tripé acadêmico, ainda que exigindo a existência deste e sua manifestação em pelo menos duas frentes de ação. Em outras palavras, oportunizando carreiras distintas para a atuação na: 1) docência-extensão; 2) docência-pesquisa; 3) pesquisa-extensão. Dessa forma, poder-se-ia criar certames que privilegiassem atuações específicas mediante o desejo e a trajetória formativa do acadêmico profissional. A vantagem desse processo é uma separação de competências e habilidades melhor alocadas em setores que fazem jus à formação primária, resultando numa melhor qualidade do trabalho acadêmico ofertado. Não raro há queixas que partem dos alunos/orientandos de que o professor-pesquisador (e dele mesmo) dificilmente consegue estabelecer um desempenho satisfatório em suas atividades. A justificativa para o desempenho não-satisfatório adviria: 1) do excesso de atividades exigidas pela configuração do tripé acadêmico, sobretudo quando se pensa a atuação deste na pós-graduação; 2) A carência de “vocação” do pesquisador, especialmente no campo da docência — área em que se vê alocado por força da cultura acadêmica e pela legislação pertinente.

Logo, uma legislação que reconfigurasse a cultura acadêmica, permitindo o ingresso à universidade de apenas um perfil profissional resolveria, em tese, o conjunto de queixas bilaterais.

A segunda, mantendo-se a dimensão do tripé acadêmico. Porém, para dar conta de seu pleno exercício quando concebido em sua esfera profissional, alterar-se-ia nas bases o olhar que se tem para os itinerários formativos da graduação.

A proposta caminha em duas direções complementares:

- a. extinção de habilitações formativas distintas;
- b. equiparação de importância para atividades de pesquisa e extensão em relação à primazia cultural da atividade de ensino.

Na primeira direção — mesmo obedecendo uma legislação interna por força da autonomia universitária — sugere-se a diluição das figuras dos bacharelados e licenciaturas como campos isolados de profissionalização, aumentando a carga-horária em disciplinas que contemplates ambas formações. Dessa forma, o acadêmico concluiria seu curso habilitado na competência científica e pedagógica. Tal modelo seria coerente com uma realidade presente na práxis do mundo do trabalho, afinal, não raro se registram bacharéis lecionando na rede privada e licenciados ingressando em programas de pós-graduação. Ainda que demandando um tempo maior de permanência no ciclo de graduação — tal perspectiva atenderia uma formação que permitiria uma competência mais instrumentalizada para a realidade profissional brasileira. Trata-se, de fato, de uma determinação vertical para atender a uma cultura e a uma legislação que entendem a indissociabilidade do tripé acadêmico como indispensável. Em síntese, tal perspectiva apenas se alinha de modo pragmático a uma realidade dada pelo próprio universo acadêmico, contribuindo para uma melhor qualidade profissional. Na segunda direção, como abordarei mais a frente, seria preciso uma realocação de recursos (materiais e humanos) para que as *Jornadas de Trabalho* elevassem a importância das atividades de Pesquisa e, sobretudo, Extensão de modo que elas fossem tão prioritárias quanto o Ensino, desde o processo formativo dos futuros profissionais acadêmicos.

Em ambas as propostas, a dimensão da Extensão permaneceria inalterada. No primeiro caso, por exemplo, tanto o professor como o pesquisador — ainda que em cargos isolados — teriam a incumbência dual de desenvolver atividades que articulariam as suas dimensões profissionais à extensão. No segundo caso, por força da verticalidade, deveria ser exigido do graduando a integração junto a professores-pesquisadores no desenvolvimento de atividades de Extensão. E, por consequência, do próprio professor que não mais poderia se furtar de ofertar projetos de extensão, uma vez que por força de lei a sua oferta seria obrigatória dentro de suas *jornadas de trabalho*.

Embora o primeiro caso seja uma alternativa que aparentemente resolveria as demandas supramencionadas, inclusive promovendo relações duais (Ensino-Extensão ou Pesquisa-Extensão), o divórcio de uma ou outra atividade do tripé poderia resultar em danos sensíveis. A esse respeito, Moita e Andrade (2009, p. 268–9) asseveram:

A universidade tem sido palco de análises e debates que têm dado destaque seja ao ensino, seja à pesquisa, seja ainda à extensão. Assim, se considerados apenas em relações duais, a articulação entre o ensino e a extensão aponta para uma formação que se preocupa com os problemas da sociedade contemporânea, mas carece da pesquisa, responsável pela produção do conhecimento científico. Por sua vez, se associados o ensino e a pesquisa, ganha-se terreno em frentes como a tecnologia, por exemplo, mas se incorre no risco de perder a compreensão ético-político-social conferida quando se pensa no destinatário final desse saber científico (a sociedade). Enfim, quando a (com frequência esquecida) articulação entre extensão e pesquisa exclui o ensino, perde-se a dimensão formativa que dá sentido à universidade. Embora se reconheça a importância dessas articulações duais, o que aqui se defende é um princípio que, se posto em ação, impede os reducionismos que se verificam na prática universitária: ou se enfatiza a produção do novo saber, ou a intervenção nos processos sociais, ou ainda a transmissão de conhecimentos na formação profissional.

Posto isto, a segunda alternativa figura como a mais adequada para se pensar tanto os estágios formativos (graduação e pós-graduação), como para qualificarmos os impactos sociais (e acadêmicos) positivos que a

manutenção (ainda que reorientada) do tripé acadêmico resulta. Somente essa alternativa seria capaz de articular a produção de novos saberes com a intervenção nos processos sociais mediados pela formação profissional.

No entanto, é preciso dar um novo direcionamento ao que se entende, concebe e se executa em nome da teórica tridimensionalidade. Justificamos essa ressalva, sobretudo, quando avaliamos a execução de diversos *PPPs* (Projetos político-pedagógicos) em diversas *IES*. Raramente observa-se um esforço para contemplar a interconexão prática na tridimensionalidade prometida/empreendida. E uma vez não se realizando essa promessa, incorre-se em problemas mais severos do que se criassem programas de abordagens duais. Em outras palavras, mesmo que assumamos a política corrente de se valorizar a tridimensionalidade do exercício acadêmico, rejeitando perspectivas duais, caso não seja ressignificada em sua práxis, corre-se um risco maior, tanto para a formação discente quanto para o exercício docente: um modelo que só funciona na letra da lei, mas que não se opera no cotidiano formativo, gerando distorções ou impedindo um alcance maior e efetivo do exercício acadêmico.

Tratemos, portanto, o (o) caso da Extensão — a atividade que, por força cultural-acadêmica, é relegada a último e distante plano. Assegurada no artigo 207, da *Constituição Federal de 1988*, a Extensão Universitária (ou Extensão Acadêmica) é uma ação promovida por uma *IES* junto à comunidade, disponibilizando ao público externo o conhecimento produzido com o ensino e a pesquisa desenvolvidos em seu interior. Embora presente em diversas universidades estrangeiras, o conceito de Extensão destaca-se no Brasil, justamente por sua forma de organização e indissociabilidade (em princípio) na práxis universitária. Ideologicamente, a ideia de Extensão é concebida como um instrumento de transformação da realidade social, uma vez que possui o potencial de intervir na sociedade, não limitando a academia a apenas formar alunos regulares para o mundo do trabalho. Dessa forma, as ações de Extensão têm um potencial de produzir um novo tipo de conhecimento a ser articulado, sobretudo na promoção do desenvolvimento regional. Essa interação entre mundo

acadêmico e a sociedade se dá por meio de práticas educativo-pedagógicas, políticas, multidisciplinares, acadêmico-científicas, culturais e de inclusão social, que por meio de múltiplas vivências possibilitam o diálogo/encontro entre tipos de saberes (tradicionais e os científicos), associando teoria e prática, no confronto com a diversidade de grupos e de práticas culturais.

Do ponto de vista legal, além da alusão constitucional, há a *Política Nacional de Extensão* pactuada por IES públicas. Tais instituições, reunidas no Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex)⁴, têm como referência os documentos do *Plano Nacional de Educação* (1999) e *Política Nacional de Extensão Universitária* (2012).

Nesta política, a dimensão da Extensão é concebida a partir de cinco diretrizes que devem orientar e formular a implementação das ações. A saber: 1) Interação dialógica; 2) Interdisciplinaridade e interprofissionalidade; 3) Indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão; 4) Impacto na formação do estudante; 5) Impacto na transformação social.

Em tese, as ações marcadas pelo diálogo e troca de saberes devem oportunizar a superação do discurso de hegemonia acadêmica (no processo de constituição de saberes), produzindo em interação com a sociedade um novo tipo de conhecimento para além daquele acumulado nas universidades.

Tal diretriz, para sua qualidade e efetivação, atrela-se ao entrecruzamento da especialização de um saber com uma perspectiva globalizante (holista, do ponto de vista epistemológico), materializada por meio da interação de modelos, conceitos e metodologias provenientes de várias

⁴ O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex) é uma entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão, comprometida com a transformação social para o pleno exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia. São membros natos do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, com direito a voz e voto, os Pró-Reitores de Extensão e titulares de órgãos congêneres das Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras. In: <<http://www.renex.org.br>>.

disciplinas e áreas do conhecimento, bem como pela construção de alianças intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais.

Não obstante, tais ações não podem ser concebidas caso haja uma dissociação entre ensino-pesquisa-extensão, sob o risco de se reduzir — como já aludido — às problemáticas perspectivas duais. É fundamental que a formação de pessoas [Ensino] e a geração de conhecimento [Pesquisa] devam estar constantemente vinculadas quando se objetiva uma formação completa por parte do discente, uma oferta integral por parte das instituições de educação e uma função social atribuída ao produtor de conhecimento (o professor-pesquisador) em socializar os resultados de suas investigações (e gerar novos outros a partir dessa interação com a comunidade).

Assim posto, objetiva-se que o sujeito-discente coloque-se como protagonista de sua formação técnica (processo de obtenção de competências necessárias à atuação profissional) e de sua formação cidadã (processo que lhe permite reconhecer-se como agente de garantia de direitos e deveres e de transformação social). Em tese, ações de Extensão articuladas com o Ensino seriam capazes de transpor o conceito tradicional de “sala de aula” (enquanto espaço físico de ensino-aprendizagem): qualquer espaço (dentro ou fora das IES) serviria como “sala de aula” para se (re) construir o processo histórico-social. A relação bilateral entre professor-aluno passa a ser substituída pela tríade *professor-aluno-comunidade*. De mero receptáculo do conhecimento, o aluno torna-se um agente — em potencial — de transmissão/orientação/condução, antecipando (ou complementando) a formação ofertada pelos estágios de Licenciatura.

Na mesma medida, intenta-se que o sujeito-professor/pesquisador abra possibilidades de articulação entre a investigação científica e a sociedade. A partir de metodologias participativas e de análises inovadoras, que priorizem formatos de pesquisa-ação⁵, promove-se a interação de diversos

⁵ “A pesquisa-ação relaciona-se com os problemas práticos cotidianos vividos pelos professores, ao invés de com os *problemas teóricos* definidos pelos investigadores puros em torno de uma disciplina do saber. [...] O propósito da pesquisa-ação consiste em aprofundar a compreensão do professor (diagnóstico) do seu problema. [...] A pesquisa-ação interpreta o *que ocorre* do ponto de vista dos que atuam e interatuam na situação problema.” (ELLIOTT, 1990, p. 24, grifos meus).

atores sociais a desvelarem saberes e práticas ainda não sistematizadas. Dessa forma, objetiva-se aproximar de valores e princípios que orientam determinadas comunidades (nas quais se operam a *pesquisa-ação*), contribuindo para o sua transformação e desenvolvimento.

Como resultado dessas três primeiras diretrizes, espera-se dois tipos de impactos a se refletirem diretamente na formação discente e na transformação social. No primeiro vetor, as ações de Extensão constituem aportes fundamentais para a formação de estudantes, sobretudo de cursos de Licenciatura. Isto posto, pois a dimensão pedagógica opera como um importante instrumento para a transmissão do saber universitário e para a mediação com outras formas de saberes societais. Assim, ao ser facultada ao discente a possibilidade de integrar programas de Extensão, sua própria formação docente é fomentada pelo intercuro das ações propostas, conforme aludido anteriormente. Dessa forma, dá-se proficuamente uma ampliação do universo de suas referências quanto enseja-se o seu contato direto com questões sociais contemporâneas. A resultante é um enriquecimento de sua experiência em termos teóricos, metodológicos e vivenciais, ao mesmo tempo reafirmando e materializando o compromisso social de base constitucional da Universidade brasileira (e mais recentemente, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia). No segundo vetor, a diretriz de impacto e transformação social é efetivada (ou reafirmada) na medida que o conhecimento universitário transpõe os muros acadêmicos ao mesmo tempo que passa a (re)produzir novos saberes advindos da interação pretendida. Invariavelmente, não somente a sociedade é impactada por essa relação, mas também a própria Universidade, na medida que suas políticas de desenvolvimento passam a receber o peso da resposta social necessária (e que justificaria sua existência — enquanto algo constituído para atender as demandas da sociedade).

Não obstante todo esse advogar favorável (e consubstanciação legal), a dimensão da Extensão das IES ainda está longe de ser tomada em sua devida importância (e potencial de alcance). Invariavelmente é tratada (no cotidiano burocrático) como atividade de segundo (ou terceiro) plano.

E isso se mostra, principalmente, na prática corrente do escalonamento de importância sobre atividades formativas (com reflexos no próprio exercício profissional). Realidade essa da maioria dos cursos de graduação nas áreas de humanidades, independentemente de sua modalidade ser bacharelado ou licenciatura. Esse escalonamento não se trata de uma óbvia hierarquização mediante modalidades, mas a partir do momento em que se verifica uma distância vertical dilatada (quando não excluídas pela realidade burocrática) nos processos de formação, a diferença para abordagens duais se dilui. E eis o problema. Como aludido, em casos como este, toda a tridimensionalidade evocada como alternativa superior às perspectivas duais se converte numa mera figura de retórica (e de ônus ao erário e ao orçamento universitário).

Um exemplo da força desse escalonamento é a maneira como as *Jornadas de Trabalho* tratam o cômputo das ações de Extensão. Não raro, os projetos de Extensão são contabilizados como uma atividade menor (ou de menor pontuação) para se atingir o limite de atividades/pontos dentro de uma obtusa tabela, sendo inclusive dispensáveis quando a carga-horária de aulas ultrapassa um quantitativo médio para sua plena execução. Explicando: para que o professor-pesquisador possa cumprir sua meta burocrática, vale se, ocupar-se apenas de aulas (ainda que numa quantidade acima do razoável), dispensando as atividades de Extensão e, até, de Pesquisa. No entanto, não há a opção para que ele se ocupe majoritariamente de atividades de Extensão, reduzindo a carga de suas pesquisas ou o seu quantitativo de aulas: a prioridade (e em alguns arranjos institucionais, a exclusividade) é a docência. Isso é observado, prioritariamente, na realidade os Institutos Federais — que por questão estrutural — se ocupa da dimensão EBT.

A resultante desse processo é a oferta cada vez menor de programas de extensão movidos pelos departamentos. E dessa forma, não só o conhecimento deixa de transpor os muros (simbólicos e físicos) do mundo universitário, como o próprio acadêmico-discente torna-se privado de constituir uma formação conectada com a realidade social.

E numa dimensão pragmática, um conhecimento que não dialoga com as demandas da sociedade tende a se perder num diletantismo estéril. Uma formação calcada nessa fragilidade tornar-se-ia incapaz de ofertar algo além de mera informação divorciada de demandas reais para com o conhecimento. Quando problematizamos a dimensão do ensino, o exemplo mais notório se observa em “disciplinas exatas”. Frequentemente, mostra-se a queixa de alunos que não conseguem decodificar a conexão entre a teoria e a prática do que se tem estudado. Tal sintoma é claro, e não se pode esperar muito de um profissional que não teve sua devida formação estruturada num processo transmissional para além das fronteiras do mundo acadêmico: o abismo é linguístico, científico, metodológico, e, por consequência, social.

O segundo ponto sensível diz respeito à importância da pesquisa na formação discente (e atuação docente). Registram-se inúmeros trabalhos nacionais e internacionais que operam uma discussão sobre essa relevância, com destaque para as produções brasileiras evidenciadas nas obras André (1994 e 2001), Cunha (1993 e 1997), Demo (2001, 2002 e 2004), Lüdke (2001), Lüdke e André (1996), Maciel (1994, 2002a, 2002b e 2004), Pimenta (2002), Pimenta e Anastasiou (2002) e Veiga (2002). Todos demonstrando a importância da articulação (e, em certa medida, indissociabilidade) entre pesquisa e ensino.

A síntese de suas conclusões aponta na direção de se conceber a pesquisa em sua dimensão e uso pedagógico, sendo, portanto, um importante instrumento de formação. A pesquisa não deve se pontuar apenas enquanto mera produção de conhecimento, mas, sobretudo, como instrumento auxiliar tanto no processo transmissional (do professor para o aluno), quanto formativo (do discente em sua relação de aprendizagem). A Pesquisa deve compreender a capacidade do professor-pesquisador em elaborar, construir e reproduzir, a partir do conhecimento produzido por si próprio ou por outros. E na mesma medida, ser instado a desenvolver uma reflexão crítica e reflexiva acerca de sua própria prática pedagógica (e com a educação, como um todo). Assim, para além do óbvio potencial

de construção do conhecimento, o fomento da Pesquisa possibilita ao professor-pesquisador (e ao discente inserido nas dinâmicas de iniciação científica de sua formação) refletir sobre os problemas do dia-a-dia da práxis pedagógica. É um exercício, em suma, crítico, reflexivo, construtivo, propositivo e inventivo desde que fruto de uma política institucional que a fomente e de uma cultura acadêmica que perceba seus alcances.

De acordo com Pedro Demo (2001, p. 10),

A formação científica pode e deve tornar-se formação educativa quando se funda no esforço sistemático e inventivo de elaboração própria, através da qual se constrói um projeto de emancipação social e se dialoga criticamente com a realidade. Predomina entre nós a atitude do imitador, que copia, reproduz e faz prova. Deveria impor-se a atitude de aprender pela elaboração própria, substituindo a curiosidade de escutar pela de produzir.

Assim como o ato de ensinar auxilia no reforço dos conteúdos apreendidos no intercurso de transmissão teórica, a prática científica fornece tanto o alicerce seguro para os conteúdos apresentados como é capaz de desenvolver atitudes pedagógicas que oportunizam o discente em formação a escapar do fosso da reprodutibilidade estéril. Excluir a dimensão da Pesquisa, seja no processo formativo ou na práxis profissional conduziria a uma degradação do ensino, conduzindo “a patamares típicos da reprodução imitativa” (DEMO, 2001, p. 51–2).

Porém, para que a Pesquisa tenha todo esse fator de impacto positivo sobre o ensino, é preciso que a própria dimensão da educação (Ensino) não seja posta como entrave. E isso é questão cultural e, também, formativa. As consequências são enormes. Ao se diluir a importância da docência no exercício profissional do pesquisador (inserido na esfera legal do tripé acadêmico das IES públicas brasileiras) isso pode acarretar colaterais ou “brechas de atuação” danosas para o desenvolvimento universitário. Como exemplo, temos os famigerados casos de professores-pesquisadores — sobretudo aqueles lotados em programas de pós-graduação bem cotados pela Capes ou bolsistas de produtividade CNPq — que para dar conta de suas atribuições científicas, não raro promovem

um (auto)isolamento intencional frente às suas atribuições pedagógicas. A docência é posta como um fardo. Ainda que o professor-pesquisador se identifique com o Ensino, ele se vê obrigado — por estratégia — a limitar a qualidade dessa atividade para conseguir tempo razoável para o desenvolvimento de suas pesquisas.

A situação agrava-se quando não se têm neste campo profissional a devida identificação com o Ensino. Isso ocorre quando aquele que se apercebe apenas como pesquisador vê nos cargos para docência nas IES um único meio para produzir suas pesquisas. Considerando que no Brasil, como aludido, a investigação científica concentra-se nas instituições públicas — e estas por força legal não dissociam o Ensino da Pesquisa, em âmbito funcional — o pesquisador adentra, via concurso, os diversos departamentos de áreas acadêmicas. Ao se localizar no corpo institucional, logo constitui práticas que o conduzem ao seu desejo de focar parte significativa de seu tempo na prática científica ou a comportamentos que publicitam a docência como atividade subalterna na cultura acadêmica. Segundo Demo (2001, p. 52),

há professores que se afastam do ensino, por estratégia, ou seja, porque do contrário não há tempo para pesquisa. Outros, porém, induzem à formação de uma casta, que passa a ver no ensino algo secundário e menor. Se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso: o ensino é a razão da pesquisa, se não quisermos alimentar a ciência como prepotência a serviço de interesses particulares. Transmitir conhecimento deve fazer parte do mesmo ato de pesquisa, seja sob a ótica de dar aulas, seja como socialização do saber, seja como divulgação socialmente relevante.

Fato é que sem Pesquisa não há (qualidade) de Ensino. E, sem Ensino, a Pesquisa perde sua função social primal. Sua separação produz(iria) relações mancas, potencialmente reduzindo a primeira à produção de conhecimentos para atender apenas uma lógica produtiva (não raro, apenas de mercado) e a segunda à mera condição de replicadora de conteúdos estéreis. É necessário desmistificar a Pesquisa e isso significa torná-la mais acessível e próxima da realidade, compreendendo

que o Ensino é a ferramenta por excelência a propiciar a articulação dos saberes científicos com o cotidiano da sociedade. Defender o divórcio de ambas é aleijar a própria dimensão do educar, colocando sob julgamento a própria razão de ser do mundo acadêmico: um local de produção e socialização do conhecimento.

Não obstante toda importância que se atribui à Pesquisa, observa-se que semelhante às ações de Extensão, a questão do escalonamento também aparece como um vulto fantasmagórico a inviabilizar o fomento de projetos neste campo. As razões são de ordem qualitativa ou meramente quantitativa — e todas elas reféns das *Jornadas de Trabalho* ou da “economia de códigos de vaga” que impedem a equiparação no número de servidores à realidade/necessidade de cada curso de graduação e pós-graduação.

De modo concreto, a questão pode ser exemplificada em situações nas quais o professor (ou o departamento) oferta ações de Extensão quando não há uma carga-horária suficiente de aulas para serem cumpridas. Isso ocorre, em geral, devido a um mau gerenciamento de códigos de vaga ou decorrente de uma reestruturação de matrizes curriculares. Outro caso, é justamente no contrário, quando não há a disposição de códigos de vaga pra atender o alcance e a complexidade de determinados cursos. Assim, para dar conta da dimensão curricular básica, aloca-se uma quantidade exorbitante de aulas para um mesmo professor, inviabilizando a oferta — por força temporal (mas também logística) — de Pesquisa e de Extensão.

A resultante, sobretudo em curso de Licenciatura, é de um discente que não visualiza na pesquisa um importante instrumento para sua formação, justamente porque a oferta de Pesquisa e de Extensão é subtraída (ou pouco ofertada) em virtude da própria configuração dos cursos ou do manejo orçamentário e de recursos humanos das Instituições. Há, também, questões de natureza pedagógica-ideológica, que impactam na formulação dos PPCs de cada curso. Não raro, muitos deles não exigem uma produção monográfica enquanto TCC. Os trabalhos

de conclusão de curso são substituídos por meros relatórios de Estágio. E aqui, não é um demérito a condição do Estágio, mas no que veio se transformando, sobretudo, seus instrumentos de avaliação. Outro ponto, pela forma como são constituídos os mecanismos de avaliação das disciplinas teóricas no campo pedagógico (ou mesmo nas disciplinas de núcleo comum ao Bacharelado): muitas não incorporam a dimensão da Pesquisa como instrumento de construção do conhecimento e avaliação de aprendizagem. Assim, temos cursos que não se ocupam da cultura de Pesquisa, seja por força logística, seja por concepção pedagógica. De fato, esperar que os discentes se convertam em pesquisadores neste intercurso (ou se valha dela enquanto instrumento na realidade profissional) soa irreal.

Considerações finais (e saídas institucionais e legais)

Como se depreende, a questão do tripé acadêmico não se trata de mero capricho ideológico. Ainda que possua distorções ao longo de seu processo de implementação, tal concepção de práxis universitária oferta impactos favoráveis, seja no campo formativo, seja na resposta social que o mundo do conhecimento acadêmico pode ofertar (ou promover sua interlocução).

As perspectivas duais aparecem como saídas liberais interessantes e podem servir de modelo em instituições privadas, inclusive recebendo aportes governamentais para incentivar e atrair pesquisadores que desejam se ocupar apenas da produção de conhecimento, compreendendo um regime de co-participação em processos de patentes ou demais resultados científicos. Países como os Estados Unidos trazem esse exemplo de investimento público em instituições de pesquisa (privadas ou híbridas). Inclusive, superando o montante de aportes vindo de outras fontes de recurso, incluindo de empresas privadas, segundo consta relatório da

American Association for the Advancement of Science.⁶ Porém, como reforçadas ao longo deste trabalho, a tridimensionalidade acadêmica — desde que revista em suas modalidades de implementação — possui um potencial muito mais profícuo uma vez que compreende a dimensão da formação, da produção e função social do conhecimento como importantes eixos indissociáveis para o desenvolvimento nacional.

E quais seriam, objetivamente, as saídas (institucionais e legais) para operarmos um novo trato acerca do tripé acadêmico? Em primeiro lugar, excluindo a dissociação formativa entre Licenciatura e Bacharelado para áreas híbridas, isto é, aquelas que se ocupam do exercício da docência e da pesquisa em sua constituição acadêmica — como se verifica no exemplo das áreas de humanidades (História, Filosofia, Geografia e Ciências Sociais). Haveria uma só habilitação capaz de ofertar um condição de formação abrangente: a ideia de professor-pesquisador seria indissociável. Nesta proposta, é preciso considerar que a carga-horária destes cursos, naturalmente, aumentaria por força de demanda curricular agregada. O que não é, a rigor, um problema a ser considerado, sobretudo quando entendemos o acúmulo de conhecimento produzido e socializado nos últimos tempos nas respectivas áreas. Aumentar o tempo de curso é uma questão de coerência e bom-senso com a amplitude do mundo do conhecimento. Conceber uma modalidade única (e ampla) de formação, também. Nada mais alinhado à própria natureza de mercado que irá absorver a futuro esse profissional. Mercado este gerado pela própria legislação universitária e por uma cultura privada nacional que não investe na produção de conhecimento.

Não havendo esse entendimento acerca da “unificação formativa de modalidades”, uma saída válida é o que encontramos em alguns Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. O caso do curso de Licenciatura em História do IFG/Câmpus Goiânia é um bom exemplo de implementação de estruturas alternativas no campo formativo a ponto de pro-

6 Fonte: <<https://www.aaas.org/page/rd-colleges-and-universities>>.

mover a integração de modalidades, ainda que respondendo pela alcinha de uma Licenciatura. Nessa experiência, o Ensino de História é concebido não como mecanismo reprodutivista de saberes, mas como um lugar em que as possibilidades teóricas, temáticas e metodológicas são vistas como um importante aspecto para a própria pesquisa histórica. Em outras palavras, a formação integral do professor de História (saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes da docência) se conjugam enquanto objeto de reflexão e de pesquisa. A construção da identidade docente é permeada pela perspectiva do professor-pesquisador. Tal delineamento é dinamizado pela parceria/diálogo estabelecida com a rede pública da Educação Básica e suas possibilidades de atuação e de pesquisa. Importa salientar a relevância nesse processo do Laboratório de Ensino de História (LEHIS-IFG)⁷ — que atua em parceria com as coordenações das áreas de Pesquisa, de Ensino e de Extensão, na definição, na concepção, nos objetivos e nas ações dos Projetos Integradores para enriquecimento curricular.

Em segundo lugar, é fundamental se pensar o lugar da Extensão nesse intercurso. Não basta aumentar a carga-horária em disciplinas de

⁷ Os objetivos gerais do LEHIS consistem no desenvolvimento de ações na área do Ensino, Pesquisa e Extensão que permitam o aprofundamento da discussão entre História e ensino de História e o compartilhamento das práticas pedagógicas dos licenciandos e profissionais ligados ao ensino da História. De modo específico, objetiva-se a 1) Contribuir para a formação acadêmica dos licenciandos do Curso de História; 2) Articular ações que permitam o compartilhamento de atividades e experiências dos diferentes elementos que dentro da Matriz Curricular ou dentro do Curso promovam a discussão sobre o ensino da História, tais como: PIBIC, PIBID, Estágio, Prática Como Componente Curricular e as disciplinas voltadas para a discussão do ensino de História. Esse compartilhamento pode se dar na forma de seminários, palestras, mesas redondas, grupos de estudo ou desenvolvimento de pesquisa na área de ensino com temáticas que possam ser agregadoras das discussões em curso; 3) Desenvolver projetos de pesquisa que contemplem a relação entre História e ensino de História, seja através da discussão teórica ou do estudo, do desenvolvimento e da experimentação de práticas pedagógicas relativas ao mesmo; 4) Desenvolver projetos de extensão que busquem o compartilhamento de experiências sobre o ensino de História entre os licenciandos, os docentes do Curso e os docentes do Ensino Fundamental e Médio, atendendo o princípio da formação continuada; 5) Envolver os licenciandos nos projetos de ensino, pesquisa e extensão buscando atender o princípio da formação de um professor-pesquisador; 6) Divulgar as ações do Laboratório por meio de um boletim eletrônico ou impresso, da manutenção do site e da realização de Seminários. Disponível em: <<http://pesquisa.ifg.edu.br/laboratoriodoensinodehistoria/>>. Acesso em: 12 out. 2018.

epistemologia e metodologia científica, ou exigir trabalhos monográficos ao fim de cada curso sem que haja uma interlocução dessa formação com a comunidade local (ou a sociedade ampla). Nesse sentido, embora útil, a condição de um professor que se identifica com a Pesquisa, seja como suporte pedagógico ou atuação dual, é preciso que as políticas e ações de Extensão estejam presentes desde seu curso formativo. Pois dessa forma, a futuro, já identificado como professor-pesquisador dentro da realidade laboral das IES — as políticas e ações de Extensão não soarão incompreensíveis ou despropositadas para sua atuação profissional.

Mas para que isso se efetive, de fato, é preciso que haja a diluição do escalonamento de importâncias que se faz dentro do tripé. Ou ao menos, que sejam reduzidas as suas distâncias. Isso pode ser feito a partir da própria reconfiguração das *Jornadas de Trabalho*, garantindo relevância paritativa das atividades de Ensino com as dinâmicas de Pesquisa e as ações de Extensão. Para tanto, seria necessário, também, uma flexibilização dos currículos acadêmicos para que desde a graduação, o discente (futuro profissional) esteja em contato permanente com tais atividades, tendo uma carga de prioridade em igual medida com as atividades de cunho eminentemente teórico (identificadas, genericamente, como atividades Ensino). Somente tendo essa vivência oportunizada por uma reconfiguração na estrutura dos cursos universitários é que teremos esse futuro profissional comprometido com a interlocução necessária entre mundo acadêmico e sociedade civil. Apenas assim, poderemos vislumbrar um professor-pesquisador que ressignifica sua prática pedagógica, adequando sua linguagem ao propósito transmissional, intervindo sobre a realidade social, promovendo o seu desenvolvimento. Da mesma forma, quando alocado em sua condição de produtor de conhecimento, podemos ter a esperança de um profissional da ciência que compreende que o mote para suas investigações está para além de obedecer apenas demandas produtivistas de mercado privado: seu objetivo maior estaria na construção e no desenvolvimento da própria sociedade em que se vê como parte (e resultado) constituinte — razão de ser de toda a sua formação.

Documentos

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Brasília: Inep, 1999.

CLARIVATE ANALYTICS. *Research in Brazil: a report for Capes*. Filadélfia, [2017]. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-992337666.pdf>>. Acesso em: 2 mai. 2019.

FORPROEX (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras). *Política Nacional de Extensão Universitária*. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

Referências

ANDRADE, Fernando C. B; MOITA, Filomena M.G.S. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 41, maio/ago. 2009.

ANDRÉ, Marli. A integração ensino-pesquisa no trabalho docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Universidade Federal de Goiás: Universidade Católica de Goiás, 1994.

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

CUNHA, Maria I. da. A pesquisa qualitativa e a didática. In: OLIVEIRA, M.R.N.S. (org.). *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1993.

CUNHA, Maria I. da. Aula universitária: inovações e pesquisa. In: LEITE, D.B.C.; MOROSINI, M. (org.). *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. Campinas: Papirus, 1997.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2002.

ELLIOTT, John. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1996.

LÜDKE, Menga *et al.* *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papirus, 2001.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura. *A construção de um caminho na busca da compreensão do significado de Didática*. 1994. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura. A investigação como um dos saberes docentes na formação inicial de professores. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L.S.B. (org.). *Desatando os nós da formação docente*. Porto Alegre: Mediação, 2002a.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura. A pesquisa na formação do professor: um olhar sobre a leitura no ensino fundamental. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L.S.B. (org.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2002b.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (org.) *Formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura. A formação do professor pela pesquisa: ações e reflexões. In: MACIEL, L.S.B.; SHIGUNOV NETO, A. (org.). *Formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. *De professores, pesquisa e didática*. Campinas: Papirus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas: Papirus, 1989.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I.P.A.; AMARAL, A.L. (org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2002.



A LICENCIATURA NOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA REFLEXÃO SOBRE O SENTIDO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

LUCIENE MARIA BASTOS

Desde o fim do século XIX, em razão do desenvolvimento científico e tecnológico, vivemos um período histórico caracterizado pelo crescimento do poder do progresso técnico sobre a vida humana. A produção e a informação globalizadas constituem o motor da atividade econômica. Com a globalização da economia¹ e a mundialização da cultura,² impõe-se à escola a formação do trabalhador

1 Segundo Milton Santos, a globalização é o estágio supremo da internacionalização, cume do processo de intercâmbio entre países envolvidos em todo tipo de troca: técnica, comercial, financeira e cultural. Este processo inicia-se nos séculos XVII e XVIII, período mercantil, expande-se com a industrialização, em fins do século XIX, e, agora, “adquire mais intensidade, mais amplitude e novas feições” (Cf. SANTOS, Milton. *O país distorcido*, p. 79).

2 Segundo Evangelista (1997), após a Segunda Guerra Mundial exigia-se a modernização e a tecnificação da educação com vistas à “conquista das mentes para a paz”. No entanto, o sistema educacional mostrava-se obsoleto, com isso, iniciou-se uma campanha para instrumentalizá-lo. Para consubstanciar essa orientação, ou seja, a adaptação à modernização, são realizados fóruns mundiais de discussão sobre a educação, que envolvem a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), além do Banco Mundial (BM). O primeiro fórum mundial ocorreu em Jomtien, na Tailândia, em 1990, com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Nesse momento, foram traçados planos e metas a serem alcançados pela educação no período de dez anos, a então denominada década da educação. “Nesse contexto, os objetivos de superar as estruturas tradicionais da educação formal, de equipar as escolas com as modernas tecnologias da comunicação e de prover a sociedade dos meios indispensáveis ao cumprimento da meta ‘educação para todos’ — vale dizer, mundializada, a distância, *satelitizada* — constituem-se ideias-força nos desafios que o século XXI já apresenta” (EVANGELISTA, 1997, p. 12, grifo da autora).

flexível e polivalente consoante ao desenvolvimento da ciência e da técnica, bem como as competências e as habilidades correspondentes a tal desenvolvimento. A exigência é de uma formação vinculada diretamente às necessidades práticas e imediatas da produção econômica. A questão fundamental situa-se em indagar como a educação, a escola e a formação de professores podem se constituir em meio a esse contexto.

Nesse âmbito em que a reestruturação produtiva tende a se constituir, majoritariamente, sob as bases da microeletrônica, em substituição à base eletromecânica, requerendo processos cognitivos mais complexos (KUENZER, 1999),³ impõe-se um olhar especial sobre a Educação Profissional e Tecnológica.

A partir da promulgação da Lei n. 11.892, de 30/12/2008, os Centros Federais de Educação Tecnológica foram transformados em Institutos Federais (IFs) consolidando a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPT).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia surgem como possibilidade de ampliação da educação superior e possibilidade de inserção cidadã para milhares de brasileiros, de acordo com o Ministério da Educação. Os Institutos Federais devem oferecer cursos de tecnologia direcionados à formação de profissionais aos distintos campos da economia; cursos de bacharelado e engenharia e cursos de licenciatura para a formação de professores para a educação básica e profissional, sendo reservado no mínimo 20% das vagas da instituição para esses cursos.

O desenvolvimento dos cursos de licenciatura na Rede EPT suscitam indagações a respeito do perfil dos cursos; concepções de educação e de

³ “A mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante” (KUENZER, 1999, p. 169).

formação, implicações do modelo profissional tecnológico nessa formação, entre outras.

Cabe uma reflexão sobre o sentido das licenciaturas na rede de educação profissional. Pensar a inserção da formação de professores nesta rede exige uma reflexão prévia sobre a identidade docente a ser construída e a finalidade da educação. Para subsidiar tal reflexão, cabe compreender a questão da técnica, da ciência e da tecnologia e sua relação com o trabalho e com a educação.

Reflexão sobre a técnica, a ciência e a tecnologia na relação com o trabalho e com a educação

O ser humano constitui-se na relação com a natureza e com os outros homens, numa dialética em que a realidade é erigida por meio da sua ação no mundo. O homem nasce carente e, na intenção de satisfazer suas necessidades, cria possibilidades de existência por meio de sua ação vital: o trabalho. Portanto, o trabalho é condição ontológica do homem, ou seja, é expressão de sua existência no mundo, constituindo-se em fator de reconhecimento e afirmação de sua humanidade e liberdade (MARX, 1983).

Nesse sentido, ao discutir a relação entre trabalho e educação, Saviani (2007) afirma que o trabalho é a atividade definidora do homem como tal, posto que é ao agir sobre a natureza, transformando-a em função de suas necessidades, que o homem diferencia-se dos animais. Dessa forma, sua afirmação é um feito do próprio homem mediante sua ação no mundo, a qual vai se desenvolvendo e aprofundando ao longo do tempo, daí sua característica como ser histórico.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Nesse modo de produção da vida, a educação ocorria em meio à própria existência. Porém, o desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e à apropriação da terra, cujo resultado é a divisão dos homens em duas classes fundamentais: os proprietários e os não-proprietários. Tal divisão introduziu uma cisão na educação, antes identificada com a produção da vida (SAVIANI, 2007).

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 155).

Se nas sociedades primitivas a educação consistia numa ação espontânea e naturalmente inserida na produção da vida, uma vez que o processo de trabalho era comum a todos os membros da comunidade, com o surgimento da sociedade de classes, concomitante ao aprofundamento da divisão do trabalho, a educação imersa ao processo produtivo passa a ser vista não mais como tal; apenas a educação escolar se configurará como educação.

Saviani (2007) ressalta que o surgimento da escola vai configurando uma dualidade entre trabalho e educação, a saber, o trabalho manual e o intelectual. Dessa forma, no trabalho manual, a educação continua a ocorrer concomitante ao processo de trabalho, porém, a educação escolar se dará como educação destinada ao trabalho intelectual.

Ainda conforme Saviani (2007), a relação entre trabalho e educação ganha novos contornos com o surgimento do modo de produção capitalista. O advento da indústria levou a uma crescente simplificação dos ofícios, reduzindo a necessidade de qualificação específica, pela introdução da maquinaria. Ao mesmo tempo em que a introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, exigiu uma qualificação mínima geral. Porém, ao trabalhador, além de operar as máquinas,

também era necessária a manutenção, ajustes, adaptação a novas circunstâncias, entre outras necessidades que fizeram subsistir a necessidade de qualificações específicas obtidas por uma preparação intelectual específica. “Esse espaço foi ocupado pelos cursos profissionais” (SAVIANI, 2007, p. 159). Dessa forma, sobre a base da escola primária, o sistema de ensino bifurcou-se em escolas de formação geral e as escolas profissionais.

Constatamos, portanto, que o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção. No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada. (SAVIANI, 2007, p. 159).

O desenvolvimento histórico da produção da vida humana, que resultou na separação entre trabalho manual e intelectual, desconsidera o sentido ontológico do trabalho na constituição do homem. Toda a produção dos bens necessários à sobrevivência ou dos valores de uso⁴ ocorre sob o signo do trabalho. Técnica, ciência e tecnologia são termos oriundos de uma mesma relação: a atuação do homem sobre a natureza na preservação e na reprodução da vida humana.

Ciavatta (2006) faz compreender que os objetos tecnológicos fazem parte do nosso cotidiano, daí a importância da ciência e da tecnologia para o conhecimento do mundo em que vivemos, uma vez que tais objetos

⁴ “O processo de trabalho [...] é a atividade orientada a um fim de produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas” (MARX, 1983, p. 153).

afetam nossa capacidade de conhecer e de atuar na vida social atual. Essa compreensão resulta em três exigências. A primeira exigência é científica, a relação com a ciência e a tecnologia permitem ações totalmente impossíveis às gerações passadas, então é necessário o conhecimento da ciência e tecnologia; dessa, já decorre a segunda exigência: a questão ética. A ação humana sobre a natureza ganha rumos imprevisíveis. A terceira exigência é educacional, é fundamental e formação de crianças e jovens para preservar o mundo hoje. Compreende-se que essa terceira exigência abarca as anteriores, visto que é necessário conhecer a ciência, a técnica e a tecnologia na formação de crianças e jovens que, mediante uma formação ética, se empenhem em torná-las meios de efetivação da liberdade na vida humana.

O espaço que a ciência e a tecnologia vão adquirindo no mundo da produção gera a necessidade de formar para o trabalho complexo. O avanço científico e tecnológico nos processos produtivos ensejou uma nova revolução industrial ou revolução das novas tecnologias que são essencialmente intelectuais (CIAVATTA, 2006).

A partir da revolução industrial (maquinário criado do século XVI ao XVIII) passa-se a produzir bens econômicos, isto é, bens que circulam como valores de troca. À medida que o tempo passa, a mecânica vai sendo superada pela eletrônica e pela informática. O que ocorre é uma captação da técnica para a produção de mais e variados bens de consumo. Em outras palavras, o que ocorre “não é apenas o aperfeiçoamento da técnica, mas a aplicação da ciência e da técnica a serviço da produção capitalista, cuja lei fundamental é a produção ampliada do capital” (CIAVATTA, 2006, p. 917).

Nesse processo, o saber torna-se pragmático, funcional a quem detém a propriedade dos meios de produção. Importa salientar que o resultado da tecnociência, neologismo que expressa a mercantilização da ciência e da tecnologia (CIAVATTA, 2006), é o distanciamento da possibilidade daquelas (ciência e tecnologia) servirem como fins em favor da vida humana, para se tornarem meios para a força produtiva capitalista.

A implementação da produção gera mudanças também na formação do trabalhador. O discurso passa a girar em torno da necessidade de formar o “cidadão produtivo”. Toda e qualquer atividade humana produz algo, ou seja, é produtiva. O agricultor que planta em seu lote de terra ou a dona de casa que prepara o alimento buscam produzir algo. Porém, dentro da vulgata neoliberal, hoje, trabalho e trabalhador produtivo referem-se ao que produz mais rapidamente, com mais qualidade ou com mais competência. Assim, cada trabalhador é remunerado ou valorizado por manter-se empregado, posição decorrente da sua produtividade, o que é denominado “contribuição à sociedade” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Sob a égide da ideologia neoliberal, o discurso da produtividade e das competências, sob a implementação da produção ganha maior força. A questão é a subordinação do trabalho à produção mercadológica, de um lado e, de outro, a dualidade subjacente a essa formação na história da educação brasileira. A questão que se põe é:

Como superar a dualidade estrutural da sociedade brasileira que sempre destinou o ensino médio propedêutico aos que se destinam ao superior, e o ensino profissional aos “desfavorecidos da fortuna”, aos filhos dos trabalhadores, herdeiros das funções subalternas e das atividades manuais. (CIAVATTA, 2006, p. 922).

Pensar a superação dessa dualidade implica uma compreensão da educação e da formação do homem que ultrapasse a imediatividade da lógica mercadológica da produção capitalista.

Educação e formação humana

A necessidade de criar condições para sua sobrevivência aproxima os homens, tanto objetiva quanto subjetivamente. O outro representa uma força a mais para o homem frente à força da natureza. Assim, na ação do trabalho para transformar a natureza e dela retirar riquezas e garantir a

convivência construtiva entre os homens, foram criadas as regras sociais, regulação que permite a criação da cultura. O limite da satisfação dos próprios desejos pela existência do outro fundamenta a vida social. Nesse sentido, a socialização significa a saída do homem de seu estado natural e sua formação como ser social e moral com base em princípios e valores da cultura. A internalização das regras da sociedade, por meio da educação, funda o sujeito moral, o qual passa a ser meio e propagação da cultura.

A educação como processo de socialização, meio pelo qual a cultura alcança o sujeito e o liga a todos os demais, é responsável pelos elementos que compõem as experiências dos sujeitos, formando-os. Por meio de vários elementos como família, escola, trabalho, igreja, meios de comunicação, entre outros, a educação faz a mediação entre os aspectos singulares e particulares de cada indivíduo e os aspectos universais da condição humana pela relação social. Essa é uma relação dialética em que sujeito e objeto, indivíduo e sociedade, significam-se mutuamente, numa relação de confronto e antagonismo, mas, ao mesmo tempo, ambos não se sintetizam nem se separam.

Sujeito e objeto são expressões de uma realidade que é fundamentalmente contraditória. Apesar de a constituição subjetiva referir-se aos aspectos particulares e singulares de cada indivíduo, tais aspectos estão repletos de significados do outro social. Nesse sentido, a relação entre indivíduo e sociedade, ao mesmo tempo que constitui o indivíduo, também cria a cultura. A cultura forja o indivíduo, mas não de modo passivo, seu poder de criação e significação não é anulado.

Na constituição do sujeito pela cultura, para Adorno (2006), o que permite a constituição do sujeito autônomo é uma formação cultural (*bildung*), um processo de constituição da subjetividade — baseado na experiência. Contudo, a sociedade burguesa capitalista é movida por uma racionalidade produtivista em que os processos formativos educacionais se subsumem à economia que tende a configurar um pensamento que se caracteriza pela não-experiência, produzindo, “personalidades autoritárias”. Essa personalidade

seria definida muito mais por traços como pensar conforme as dimensões de poder — impotência, paralisia e incapacidade de reagir, comportamento convencional, conformismo, *ausência de autorreflexão*, enfim, *ausência de aptidão à experiência*. (ADORNO, 2006, p. 37, grifos meus).

Pode-se compreender que, para Adorno, experiência significa autorreflexão, crítica imanente e contínua da realidade social, a negação do conteúdo social como dado imutável. Tal experiência é o que forma um eu forte, ou seja, uma subjetividade que em contato com as conformações sociais e culturais demonstra capacidade de refletir, deliberar, escolher, arguir e agir com crítica e lucidez.

Segundo Adorno (2006), a adaptação faz parte da socialização de todo indivíduo, sem o que a formação da subjetividade é impensável. Porém, se a adaptação não ultrapassa a acomodação ao existente, formam-se sujeitos ajustados que não questionam o que existe, apenas aceitam a realidade como está. A incapacidade de fazer experiências se liga à incapacidade de elaborar o passado. “A elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua autoconsciência e, por esta via, também o seu eu” (ADORNO, 2006, p. 48). Nessa perspectiva, a elaboração do passado constitui uma consciência clara; contraditoriamente, a não-elaboração significa destruição da própria memória, no limite, perda da história. A humanidade vai se restringindo à adaptação ao existente, se alienando da memória e (con)formando uma consciência que se apega desesperadamente ao presente existente, obstruindo sua emancipação, isto é, a produção de uma “consciência clara”, uma consciência verdadeira.

Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade. Segundo Adorno (2006), num sentido mais profundo, consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Portanto, embora seja também reprodução e adaptação, a educação é, ao mesmo tempo, e essencialmente, interrogação, contestação, emancipação. O que implica numa constante tensão no processo de constituição do humano no homem.

Na criação do humano, a tarefa de providenciar as condições materiais de sobrevivência está intrinsecamente vinculada à constituição de ser do homem como liberdade. Para ser é preciso o fazer, todavia, o fazer se funda no ser, sem o qual perde seu sentido. Agir é a realização do *poder-ser* do homem. “Sem o vigor do poder-ser, o fazer se torna maqui-nação, o homem já não age, apenas se agita, e o trabalho se degenera em mero labor” (FERNANDES, 2012, p. 44). O trabalho ganha sentido como obra humana se levar o homem a perfazer-se como *ser* livre, ele não constitui um fim em si mesmo; como instrumento de produção da existência humana em sua dimensão material, visa a possibilitar a vocação ontológica de liberdade do homem. Ao se dedicar única e exclusivamente a produzir sua existência, ao fazer, o homem permanece regido pela servidão à necessidade, pelo domínio do útil, que inviabiliza sua constituição como liberdade, emancipação.

O trabalho deve ser compreendido em sua natureza e especificidade como elemento constitutivo da educação das crianças e jovens, uma vez que as atividades úteis constituem a vida humana, fazem parte da *khreía*, a dimensão do fazer, do obrar humano em vista da sua finitude e mortalidade. Entretanto, a educação, a escola, não pode ser a ele subsumida, pois sua natureza é diferente; em seu sentido originário, ela é instituição da formação humana fundada na liberdade, na dimensão humana mais nobre e digna.

A educação e a escola têm como finalidade a formação completa⁵ do homem, potencializando a constituição de sua autonomia, sua elevação à excelência *sem descuidar* dos estudos que possibilitem as atividades úteis, tendo em vista que estes são necessários para a ocupação, o trabalho,

⁵ O ser humano é um ser ambíguo e contraditório. De acordo com Aristóteles (*Ética a Nicômaco*, x, VIII, 1178 a 20), sendo um ser de natureza composta, formado por corpo e alma, a qual é formada pela racionalidade e a irracionalidade, o homem é uma realidade corpórea, material, dimensão que pertence também aos outros animais e, ao mesmo tempo, transcende esse âmbito pelas faculdades espirituais da alma, a racionalidade. Dessa forma, embora a racionalidade seja sua característica própria, a percepção sensível, a sensação, o desejo e a paixão são constitutivos do homem, e não acidentais; daí demandem o trabalho da educação visando a constituição de um espírito nobre, digno, ético.

assim como para a fruição, o descanso e o ócio. Elas se afirmam nessa formação *integral* ou omnilateral do homem, a *bildung*, que abrange o desnecessário, o belo, o virtuoso, mas também os conhecimentos úteis que possibilitam as atividades que medeiam a sobrevivência humana. Embora não sejam fim em si mesmos, esses conhecimentos tornam-se significativos à medida que propiciam a elevação do espírito humano a patamares mais excelentes. A educação deve ser vista em sua dimensão mais ampla e formativa.

Embora também seja constituída por saberes úteis, a educação, e especialmente a escola, não pode se restringir ao ensino do necessário, útil e imediato, antes, esses conhecimentos ganham sentido se conduzirem à formação mais ampla do homem. A educação e a escola não devem cuidar, única e exclusivamente do que é útil, produtivo, pragmático, pois esse não é seu sentido.

O processo de formação do ser humano é sempre conflituoso. Na relação que desencadeia a ação humana, no conflito entre desejo e razão, o enfraquecimento da educação como humanização debilita a razão na orientação do desejo, então, cooptado pela lógica do consumo desenfreado. O culto à felicidade, entendida como consumo crescente de mercadorias e serviços, tende a enfraquecer o poder da razão, debilitando a constituição da emancipação no homem, pois, conforme, assevera Adorno (2006), sua capacidade de refletir sobre a realidade é enfraquecida. Assim, os indivíduos dominados pela dimensão desejante podem viver acreditando que a felicidade seja o acúmulo de riquezas e a satisfação imediata dos desejos. Cada vez mais subsumidos ao prazer do consumo, têm dificuldade de alçar voo à humanização plena, pois não veem o dinheiro, a saúde, a beleza e os outros bens materiais como instrumentos que podem levar ao bem final, mas os confundem com a felicidade. Se muitos acreditam que a riqueza eliminará todas as desventuras do mundo, retirando a possibilidade de sofrimento, é preciso educar as emoções e não as negar, pois constituem o que nos torna humano, mas o excesso na busca dos prazeres e a servidão às emoções destroem o humano que há em cada ho-

mem. Se não houvesse desejo, o homem jamais poderia vir a ser excelente. A importância decisiva da educação situa-se aí, formando crianças, jovens e adultos capazes de pensar, julgar com autonomia a partir da constituição de sua emancipação. Em outras palavras, ao negarem o real como imutável erigindo sua experiência. O homem jamais deixará de desejar, por isso, a possibilidade da violência, da cobiça, da ira, da inveja jamais será excluída da vida humana, no entanto, a possibilidade de seu aperfeiçoamento está dada na capacidade da educação de orientar o desejo (BASTOS, 2014).

Discutindo a educação e o sentido da escola na formação dos seres humanos, Hannah Arendt (2013), em *Entre o passado e o futuro*, afirma que a educação significa responsabilidade pela vida e desenvolvimento da criança, assim como pela continuidade do mundo. Tais responsabilidades estão em mútuo conflito, pois se é preciso preservar a criança do mundo, “também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração” (ARENDR, 2013, p. 235). A família, responsável pelo cuidado e proteção da criança do mundo externo, significa a segurança da vida privada, entre quatro paredes, contra o aspecto público do mundo. A criança é introduzida no mundo público pela escola e o educador assume a responsabilidade de inseri-la no mundo da cultura, processo que supõe a autoridade e a tradição, uma vez que o “problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição” (ARENDR, 2013, p. 245).⁶

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais

⁶ Coêlho (2009a, p. 192) esclarece que a palavra latina *auctoritas* é derivada do verbo *augere* que significa aumentar, fazer crescer, instigar; o substantivo masculino *auctor* designa aquele que gera, faz nascer e crescer, inspira. Assim, *auctoritas* significa cumprimento, realização, autoridade, respeito. Segundo Arendt (2013), em sua origem, a autoridade é intimamente relacionada à tradição; os dotados de autoridade eram os anciãos, o senado ou os *patres*, “os quais a obtinham por descendência e transmissão” (p. 164).

revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição. (ARENDDT, 2013, p. 243).

Intrinsecamente vinculadas no processo de permanência e continuidade do mundo, ao legar as normas, princípios, valores e interditos transcendentais, legitimados pelo tempo, sob os quais o particular e individual se orienta ou “cresce”, a autoridade e a tradição têm na família e na educação, especialmente a escolar, suas fontes de força e significado. Na contemporaneidade existe uma tendência à negação do passado e o culto do presente, manifestando um forte rompimento com a tradição, a autoridade, a cultura, as obras e os valores de outrora, como se a novidade tivesse valor absoluto e fosse possível a existência pessoal e coletiva sem vínculos com o passado, como se a atual sociedade fosse oriunda de si mesma. Conforme alertou Adorno (2006), a não-elaboração do passado é um elemento de obstrução da *consciência verdadeira*.

Arendt afirma que o sentido da escola “é ensinar às crianças como o mundo é, e não as instruir na arte de viver” (2013, p.246), que é comum a todo ser vivo. A aprendizagem, então, volta-se ao passado sem deixar, contudo, a responsabilidade de educar para a intervenção, a criação do novo, sem a qual a ruína do mundo seria inevitável.

A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDDT, 2013, p. 247).

O trabalho da escola é preparar as crianças e jovens para renovar o mundo, dar continuidade à existência humana, pensar o novo e o velho, o passado e o futuro, a barbárie e a civilização, a liberdade e a opressão, enfim, a produção da realidade humana em seus conflitos inerentes. Ela se define pela realização de si como instituição por excelência da cultura, da interrogação, da crítica, da criação, enfim, da experiência, ensinando como o mundo é, autoridade e tradição, sem perder de vista sua renovação.

Nesse trabalho, professor e aluno constroem uma relação de busca permanente do saber, em que “o ensino e a aprendizagem não acontecem de modo espontâneo, mas supõem trabalho, tempo, dedicação, disciplina” (COÊLHO, 2009b, p. 210), não são atividades que possam se desenvolver com rapidez e sem esforço, pois envolvem rigor intelectual e crítica, em outras palavras, envolvem o ócio. Como constituinte ontológico da natureza humana, o ócio se expressa no prazer, na alegria, no amor, no belo, na amizade, na filosofia, assim como no júbilo pelas belas e boas ações. Na escola, essa dimensão do desnecessário pode relacionar-se à fruição de um quadro, escultura, filme, poesia, sinfonia, peça de teatro, jogo ou brincadeira, mas, acima de tudo, está intrinsecamente vinculada ao exercício do pensamento sem fins utilitários, ao pensamento como contemplação; nesse exercício se inscrevem o prazer da leitura, do estudo, da compreensão de conceitos e concepções, enfim, trata-se do prazer movido pelo desejo de conhecer que, segundo Aristóteles, é inato ao homem.⁷ Em suma, na escola, o ócio significa estudo, *studium* em latim, significa “amor, afeição, devotamento, a atitude de quem se aplica a algo porque ama” (LAUAND, 1998, p. 302), exige uma ordenação interior do sujeito que estuda, diz respeito a uma atitude da alma que se dedica amorosamente a conhecer a verdade; estudar é pensar com rigor as questões postas pelo conhecimento. Essa é uma atividade exigente, supõe dedicação, trabalho e disciplina.

O trabalho intelectual supõe a arte de ensinar do professor na iniciação do aluno ao mundo da cultura. Iniciação e iniciar tem origem latina; o verbo *inire*, composto de *in*, significa em direção a, e *ire*, ir adiante, caminhar, percorrer, passar de um lugar a outro (COÊLHO, 2012c). Isso expressa que a iniciação diz respeito a um movimento de superação de um estágio, caminhar rumo a, pôr-se a caminho, em outras palavras, passar de potência a ato. O trabalho de ensinar é provocar o intelecto a conhecer, instigar o pensamento do aluno.

⁷ *Metafísica*, I, 1, 980 a 20.

A partir da distinção kantiana entre razão, *Vernunft*, e intelecto, *Verstand*, Hannah Arendt (2000) afirma que o intelecto deseja apreender o que é dado pelos sentidos e o pensamento quer compreender seu significado. O conhecimento diz respeito ao âmbito do empírico, ao que é dado ao intelecto conhecer; por sua vez, o pensamento tem como essência o espanto admirativo, em grego *tò thaumázein*, a inquietação, o desejo de saber. Se o conhecimento se refere aos sentidos, o pensamento transcende essa esfera ao pôr questões às ideias, às linguagens, às práticas. Assim, pensar não é se apropriar e reter as informações, mas interrogar a razão, as verdades, o mundo e a existência humana, é pôr em questão o instituído, buscando o sentido do que é conhecido pelo intelecto, do mundo, do homem e da cultura. Nesse sentido, Chauí (2001) afirma que a não distinção entre conhecer e pensar é a forma mais sutil e perigosa de instrumentalização da cultura.⁸

Conhecer é apropriar-se intelectualmente de um campo dado de fatos ou de ideias que constituem o saber estabelecido. Pensar é enfrentar pela reflexão a opacidade de uma experiência nova cujo sentido ainda precisa ser formulado e que não está dado em parte alguma, mas precisa ser produzido pelo trabalho reflexivo, sem outra garantia senão o contato com a própria experiência. O conhecimento se move na direção do instituído; o pensamento, na do instituinte. (CHAUI, 2001, p. 59).

O pensamento, inseparável da definição humana como possibilidade de ser, significa reflexão, aventura, imprevisão e criação. A vida humana se funda na reflexão e no conhecimento, na educação do novo ser que vem ao mundo. Confundir conhecer e pensar é acreditar que o domínio

⁸ Há três formas visíveis de se instrumentalizar a cultura: primeiro, a efetuada pela educação tanto na reprodução das relações de classe e sistemas ideológicos, quanto no adestramento de mão de obra para o mercado; segundo, a reificação da cultura que a transforma em coisa valiosa em si e por si a partir do prestígio; terceiro, a realizada pela indústria cultural, na vulgarização e banalização das obras culturais. Porém, há ainda duas formas mais sutis e perigosas: quando a cultura se transforma em guia prático (orientando a alimentação, a sexualidade, o trabalho, o lazer, o gosto), se tornando intimidação; e quando se confunde conhecimento e pensamento (Cf. CHAUI, 2001, p. 59).

de conteúdos signifique o desenvolvimento do pensamento, concepção que reduz o trabalho escolar a transmissão do saber pronto. O trabalho pedagógico na escola deixa de ser formativo e se distancia da possibilidade de criar sujeitos de cultura éticos, críticos e autônomos — sujeitos com uma consciência clara. Desenvolvendo essa ideia, Peixoto afirma que

Nessa lógica, estudar é saber-fazer, é dominar técnicas, metodologias e didáticas. Com isso, esvazia o estudar daquilo que é sua essencialidade: a teoria, o domínio do conhecimento especulativo e racional; o domínio do conhecimento científico, filosófico e artístico que constitui os fundamentos das diversas áreas do conhecimento; o domínio dos conceitos e das categorias explicativas que nos possibilitam compreender a gênese e o sentido da realidade. (PEIXOTO, 2009, p.232).

Ao deixar de lado o cultivo do pensamento, a escola se torna mera reprodução, socialização do saber instituído. Enredado nessa lógica, o indivíduo se interessa cada vez mais em *conhecer* e dominar técnicas e recursos sem conseguir compreender que não *pensa* sua realidade, apenas a enxerga na imediaticidade.

A licenciatura nos Institutos Federais

A criação da rede EPT e a oferta de cursos de licenciatura nesta rede incide sobre a formação do professor aí oferecida. De acordo com as novas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Formação de professores do Ministério da Educação, a Resolução CNE/CP n. 2/2015 (BRASIL, 2015), a licenciatura destina-se à formação

de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas — educação infantil, ensino fundamental, ensino médio — e modalidades — educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância. (BRASIL, 2015, p. 3).

Este documento ressalta que a formação dos profissionais do magistério deve se realizar como compromisso social, político e ético que

contribua para a construção de uma nação “soberana, democrática, justa, inclusiva” promovendo a emancipação dos sujeitos sem perder de vista o “reconhecimento e a valorização da diversidade” sendo, portanto, “contrária a toda forma de discriminação” (BRASIL, 2015, p. 4).

Em conformidade com o disposto na Resolução do CNE/CP (BRASIL, 2015), a Resolução Consup/IFG n. 31/2017 normatiza as Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Goiás (IFG). Nesta Resolução, a educação é entendida “como *formação humana emancipatória* e como prática social capaz de estabelecer uma relação concreta, histórica e dialética com as demandas e necessidades relacionadas a uma visão crítica de mundo” (s/p, grifos meus).⁹

Na busca de superação da dicotomia histórica entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre formação humanística e formação profissional trata-se de buscar, continuamente (talvez utopicamente), a constituição de uma formação contrária à lógica mercadológica, uma formação humana emancipatória.

A síntese da utopia sobre o ser humano é sua humanização, processo permanente de resistir à própria tendência a se corromper, a se destruir, a se desumanizar e a desumanizar os outros. A defesa da educação emancipadora tem como inspiração essa ideia necessária, mas de difícil realização. (CIAVATTA, 2006, p. 912).

Nessa perspectiva, a Resolução n. 31/2017 dispõe que a docência é

práxis educativa, intencional, pedagógica, metodológica e interdisciplinar em diferentes processos e espaços educativos. Constitui-se na indissociabilidade dos conhecimentos científicos e culturais, dos valores éticos, políticos e estéticos inerente ao ensinar e aprender, na socialização e construção dos conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (s/p).

Com esse projeto formativo, a construção do conhecimento demanda uma sólida base teórica. Desse modo, na licenciatura, o ensino é a arte de provocar o pensamento produzindo o novo. O professor orienta o

⁹ Não há indicação de página no documento, o que será indicado pela abreviação s/p.

estudante na criação de hábitos de estudo, de leitura, levando-o a aplicar-se, gostar, comprazer-se, inclinar-se, desejar, dedicar-se, empenhar-se, esforçar-se, iniciando-o, assim, no caminho da cultura, para que possa realizar sua potência de autonomia e liberdade. “Trata-se, pois, de buscar uma proximidade, uma amizade, uma ‘convivência’ com as obras e os autores do passado que, apesar de às vezes *parecerem* mortos, são vivos e exigem do leitor [...] uma atitude interrogante” (COELHO, 2009a, p. 195), visando à formação de docentes que se assumam como sujeitos autônomos e livres, capazes de duvidar, interrogar, contestar, pensar, escolher, dizer não.

Sem perder de vista que a formação tem uma dimensão técnica que é fundamental, não há dúvidas de que uma formação aprisionada às finalidades práticas, utilitaristas e imediatas e aos interesses econômicos restringe e fragiliza as dimensões essenciais do humano. Escola e formação, preocupadas, sobretudo, com a profissionalização técnica, o desenvolvimento de competências, a lógica da economia e do mercado, empobrecem a constituição do humano no homem, de sua dimensão ética, crítica, emancipadora.

A compreensão da licenciatura como formação humana com vistas à emancipação e a crítica à sua restrição a espaço de profissionalização técnica não significa, de forma alguma, a retirada dessa dimensão da formação humana.

É preciso [...] usar a escola para dar ao trabalhador os conhecimentos técnico-científicos necessários ao controle técnico e social do processo de produção, dar-lhe os instrumentos para que possa não só elaborar, mas explicitar seu saber, liberar sua consciência de classe e defender seus interesses específicos, assim como propiciar-lhe as condições para uma maior participação sociopolítica e uma compreensão mais profunda da cultura que é coletivamente produzida por toda a sociedade. (COELHO, 1984, p. 45–46).

Assim, não se trata de negar a profissionalização, mas de não restringi-la aos saberes imediatos e pragmáticos do atual estágio da produção capitalista; bem como de não restringir a formação humana à profissionalização, mas subordiná-la à formação humana e ético-política,

o que supõe o questionamento da vinculação entre escola e trabalho, da subsunção daquela aos ditames do mercado capitalista e ao consumo, ao desenvolvimento tecnológico voltado apenas para o mundo produtivo. Enfim, trata-se de uma formação na licenciatura em que o trabalho teórico-prático desvele junto aos estudantes, futuros professores, a situação do ser humano sob o domínio da técnica, o que isso traz como possibilidade para renovar os ciclos de reprodução do capital. Enfim, outra compreensão e prática do sentido da educação, da escola e da formação humana.

Trabalhar permanentemente para reafirmar a humanidade do homem propiciando uma ampliação dos horizontes humanos é o que se espera da escola, especialmente na licenciatura, tratando-se de futuros formadores da juventude. Aceitar a submissão da educação escolar ao mercado e sua conseqüente banalização torna a formação dos professores uma prática limitada, reduzida à transmissão de bens culturais que interessam ao mercado, aos donos do capital, sob os auspícios da indústria cultural, expressando a reificação do saber e da formação humana.

Para que os homens possam pensar e criar a existência ética, autônoma e livre, no âmbito pessoal e coletivo, precisam ser iniciados na cultura, nas questões fundamentais das ciências, das artes, da linguagem, da tecnologia e da história. Dessa forma, a *formação* na licenciatura é necessariamente, uma ampla formação cultural, supõe rigorosa base teórica. Tal formação supõe ler e escrever articulando as ideias a partir da compreensão do sentido dos termos, dos argumentos, das articulações lógico-conceituais enfim, supõe o cultivo do pensamento no trabalho de compreensão das ideias, conceitos, concepções e práticas dadas como perenes e indiscutíveis. Formar sujeitos culturais envolve formar homens que interroguem as realidades física e humana: o que é a natureza, o homem, a sociedade, a igualdade, a justiça, o trabalho, a civilização, o progresso, a felicidade?

Compreende-se que o homem é um devir a se construir ao longo de sua existência no processo formativo, trabalho permanente de passagem da incultura, da servidão aos desejos e paixões instintivos para o desejo

educado, isto é, a autonomia, a liberdade, a excelência para que as necessidades e os interesses não se tornem manifestações da busca desenfreada do prazer e dos bens materiais. A formação do homem, então, não visa a capacitá-lo a desempenhar funções, a cumprir tarefas, mas ampliar e aprofundar os horizontes da existência humana, da vida coletiva, do direito, da cultura; enfim, criar horizontes de pensamento e de ação.

Portanto, a formação humana, especialmente na licenciatura, visa ajudar o estudante a interrogar o texto e as coisas, a repensar as ideias e as práticas, os percursos e as conclusões do conhecimento, a trajetória da existência social e humana, “tendo como finalidade, princípio e critério a dignidade humana” (COELHO, 2009b, p. 213). Independente do conteúdo da disciplina, a questão é a *forma* como os conteúdos são trabalhados; a formação humana supõe o cultivo do pensamento, a constante busca do sentido e da gênese do saber. Numa formação que transcenda o instituído para a formação de docentes como sujeitos da cultura, cidadãos e não meros repetidores de informações; numa formação que, de fato, contribua para a participação na vida política com lucidez no exercício de sua cidadania e profissão.

Se vivemos em uma sociedade fundada na contradição capital/trabalho, cuja reprodução tem na escola elemento chave, essa reprodução da formação social capitalista não ocorre de modo mecânico e automático, não é uma fatalidade, ao contrário, na reprodução da formação social e dos interesses dominantes está presente o antagonismo radical a esses interesses, daí a possibilidade de sua superação. Se como instituição de educação intencional, a escola tem se apresentado como elemento fundamental na reprodução da ideologia dominante, ela também tem a possibilidade de participar da luta e superação dessa realidade. Para que seja uma instituição de superação, de criação do reino da liberdade é fundamental “um trabalho pedagógico voltado para o questionamento, a crítica, o desvendamento da verdade da História, a organização das classes subalternas, a sua instrumentação tecnocientífica” (COELHO, 1984, p. 40).

Os Institutos Federais (IFs) abarcam uma multiplicidade de modalidades e níveis de ensino. Como instituição de educação profissional pública amplia sua oferta inserindo as licenciaturas, a partir de 2008. Tal inserção tem a possibilidade de constituir em transgressão à ordem capitalista alienante e alienadora: ao mesmo tempo que o trabalhador pode ser mera peça na máquina capitalista, essa máquina necessita de um trabalhador cada vez mais escolarizado, o que abre a possibilidade de ampliação da sua consciência. Os IFs se abrem como espaço da constituição de uma consciência clara, crítica, verdadeira, ou seja, emancipada do trabalhador, especialmente do trabalhador-professor.

Dessa forma, a licenciatura, como formação de extrema relevância social, formadora das gerações vindouras, pode se enriquecer dentro de um espaço de formação profissional e tecnológica e, ao mesmo tempo, ampliar a formação aí oferecida ao buscar, de fato, superar a cisão entre uma formação essencialmente humanista e a preparação para o trabalho. Nesse contexto de cada vez maior inserção da técnica e da tecnologia na vida humana, a formação na Rede EPT torna-se espaço de ampliação do acesso à educação pública, bem como via de promoção da emancipação dos integrantes do mundo do trabalho. A questão fundamental, e grande desafio, é cultivar outras concepções de educação, de escola e de formação na rede profissional.

Em suma, a licenciatura nos IFs visa desenvolver uma identidade docente que se fundamenta na significação social da profissão em seus elementos constitutivos (profissionalidade, profissionalização e profissionalismo) numa relação indissociável entre as formações pedagógica e específica, buscando a valorização dos profissionais da área da educação e, portanto, o fortalecimento da rede pública de educação.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

ADORNO, Theodor W. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995.

- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ARENDDT, Hannah. *A vida do espírito: o pensar, o querer e o julgar*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- ARISTÓTELES. *Política*. Portugal: Vega, 1998.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. Ensaio introdutório, texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale. v. 2. São Paulo: Loyola, 2002.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Atlas, 2009.
- BASTOS, Luciene Maria. *Escola em Aristóteles: instituição de formação cultural e ético-política*. 2014. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial União*: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8–12, 2 jul. 2015.
- CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto IV: ascensão da insignificância*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- CIAVATTA, Maria. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.27, n.96 (especial), p. 911–934, out. 2006.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 5–15, set./dez. 2003.
- CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.
- COELHO, Ildeu Moreira. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *O educador: vida e morte, escritos sobre uma espécie em perigo*. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 29–49.
- COELHO, Ildeu Moreira. Cultura, educação e escola. In: COELHO, I.M. (org.). *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiânia: Ed. PUC/GO, 2009a. p. 181–202.
- COELHO, Ildeu Moreira. Escola e formação de professores. In: COELHO, I.M. (org.). *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiânia: Ed. PUC/GO, 2009b. p. 203–218.

COELHO, Ildeu Moreira. Escritos sobre o sentido da escola: apresentação. In: COELHO, I.M. (org.). *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012a. p. 11–13.

COELHO, Ildeu Moreira. Escritos sobre o sentido da escola: uma introdução. In: COELHO, I. M... (org.). *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012b. p. 15–32.

COELHO, Ildeu Moreira. Qual o sentido da escola? In: COELHO, I.M. (org.). *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012c. p. 59–85.

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. *Educação e mundialização*. Goiânia: Ed. UFG, 1997.

FERNANDES, Marcos Aurélio. *Skholé*: o sentido fundante da escola. In: COELHO, Ildeu Moreira (org.). *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 33–58.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 1, n. 1, p. 45–60, 2003.

IFG (Instituto Federal de Goiás). Conselho Superior. Resolução CONSUP/IFG n. 31, de 2 de outubro de 2017. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciaturas do IFG. Goiânia: IFG, 2017. Não paginado.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 68, p. 163–183, 1999.

LAUAND, Luiz Jean (org.). *Cultura e educação na Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PEIXOTO, Adão José. Universidade, formação e autonomia. In: COELHO, Ildeu M. *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiânia: Ed. PUC/GO, 2009. p. 219–237.

SANTOS, Milton. *O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania*. São Paulo: Publifolha, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

PARTE 2

**O PERCURSO
FORMATIVO
DO PROFESSOR
PESQUISADOR**



A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DO IFG: TRAJETÓRIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE

RAFAEL GONÇALVES BORGES

As pesquisas em torno da formação de professores de História no Brasil ganharam fôlego significativo nos últimos anos, mas ainda conservam a novidade de um campo de reflexão e produção de conhecimento com muitas possibilidades por se desbravar. É no intuito de trilhar os primeiros passos neste campo que se elabora este texto, justificado pelo empenho de oferecer uma reflexão teórica sobre um tema absolutamente central no cotidiano do curso de Licenciatura em História do IFG: a constituição das Práticas como Componentes Curriculares (PCCs).

O texto que se segue é elaborado pelo prisma de um professor que já atuou na PCC e que atualmente exerce a função de coordenador do curso, tendo conduzido os trabalhos de reelaboração do último Projeto Pedagógico de Curso (2018) à luz da Resolução CNE/CES n.02/2015, que estabelece as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores. Acreditamos ser necessário informar sobre este horizonte de experiências que permitiu a aproximação e o enfrentamento do tema das PCCs para a formação do professor de História, aspecto ainda pouco explorado, a julgar pelas pesquisas disponíveis na rede mundial de computadores¹.

¹ Na plataforma Scielo, nenhum dos artigos encontrados sobre a Prática como Componente Curricular estavam direcionados para a formação do professor de História. Há alguns artigos e teses encontrados e que serão referenciados ao longo deste texto, mas a maioria das produções identificadas versam sobre a PCC em outras licenciaturas ou mesmo de uma forma abrangente sobre a política de formação de professores como um todo.

O texto apresentado possui três momentos básicos. O primeiro deles direciona-se a pensar o surgimento das PCCs no interior da formação de professores no Brasil, explicitando quais superações foram propostas com sua introdução, o que exige uma breve recuperação do tema da história da formação de professores de história no Brasil. Neste primeiro momento, também serão expostas as primeiras idealizações de PCCs nos dois primeiros projetos pedagógicos do curso de Licenciatura em História do IFG, de 2009 e de 2015. Em um segundo momento, pretende-se relacionar o tema das PCCs ao debate acerca dos saberes e dos tempos necessários à formação do professor, enfatizando-se a questão da construção da identidade docente, e de que modo tal questão relaciona-se à introdução das PCCs nos currículos das licenciaturas em História do Brasil. Por fim, o texto procurará relatar a proposta mais recente de PCCs no curso de Licenciatura em História do IFG, indicando de que modo essa proposta amplia possibilidades para que o discente adquira os elementos necessários para a construção progressiva e constante da identidade docente.

A ruptura proposta pelas Práticas como Componente Curricular e as inevitáveis continuidades

Entendemos que para que se perceba com maior clareza o significado e a importância das PCCs na formação de professores de História nos últimos anos no Brasil, |é necessário que se proceda a uma breve explicação sobre a história do tema.

Thiago Nascimento (2003) parte de Zamboni e Fonseca (2008) para explicitar temas que atravessaram o debate sobre a história da formação de professores de História no Brasil e, a partir delas, propõe uma periodização para esse processo. Com todas as ressalvas passíveis de aplicação à proposta de cronologias e marcos, entendemos ser pertinente considerar a proposta do autor, uma vez que ilumina o percurso que conduz até a concepção das PCCs no início do século XXI. De acordo com Nascimento, podemos falar em quatro marcos principais:

1) a constituição dos cursos universitários de História ao longo dos anos 1930; 2) a criação da Associação de Professores Universitários de História (Anpuh) e o estabelecimento do Currículo Mínimo para os cursos de História, formulado pelo Conselho Federal de Educação (CFE), respectivamente em 1961 e 1962; 3) a criação das licenciaturas em Estudos Sociais e o repensar da formação do professor de História nas décadas de 1970 e 1980; e, 4) as Diretrizes Curriculares e a formação do professor de História no início do século XXI. (NASCIMENTO Thiago, 2013, p.267).

Mais que a proposta cronológica, o que se depreende da reflexão do autor é a ideia de que muitos dos problemas enfrentados já no início dos cursos superiores de formação de professores no Brasil ainda persistem nos debates atuais sobre essa tarefa. O primeiro deles, presente na criação dos primeiros cursos de História na década de 1930, é a constituição de cursos no modelo chamado “3+1”, “isto é, três anos de formação específica (bacharelado) somados a um ano de licenciatura ou formação pedagógica” (NASCIMENTO T., 2013, p.269). Propostas diversas, como a idealizada na experiência efêmera da UDF (Universidade do Distrito Federal) — que existiu apenas entre os anos de 1935 e 1939 — não obtiveram repercussão ou replicação. Neste projeto, privilegiava-se a formação de professores assumindo a pesquisa como fio condutor do ensino, em consonância com aquilo que defendiam os escolanovistas. Além disso, segundo Nascimento, a “formação pedagógica permeava todo o curso e não era um complemento à formação cultural específica” (NASCIMENTO T., 2013, p.270). As reformas de Gustavo Capanema durante o Estado Novo foram as responsáveis por sepultarem essa iniciativa e, em simultaneidade, introduzirem outro problema que marcaria os cursos de licenciatura em História no Brasil: a perda de autonomia em relação à disciplina de Geografia, uma vez que os dois cursos passaram a ser ministrados conjuntamente, seguindo o modelo “3+1”.

Ainda que a década de 1950 tenha presenciado a separação dos cursos e uma série de novas iniciativas para a educação — como a assinatura de um novo manifesto de inspiração escolanovista em 1959 e o debate

final até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil, ocorrida em 1961 —, a formação de professores ainda estava marcada por uma lógica de provimento para o déficit de professores com curso superior — que o Brasil ainda não superou —, relegando a segundo plano o debate necessário acerca da qualidade da formação oferecida a esses professores. Mesmo com a criação da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (Anpuh) em 1961, esse quadro não sofreu alteração significativa uma vez que a ênfase acadêmica e bacharelésca preteria o debate sobre o ensino de História e, quando este se deu, estava mais direcionado para o ensino de História nos cursos superiores do que na educação básica. É no interior desse debate, porém, que surgem as primeiras defesas pela superação do modelo “3+1”, argumentando-se que as disciplinas pedagógicas deveriam ser distribuídas por todo o currículo.

O primeiro currículo mínimo para os cursos de História surge atravessado por tais discussões no ano de 1962. Entretanto, idealizado pelo Conselho Federal de Educação (CFE), órgão criado pela LDB de 1961, o currículo era composto por três ordens de disciplinas: “1) *as matérias propriamente ditas*, distribuídas na divisão cronológica tradicional; 2) *disciplinas culturais de complementação*, que contribuem para a compreensão do conhecimento histórico; e 3) *disciplinas onde se estuda o método histórico*, ‘em razão dos objetivos específicos do curso’” (NASCIMENTO T., 2013, p. 279). Vê-se que o binômio entre a formação a partir dos conhecimentos da área e a formação para o exercício do magistério não chegou a ser superado, conservando-se o modelo “3+1”.

Ainda, porém, que marcado por continuidades sensíveis, entende-se que o contexto inicial da década de 1960 estabelecia o início de um processo de aprofundamento da reflexão em torno do tema da formação do professor de História — e de todos os professores em geral — que poderia ter caminhado para o amadurecimento de currículos mais concretos e efetivos no intuito de superar um bacharelado adornado por disciplinas pedagógicas. Lamentavelmente, essas possibilidades foram anuladas com

o estabelecimento da Ditadura Civil-Militar a partir de 1964 e suas reformas educacionais marcadas pelo tecnicismo, tanto no Ensino Superior mediante a Lei n. 5.540 de 1968, quanto no Ensino de 1º e 2º graus pela Lei n. 5.692 de 1971. Por meio dessas leis, instituíram-se as licenciaturas de curta-duração, aligeirando-se ainda mais a formação de professores, e incluiu-se no ensino de 1º grau a disciplina de Estudos Sociais, eliminando História e Geografia como componentes curriculares autônomos. Nota-se também a redução da carga horária da disciplina de História no 2º grau, dada a inserção de novas disciplinas voltadas para o conformismo social desejado pelo regime ditatorial, quais sejam, a Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC).

Apesar da ênfase produtivista de um modelo de educação baseado na racionalidade técnica introduzido por essas leis, Nascimento sugere que aquele currículo mínimo proposto pelo CFE em 1962 foi pouco alterado, uma vez que a formação permanecia dicotomizada entre “o que ensinar” e “como ensinar”, numa dinâmica que se prolongaria até as mudanças educacionais da década de 1990. O período de redemocratização significou um embate da Anpuh e das entidades representativas de professores pelo fim das licenciaturas curtas de Estudos Sociais e pela manutenção da História como disciplina escolar autônoma. Nascimento se ampara em Maria do Carmo Martins para oferecer reflexão que ainda hoje se mostra bastante acertada, uma vez que

é possível identificar que a luta pela manutenção da História como disciplina escolar autônoma possuiu uma conotação fortemente política na defesa do mercado de trabalho para os graduados em História, e menos uma preocupação acadêmica sobre qual História deveria ser ensinada. (MARTINS apud NASCIMENTO T., 2013, p.287).

Não obstante, essa luta guarda sua relevância na medida em que pavimentou o caminho pelo qual conquistas seriam consagradas tanto na Constituição de 1988 quanto na LDB de 1996. Com a nova LDB, a questão do currículo para a formação de professores volta à tona, inicialmente

com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em debate iniciado a partir de 1995 e continuado nos anos seguintes e, posteriormente, com a Resolução CNE/CES n. 13/2002, fixando as Diretrizes Curriculares para o curso de História. Se os PCNS reavaliavam toda a forma de se ensinar História na Educação Básica, seja no nível Fundamental ou Médio, a Resolução procurava superar o currículo mínimo de 1962. É preciso lembrar que, no que tange diretamente à produção de conhecimento histórico no Brasil, a década de 1990 deu início a uma ampliação dos cursos de pós-graduação, além da introdução de significativas mudanças teórico-metodológicas na própria epistemologia da ciência histórica.

Toda essa movimentação engendrou uma concepção de currículo para professores de História que visava justamente enfrentar as heranças trazidas do século XX e que ainda hoje teimam em rondar as licenciaturas em História Brasil afora. Se retomarmos os pontos nodais do que até aqui foi exposto, parece-nos que três questões foram postas para os cursos de formação de professores de História no Brasil desde 1930 e que, presentemente, permanecem inquietando aqueles que lutam por uma formação de professores de História coerente e condizente com os desafios do nosso tempo. Seriam elas: 1) a permanente necessidade de superação de uma formação dicotomizada que persiste por meio de uma resistência subterrânea do modelo “3+1”, que compartimenta a discussão teórica e a aplicação prática, assim como a formação pedagógica e a formação específica, transformando os cursos de licenciatura em História no Brasil em bacharelados adornados por disciplinas pedagógicas; 2) o impacto que a manutenção desse binômio possui sobre a construção dos alicerces sobre as quais se desenvolverá a identidade docente do professor de História, isto é, a dificuldade que um recém-egresso de uma licenciatura em História enfrenta em articular a dimensão da pesquisa em História ao ato de ensinar História, assim como a dificuldade de compreender a relevância das dimensões pedagógicas em sua formação não apenas como professor, mas também como educador; e 3) a luta pela especificidade da componente curricular História baseada não apenas nos termos de empregabilidade

para o licenciado em História, mas também a partir de uma reflexão necessária e imprescindível sobre a importância do conhecimento histórico para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e orientada historicamente, isto é, que se apropria das narrativas sobre o passado para propor ações concretas e pertinentes ante os desafios do presente.

Acreditamos que essa tripla preocupação articula-se diretamente com a introdução das Práticas como Componentes Curriculares (PCCs) no currículo dos cursos de formação de professores no Brasil. A introdução das PCCs se dá a partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica determinadas pela Resolução CNE/CP n. 01/2002. Nesse documento, consolida-se a dimensão da pesquisa como princípio da formação do professor-pesquisador, e fala-se pela primeira vez em uma ideia de prática redimensionada na matriz curricular. De acordo com o texto do documento, “a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso” (BRASIL, 2002a, p. 5). Em conformidade, a Resolução CNE/CP n. 02/2002, promulgada no dia seguinte à anterior, determinava que a carga horária dos cursos de licenciatura deveria atingir o mínimo de 2800h, das quais 400h seriam de “prática como componente curricular” (BRASIL, 2002b, p. 1).

Apesar dos avanços obtidos com essa legislação, é importante matizá-la a partir da perspectiva de que ela se deu em um contexto no qual a concepção teórica educacional dominante era o neoprotutivismo da pedagogia das competências. Segundo Fonseca e Couto, no documento das DCNS,

a ênfase é na formação de um professor qualificado, competente, que domine conteúdos, metodologias e que saiba fazer. A noção de competência está em consonância com o modelo de trabalhador que se pretende para o mundo contemporâneo, ou seja, um trabalhador capacitado para “gerenciar e mobilizar conhecimentos para seu próprio desenvolvimento profissional”. (FONSECA; COUTO, 2008, p. 116, grifo do autor).

Assim, tanto as resoluções quanto os pareceres redigidos neste contexto estão voltados para a preparação de um profissional segundo

perspectivas aplicacionistas calcadas por uma racionalidade técnica e científica, que está mais voltada para a consecução dos interesses do Estado do que na autonomia da trajetória formativa proposta por cada instituição aos seus discentes. Destacar esse tema é importante para se abordar a PCC, uma vez que ela deve ser problematizada tanto pela crítica à pedagogia das competências, quanto pela ampliação do debate em torno da profissionalização do professor, o que nos conduzirá à discussão acerca da identidade docente.

De qualquer modo, é digno que se elogie o esforço das DCNs e dos pareceres seguintes em superarem aspectos históricos da formação de professores no Brasil, sobretudo o modelo “3+1” e a dissociação entre a formação específica e a formação pedagógica. Foi sob esse prisma que o primeiro Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Licenciatura em História do IFG foi gestado a partir da criação da Rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico em 2008, como indicado nos primeiros capítulos deste livro. Entretanto, as lutas demandadas para que tal feito se realizasse e a própria indeterminação acerca do que de fato seriam as PCCs nos currículos de licenciatura impossibilitaram que estas se apresentassem de modo articulado à matriz. Assim, a primeira proposição de PCC aconteceu não integrada efetivamente à matriz curricular, compondo-se a partir de uma “perspectiva de aprimoramento das práticas investigativas, da elaboração e execução de projetos relacionados aos conteúdos curriculares e da proposição e execução de projetos de natureza interdisciplinar” (IFG, 2009, p. 19). As 400h relativas à PCC estavam dissociadas do desenvolvimento das demais componentes curriculares, não previstas em horários como o Estágio Curricular Supervisionado, ou ainda integrado à carga horária das disciplinas específicas de área, por exemplo. Deste modo, as PCCs eram encaradas quase como horas de atividade complementar. Essa indeterminação acabou conduzindo à criação de projetos autônomos não necessariamente articulados à proposta direta da PCC de transformar a prática de pesquisa e compreensão do ser docente, projetos como exibição e debates de filmes que, embora pertinentes, não contemplavam as exigências e possibilidades da PCC.

Essa incongruência foi notada quando da primeira visita do MEC ao curso em 2013, informando a necessidade de reorganizar a PCC no interior da matriz, de modo que ela se transformasse efetivamente em uma componente curricular. A opção, naquele momento, foi a de idealizar PCCs em cada período do curso com carga horária equivalente às demais disciplinas e que estivessem voltadas para o debate metodológico acerca do ensino de História, a partir das áreas de pesquisa específica. Assim, no novo Projeto Político de Curso implementado a partir de 2015/1, nota-se uma atenção maior aos pareceres do MEC acerca da PCC, sua importância, especificidade em relação ao Estágio e articulação com os temas transversais. Seriam criados núcleos de prática curricular por área de pesquisa histórica (História Antiga e Medieval, Moderna e Contemporânea, da América, do Brasil, Regional e da África e Cultura Indígena). Segundo o projeto,

Imbuída da finalidade de permitir ao discente que integralize sua carga horária de prática curricular sem sobressaltos, a Coordenação de Curso disponibilizará duas ofertas de *Núcleos de Prática Curricular* por semestre letivo. Essas ofertas deverão respeitar a dinâmica de revezamento obrigatório, contínuo e repetitivo entre os *Núcleos* de forma que o licenciando tenha a possibilidade de cumprir com a carga horária da *Prática como Componente Curricular* ao longo do seu processo formativo. Essa dinâmica de funcionamento da prática curricular dará ao licenciando flexibilidade e autonomia para projetar o modo pelo qual deseja conduzir o processo de cumprimento dessa carga horária. A cada semestre a Coordenação do Curso de Licenciatura em História divulgará a informação de quais Núcleos de Práticas Curriculares serão ofertados de modo a assegurar o exercício dessa autonomia aqui destacada. (IFG, 2015, p. 32).

O funcionamento desse projeto, no entanto, já sofreu algumas alterações primeiramente técnicas, uma vez que o sistema acadêmico do IFG apresentava a dificuldade de permitir ao aluno a liberdade de se matricular na PCC que lhe interessava. Aos poucos, encaminhou-se que o aluno provavelmente seria conduzido a matricular-se forçadamente no período em que se encontrava. Além disso, dada a composição restrita do corpo docente e o fato de que muitos professores entraram com pedido

de licença capacitação para pós-graduação, a possibilidade de rodízio de PCCs entre os docentes também foi inviabilizada. Por fim, o PPC de 2015 já nasceu com prazo de validade, uma vez que quatro meses após o início de sua implementação, o MEC promulga a Resolução CNE/CP n.2/2015 com novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores. Assim, a própria experiência do novo projeto de PCC foi marcada pela consciência da possibilidade de uma revisão do mesmo, a partir da obrigatoriedade de um novo PPC até julho de 2018². Tudo isso conduziu a uma opção por encaminhar uma alternativa ainda diferente em relação à PCC, mas antes que passemos à exposição desse terceiro projeto, empreenderemos uma breve discussão acerca da identidade docente, para compreender como é este debate quem referenda e influencia a concepção do projeto mais atual.

Saberes, currículo e profissionalização: a questão da identidade docente

Acreditamos que uma reflexão importante e relativamente recente e que tem direta relação com a emergência das PCCs como elemento necessário à formação de professores é aquela que se dedica a pensar a construção da identidade docente dos profissionais da educação. O tema tem dimensão política na medida em que pontua o exercício da docência por profissionais formados em cursos de licenciatura — literalmente, quem têm “licença” para educar —, mas ao mesmo tempo, tem relevância social e cultural, uma vez que contempla o processo de autoconstrução de um traço definidor dos sujeitos. A questão básica sobre o que significa ser um professor, qual o processo de constituição dessa identidade e quais experiências são necessárias para isso retomam desde pronto a ideia de que ser professor é tão somente saber ensinar. Se nos aproximarmos desse debate a partir das primeiras diretrizes curriculares nacionais para a

² Inicialmente, a data limite para a adequação era julho de 2017, mas o MEC ampliou o prazo em um ano, decisão que foi ainda modificada em 2018 com nova ampliação.

formação de professores citadas acima, é importante considerar a ressalva de que a identidade docente não se constrói apenas a partir do exercício do ensino, como quer fazer crer a pedagogia das competências. Isto é, ser e reconhecer-se como professor consiste em um processo muito mais abrangente do que meramente ensinar conteúdos de uma disciplina. Segundo Fonseca e Couto,

o fazer-se professor é permanentemente construído, é fruto de uma trajetória social e profissional circunscrita na história de cada um. No entanto, as diretrizes para a formação de professores da educação básica, no seu conteúdo explícito, sinalizam para uma formação que prioriza instrumentalização e o domínio cognitivo da função docente. O ponto central do documento é o desenvolvimento de competências para o exercício da profissão professor. Essa concepção de formação fundamenta-se no saber fazer, ou seja, é preciso dominar conteúdos e técnicas para ensinar. (FONSECA; COUTO, 2008, p. 117).

No âmbito geral, a discussão sobre identidade docente já pontua que as licenciaturas são apenas o ponto de partida dessa construção, mas que é de fundamental importância que os saberes mobilizados nessa formação colaborem de modo efetivo com o enfrentamento das contradições múltiplas presentes na concretude da ação docente. Pimenta indica que

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão de tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 1999, p. 19).

A autora nos esclarece sobre o quanto o fazer-se professor ultrapassa o domínio de técnicas e metodologias de ensino, partindo também do lugar social conferido à profissão — que por sua vez toca na valorização do professor em termos de salário, discursos e planos de carreira —, da natureza das instituições pelas quais cada professor passa — é diferente ser professor no ensino privado ou nas redes públicas —, nas políticas públicas que envolvem a educação, na participação das associações de professores, etc.

Selma Pimenta ainda distingue três saberes necessários à construção da identidade docente: os advindos da *experiência*, os que se relacionam ao *conhecimento* específico e os *pedagógicos*, direcionados à formação comum a qualquer educador. Os primeiros seriam, inicialmente, aqueles já trazidos pelos alunos que chegam até o ensino superior: representações e estereótipos sobre o que é ser professor, bem como expectativas sobre o que significa tornar-se professor. Entretanto, ainda que saibam, os discentes “não se identificam como professores, na medida em que *olham* o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno. O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*” (PIMENTA, 1999, p. 20, grifo original). Essa primeira dimensão dos saberes da experiência é presente ao longo de toda a formação e, posteriormente, desenvolve-se na atuação profissional do professor, que por meio de suas experiências tem condição de refletir sobre sua prática. É importante reter essa informação de modo a ponderar sobre as opções assumidas na concepção das novas PCCS no curso de Licenciatura em História do IFG.

Acrescidos aos saberes da experiência, Pimenta trata dos saberes do conhecimento. Sobre esse aspecto, a autora, exatamente no contexto de elaboração das novas políticas para a formação de professores pós-LDB de 1996, indica a mesma preocupação mencionada previamente de considerar importante — em qualquer licenciatura, mas aplicado aqui à História — não apenas a aquisição dos conhecimentos específicos da ciência

histórica, mas de ser capaz de problematizar a necessidade e a relevância deste conhecimento para a sociedade. “Poucos [alunos de licenciatura] já se perguntaram qual o significado que esses conhecimentos têm para si próprios; qual o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea; qual a diferença entre conhecimento e informações; até que ponto conhecimento é poder; qual o papel do conhecimento no mundo do trabalho; qual a relação entre ciência e produção material [...]” (PIMENTA, 1999, p. 21). Assim, formar-se professor de História e defender a existência autônoma da disciplina no currículo da educação básica não deve ser uma ação conduzida apenas pelos interesses de manutenção de vagas no mundo do trabalho, mas também pela convicção da importância do conhecimento histórico para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. É necessário que na formação do professor de História, os alunos adquiram consciência da relação entre saber e poder, e também sobre as disputas de poder que perpassam a elaboração das narrativas históricas.

O terceiro conjunto de experiências apresentado por Pimenta diz respeito, como antecipado, aos saberes pedagógicos. Tais saberes colocam em pauta a importância das disciplinas da área de educação na formação de qualquer licenciando, com destaque aqui, para os de História. Falando desde o ponto de vista da Pedagogia, a autora reitera a ideia planteada na análise anterior de que “na história da formação dos professores, esses saberes [do conhecimento e pedagógicos] têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados” (PIMENTA, 1999, p. 24). Nesse sentido, debatemos, alhures, sobre a importância da ciência da educação, a Pedagogia, na formação de professores de História. Partindo das questões postas pela Didática da História alemã e sua reivindicação de situar as pesquisas em ensino de História nessa subdisciplina da ciência histórica, problematizamos a chamada “pedagogização” do ensino de História. Diversos são os autores, como Schmidt (2012), que consideram “a perspectiva de que a ‘pedagogização da História’ esvaziou o ensino da disciplina de estratégias de ensino voltadas especificamente

para a construção de habilidades e competências necessárias para um tipo de cognição própria desse campo de conhecimento.” (BORGES, 2012, p. 378). Ali, consideramos legítimo o esforço de recuperar a reflexão em torno do ensino de História pela própria ciência histórica, tendo em vista a necessidade de pensar que a cognição histórica só pode se efetivar a partir do domínio da epistemologia necessária à produção de narrativas históricas. Entretanto, neste mesmo texto, apresentamos o problema de considerar “pedagogização” como sinônimo de “metodologização”, ou seja, reduzindo a Pedagogia e as questões pedagógicas a aspectos meramente didáticos ou metodológicos.

A partir da experiência profissional de professor de Teorias da Educação em cursos de licenciatura, identificávamos, assim como Pimenta, que a maioria dos licenciandos dos diversos cursos em que atuávamos encarava as disciplinas de Educação de modo acessório, não fundamental para a elaboração de suas identidades e em status inferior em termos de relevância para sua formação. Pimenta, como professora de Didática, alude ao fato de que para os alunos de licenciatura, “didática é saber ensinar [...] [Isso] revela que os alunos esperam que a didática lhes forneça as técnicas a serem aplicadas em toda e qualquer situação para que o ensino dê certo” (PIMENTA, 1999, p. 24). De igual modo, indicamos em nosso texto anterior “que a maior parte dos licenciandos encara a Pedagogia como sinônimo de ‘metodologia’, geralmente voltada apenas para as preocupações psicológicas e cognitivas dos alunos” (BORGES, 2016, p. 388). Contra essa perspectiva, gostamos de propor que “a Pedagogia é a única ciência que existe *em função* da educação, não sendo assim *mais uma* das ciências da Educação, antes, sendo ela mesma, *a* ciência da Educação” (BORGES, 2016, p. 388, grifos meus). Nesse sentido, as componentes curriculares oriundas da Pedagogia nas matrizes curriculares de formação de professores ou do diálogo com ela são fundamentais para a construção de uma identidade docente não apenas pela via da profissionalização, ou seja, uma identidade de *professor*, mas colocam também a perspectiva de que como professores, colaboramos para o processo de educação, de

humanização de sujeitos, direcionando à construção de uma identidade de *educador*. Assim, se os saberes da experiência e os conhecimentos específicos são fundamentais para a construção da identidade docente, em um mesmo nível encontram-se os saberes pedagógicos.

Pimenta, entretanto, pontua que o mero interesse pelos saberes pedagógicos não é suficiente: é necessário que estes sejam pensados a partir da prática. Para a autora, só há sentido em aprender teorias pedagógicas (de natureza sociológica, filosófica, política, didática etc.) que estejam em constante diálogo com práticas ao se evocar o que se diz sobre a Pedagogia: uma *teoria prática* e uma *prática teórica*³. Sob essa ótica, Pimenta afirma que

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma composição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela [...] Para isso, um curso de formação inicial poderá contribuir não apenas colocando à disposição dos alunos as pesquisas sobre a atividade docente escolar (configurando a pesquisa como *princípio cognitivo* de compreensão da realidade), mas procurando desenvolver com eles pesquisas de realidade escolar, com o objetivo de instrumentalizá-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes. Ou seja, trabalhando a pesquisa como *princípio formativo* na docência. (PIMENTA, 1999, p.28, grifos meus).

Tais ponderações são extremamente pertinentes para indicar quais as limitações que se apresentavam às primeiras experiências de PCCs e, como procuraremos demonstrar, seu distanciamento tanto em relação ao tema da construção da identidade docente quanto às próprias possibilidades vislumbradas pela idealização do que viriam a ser as práticas nas matrizes curriculares. Saberes da experiência, do conhecimento e pedagógicos são elementos importantes que podem ser vinculados às PCCs para que se viabilize os rudimentos do fazer-se professor, um professor reflexivo acima de tudo.

³ Ver Libâneo (2010).

Naturalmente, o tema da identidade docente não está vinculado apenas aos saberes necessários à formação inicial do professor. Cruz e Aguiar (2011) empreendem um importante balanço sobre as perspectivas teóricas acerca da questão. Passando desde a teoria da identidade social até a abordagem psicológica, as autoras indicam que a discussão sobre a identidade docente reforça, em diversos de seus momentos, o sentido contido na própria lógica da profissionalização docente em contextos que podem tender a desqualificar sua importância⁴, “diante do uso massificado das tecnologias e das informações, gerando fragilidades na consistência e no monopólio dos conhecimentos formais, historicamente reduto de poder dos professores” (CRUZ; AGUIAR, 2011, p. 17). Para se posicionar ante tais enfrentamentos, uma formação inicial atenta à questão da identidade docente deveria conduzir o licenciando a compreender questões como: “quais os sentidos de profissão que os professores compartilham? Quais as nuances da identidade profissional docente nos contextos de sua ação? Qual sentido da ação coletiva dos docentes está sendo construída?” (CRUZ; AGUIAR, 2011, p. 24). Todas essas questões acrescentam pontos que lançam luz sobre aquilo que entendemos se relacionar ao tema das PCCS na formação de professores de História atualmente.

Assim, a formação inicial deve oferecer elementos que possibilitem ao futuro professor perceber como seus saberes devem ser continuamente mobilizados em seus tempos próprios, na plena consciência de que nenhuma identidade possui uma completude e um acabamento. Tardif (2002, p. 61), como Pimenta, pontua que esses saberes são “plurais, compósitos, heterogêneos”, mobilizados em tempos muito específicos e particulares. Logo, fazer-se professor envolve articular os saberes pessoais dos professores, aqueles provenientes da formação escolar anterior, da formação profissional para o magistério, dos programas e livros

⁴ É impossível não aludir, aqui, à inclusão do “notório saber” no texto da recente Reforma do Ensino Médio de 2017, que permite que profissionais não licenciados atuem em cursos técnicos e profissionalizantes, sem a devida reflexão pedagógica necessária a qualquer prática docente (Cf.: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_08>. Acesso em: 14 out. 2018).

didáticos usados no trabalho e da sua própria experiência na profissão. Todos esses saberes, quando vinculados a partir de uma perspectiva “sin-crética”, levariam, segundo Tardif, à ideia de que

a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica utilizado nas maneiras de conceber a formação dos profissionais e no qual os saberes antecedem as práticas, formando uma espécie de repertório de conhecimentos prévios que são, em seguida, aplicados na ação. (TARDIF, 2002, p. 65).

As práticas como componentes curriculares pensadas desde o início do currículo têm justamente o objetivo de romper com essa perspectiva aplicacionista que afeta a construção da identidade docente, uma vez que a caracterização dessa perspectiva lembra em muito o resiliente modelo “3+1” entranhado na cultura da formação de professores do Brasil. Insistimos nesse ponto por entender que as PCCs não devem assim, se direcionar apenas à ênfase metodológica, como proposto no segundo modelo idealizado no PPC de 2015 do nosso curso, pois não é a questão aplicacionista que resume o ser professor.

Em resumo, lutar por uma formação inicial que conduza à oferta de elementos necessários à construção da identidade docente por parte do discente vai além de oportunizar experiências práticas, “didáticas” ou “metodológicas”. Reconhecer-se como professor significa, primeiramente, a defesa de que

só os profissionais, em oposição aos leigos e aos charlatões, possuem a competência e o direito de usar seus conhecimentos [...] [que] pertencem legalmente a um grupo que possui o direito exclusivo de usá-los por ser, em princípio, o único a dominá-los e a poder fazer uso deles. (TARDIF, 2000, p. 13).

Lutar por essa epistemologia da prática profissional, segundo Tardif, conduz à percepção de que não se pode confundir saberes profissionais com aqueles obtidos na formação acadêmica em nível superior. Por isso, a prática como componente curricular desde o início do curso deve estar voltada justamente para que se favoreça a articulação entre o que se

está aprendendo em ambientes acadêmicos e aquilo que se pode observar na vivência concreta de professores e professoras em suas experiências profissionais, com seus desafios factíveis e verificáveis. O confronto entre teoria e prática deve existir desde a formação inicial. Assumir criticamente as possibilidades dessa aproximação coloca em xeque a própria formação que oferecemos a nossos licenciandos, de modo que sejam de fato relevantes para sua prática profissional futura, que pode ser

na melhor das hipóteses, um processo de filtração que [...] dilui e [...] transforma [os conhecimentos universitários] em função das exigências do trabalho; [...] [mas que pode ser] na pior das hipóteses, um muro contra o qual se vêm jogar e morrer conhecimentos universitários inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente. (TARDIF, 2000, p. 12).

Deste modo, as PCCs são encaradas como possibilidades de construir uma formação acadêmica mais aproximada dos desafios futuros do professor de História, e considerando-se os espaços específicos proporcionados por uma licenciatura na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, espaço assaz diferente dos ambientes Universitários. Desse modo, procuraremos, ao final deste texto, explicitar a compreensão do que vêm a ser as PCCs no interior do Instituto Federal de Goiás e mais precisamente na Licenciatura em História.

A Prática como Componente Curricular na formação da identidade docente do professor de História

O debate sobre a identidade docente na formação de professores do IFG tem sido travado já sob o impacto de dois novos documentos, inexistentes no contexto em que os PPCs anteriores foram elaborados. O primeiro deles é a Resolução CNE/CP n.02/2015, que estabeleceu, como mencionado anteriormente, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível superior e, de modo inédito, para a formação continuada. Ao longo de todo o documento,

percebe-se a reiterada preocupação de articular teoria e prática na formação inicial de professores e, diferentemente da Resolução anterior, de 2002, as novas Diretrizes já apresentam as obrigatórias 400h de PCC na matriz curricular, que foi expandida para o mínimo de 3200h. O impacto das novas exigências das Diretrizes conduziu o IFG a estruturar, a partir de um Fórum de Licenciaturas que reúne representantes de todas as licenciaturas da instituição, Diretrizes internas capazes de dar organicidade e identidade própria e comum aos cursos do Instituto. A Resolução CONSUP/IFG n. 31 de 2017 estabeleceu as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura do IFG, a partir da análise da Resolução CNE/CP n. 02/2015. Nesse documento, a questão da identidade docente aparece de modo explícito. Segundo o texto, a oferta dos cursos de licenciatura no IFG deve observar, entre outros critérios, “políticas de formação e identidade docente, com a criação de cursos de licenciatura em todos os câmpus” (IFG, 2017, p. 2). Mais explicitamente, o inciso IV do artigo 6 indica como uma concepção basilar da formação de professores/as do IFG:

A concepção de identidade docente como um processo de construção sócio-histórico e cultural, que se realiza com base na significação social da profissão em suas contradições e seus elementos constitutivos (profissionalidade, profissionalização e profissionalismo), caracterizando um conjunto de conhecimentos e princípios constituídos na e pela indissociabilidade entre a formação pedagógica e a formação de área específica. (IFG, 2017, p. 3).

Creemos não ser necessário explicitar de que modo o documento se vincula às discussões teóricas empreendidas, sobretudo ao esforço em proporcionar às licenciaturas uma maior integração entre a formação por área e a formação específica. Sobre a PCC, o documento possui um capítulo específico, que determina sua obrigatoriedade como componente curricular específico distribuído ao longo de todo o processo formativo. Cabe destacar o artigo 29, que relaciona o tema da identidade docente à PCC. Diz o texto que “a PCC, intrínseca à educação e ao ensino, corrobora para a formação da identidade do/da professor(a) ao transcender a sala de aula e o ambiente educacional, podendo definir-se como núcleo ou

parte de outras disciplinas ou de outras atividades formativas.” (IFG, 2017, p. 12). Destarte, nota-se o esforço do documento, em consonância com os debates teóricos dos últimos anos, em constituir a PCC como um espaço de reflexão que transcenda o aplicacionismo, o didático, o metodológico.

Como apontamos no início deste texto, ainda não é grande o número de trabalhos dedicados a pensar o impacto da PCC na formação de professores de História o Brasil. Lopes (2015), no xxvii Simpósio Nacional de História em 2015, assinalou, por exemplo, as diversas dúvidas que perpassaram a concepção das maneiras de viabilizar as PCCs nos currículos de Licenciatura em História no Brasil. “Se a prática deve estar presente nos componentes curriculares, de forma intrínseca e indissociável, qual o sentido de determinar uma carga-horária específica para ela? Uma vez determinado uma carga-horária específica para ela, como impedir a fragmentação e o isolamento da prática?” (LOPES, 2015, p.5). O interessante da análise desta professora é que ela parte da experiência de redimensionamento dos currículos de Universidades — no seu caso baianas — e, ao fazê-lo, indica as resistências que os ambientes universitários podem oferecer à efetivação das PCCs. Dificuldade esta que os Institutos possuem em menor grau, dada a ausência de culturas e práticas cristalizadas, assim como a convicção de que nossas licenciaturas podem ser construídas com liberdade muito maior que Universidades e sua tendência a enfatizar os Bacharelados, ou mesmo, em não perceber as diferenças entre as duas modalidades formativas.

Em esforço semelhante, Álvaro Nascimento (2013) refletiu sobre as resoluções governamentais reorientadoras dos cursos de licenciatura no Brasil também a partir de sua experiência pessoal, nesse caso, como professor e coordenador do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). De acordo com o autor, com a introdução das PCCs,

os professores universitários, enfim, haviam de continuar engajados com o ensino do conteúdo próprio das suas áreas, mas não poderiam delegar exclusivamente aos seus colegas das faculdades de educação a responsabilidade pela formação de futuros professores. (NASCIMENTO Álvaro, 2013, p. 37).

A mesma dificuldade indicada por Lopes também é aqui apresentada, portanto: a de que professores das áreas de conhecimento específicas da História vejam-se todos obrigados a pensar a dimensão do ensino em suas práticas. Em sintonia com as questões apresentadas aqui, Nascimento reitera: “A intenção foi justamente interromper o sistema ‘3+1’ [...] da grade curricular das licenciaturas. A proposta é manter os futuros professores em contato cotidiano com teorias e práticas pedagógicas durante a graduação” (NASCIMENTO A., 2013, p.42), de modo a evitar que a licenciatura permaneça sendo vista como um complemento aos cursos de bacharelado. Recorrer à reflexão do professor é um modo de reforçar a organicidade do texto que ora apresentamos e seu esforço de identificar como a idealização das PCCs relaciona-se à superação de continuidades indesejáveis na formação de professores do Brasil. Quanto às possíveis maneiras de articular a PCC às matrizes, Nascimento pontua:

Na verdade, soluções diversas, algumas completamente contraditórias e mesmo inócuas, quando contrastadas ao esperado pelos legisladores, estão presentes em muitas grades curriculares das Licenciaturas pelo país afora. Precisa-se da sensibilidade dos professores universitários para encontrarmos uma solução para o desequilíbrio entre a prática pedagógica e a produção historiográfica. (NASCIMENTO A., 2013, p. 43).

As reflexões do professor, entretanto, estão direcionadas à perspectiva de que a PCC deve se circunscrever à questão metodológica, ou seja, de que modo devem ser ensinadas áreas de produção historiográfica específicas (como História Antiga, Medieval, Moderna, da América etc.), muito próximo do que se estabeleceu na matriz curricular de nosso curso em 2015. As formas de se concretizar as PCCs foram tema de tese de doutorado de Ângela Ribeiro Ferreira, que se prestou a analisar os modos pelos quais todas as Universidades Federais e Estaduais do Brasil entenderam a composição das PCCs em seus currículos⁵. Ferreira propõe

⁵ Aproveitamos para assinalar o fato de sermos a única licenciatura em História da Rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico, de modo a reiterar nossas especificidades frente às universidades e,

três modelos básicos para o desenvolvimento das práticas nas matrizes curriculares dos cursos. O primeiro deles, seria o de *responsabilidade especializada*. Segundo a autora,

neste modelo a carga horária da PCC é organizada em forma de disciplinas específicas de ensino de História. Boa parte dos cursos optou por criar disciplinas com ementas específicas para atender às 400 horas de PCC. A opção por criar disciplinas com ementas específicas dentro dos departamentos de História se aproxima do conceito de Didática da História, de Bergman e Rösen, que argumentam que a Didática é parte integrante do campo da História e não apenas da Pedagogia. (FERREIRA, 2015, p. 57).

O segundo modelo seria o de *responsabilidade partilhada*, no qual

a reflexão sobre a prática é entendida como responsabilidade de todos os formadores. Temos duas formas de organização da carga horária que se encaixam aqui: uma em que a carga horária é dividida entre as disciplinas específicas de Prática de Ensino e carga horária diluída nas demais disciplinas do curso normalmente entre disciplinas de conteúdo específico (Antiga, Medieval, etc.); na outra, a carga horária é diluída em toda ou parte da grade. (FERREIRA, 2015, p. 57).

Assim, nesse modelo, todos os docentes seriam responsabilizados por pensarem o ensino em suas ementas, mas questiona-se o quanto essa dimensão poderia ser efetivada plenamente em ambientes com culturas muito mais voltadas para a pesquisa em nível de bacharelado do que de ensino. O último modelo identificado pela autora é o da *não responsabilidade do historiador com o ensino*. Nele

ou as disciplinas pedagógicas são alocadas como Prática, quando as disciplinas pedagógicas tradicionais dos cursos de licenciatura assumem o espaço das 400h de PCC; ou as disciplinas de pesquisa histórica são alocadas como Prática [...] A opção que coloca as disciplinas pedagógicas como PCC é oposta ao primeiro modelo porque nega a Didática da História como parte do campo da História, e a Didática é exilada no campo da Pedagogia, transformando a

Didática Geral, Psicologia da Educação, Fundamentos da Educação, entre outras, em *Prática de Ensino na licenciatura em História*. (FERREIRA, 2015, p. 58).

Na análise dos títulos das componentes curriculares propostas como PCCs pelos PPCs analisados pela autora, destaca-se sempre a questão do ensino, como sendo o foco da prática como componente curricular. Muitas dessas componentes, por exemplo, dedicam-se justamente à perspectiva de uma “transposição didática”, como muito se assemelhavam as PCCs segundo o modelo de 2015 do nosso curso. Essa questão está posta até mesmo no título da tese: “a prática de *ensino* como componente curricular”. É justamente a partir deste problema que queremos apresentar o novo formato de PCC do curso de licenciatura em História do IFG.

Acreditamos que o problema maior da inserção das PCCs nas matrizes curriculares de Licenciatura em História no Brasil está ligado à não constatação de que a PCC não diz respeito apenas a práticas de *ensino*. A legislação, como demonstramos nas Resoluções CNE/CP n. 02/2002 e n. 02/2015, traz literalmente o texto da obrigatoriedade de “400h de prática como componente curricular”. O ensino não está aí inserido. Quando observamos a questão da identidade docente e o debate sobre sua construção, percebemos que a PCC pode e deve ir além das questões ligadas ao ensino de História, pois fazer-se professor de História é muito mais do que meramente saber ensinar História, caso contrário, permaneceremos idealizando formações iniciais ligadas à dimensão aplicacionista já tão criticada. O trabalho de Ferreira explicita que, até o momento, nenhum outro curso de licenciatura em História público do país possui uma proposta de PCC que supere esse reducionismo.

Tal reducionismo é combatido pelos próprios pareceres do MEC. O primeiro deles, o Parecer CNE/CP n. 09 de 2001 emitido justamente no contexto de debate das primeiras Diretrizes que introduziram a noção de PCC, já indicava que

uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de

formação, nos momentos em que se trabalha na *reflexão sobre a atividade profissional*, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (BRASIL, 2001a, p. 23, grifo meu).

Assim, desde o início, o que se propõe à PCC é uma reflexão abrangente sobre toda a atividade profissional do professor, não apenas sobre a questão do ensino.

De qualquer modo, a prática continua sendo encarada por muitos como se restringindo à prática de ensino, o que, por sua vez, conduziu à busca por compreensão de sua especificidade em relação ao Estágio. Em outro documento, o próprio Conselho Nacional de Educação lançou luz sobre a questão defendendo que “[...] há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles. A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino” (BRASIL, 2001c, p. 9). Assim, de pronto, o texto defende que PCC não se restringe à prática de ensino e ao Estágio. Em continuidade, o parecer informa que

a prática, como componente curricular, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, *ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar*, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. (BRASIL, 2001c, p. 9, grifo meu).

A confusão entre PCC e prática de ensino, porém, pode ser identificada nos próprios pareceres iniciais do Conselho Nacional de Educação. O Parecer CNE/CP n. 28/2001, citado por último, dava nova redação ao Parecer CNE/CP n. 21/2001, elaborado apenas dois meses antes. Neste último, o mesmo trecho da última citação aparece, porém, em lugar de se ler “a prática como componente curricular [...] ao transcender a sala de aula” lê-se “a prática de ensino [...] ao transcender a sala de aula”. Em verdade, todas as seções onde se lia “prática de ensino” são alteradas para “prática como componente curricular”. Não é de se admirar que ainda

hoje, os cursos de licenciatura em História no Brasil restrinjam a PCC à questão do ensino.

E para que não restem dúvidas sobre as possibilidades da PCC nas matrizes, o mesmo parecer sugere as seguintes ideias de pesquisa na prática:

Com isto se pode ver nas políticas educacionais e na normatização das leis uma concepção de governo ou de Estado em ação. Pode-se assinalar também uma presença junto a agências educacionais não escolares tal como está definida no Art. 1º da LDB. Professores são ligados a entidades de representação profissional cuja existência e legislação eles devem conhecer previamente. Importante também é o conhecimento de famílias de estudantes sob vários pontos de vista, pois eles propiciam um melhor conhecimento do *ethos* dos alunos. (BRASIL, 2001c, p.9).

Todas essas possibilidades estão abertas para o trabalho com a PCC, todas elas diretamente ligadas à oferta de novos elementos necessários à construção da identidade docente já na formação inicial.

Assim é que em nosso novo projeto pedagógico de curso, a PCC mantém-se com carga horária específica em cada um dos períodos, atingindo o total de 405h ao final dos oito períodos previstos. Entretanto, diferentemente do que antes se idealizou e do que se percebe ser feito em todo o Brasil, propusemos práticas como componentes curriculares que estejam articuladas com o debate sobre o fazer-se professor de modo mais amplo e complexo.

As PCCs na nova matriz são numeradas de acordo com os períodos, indo, portanto, de I a VIII.⁶ A PCC I tem como título “Os cursos de Licenciatura e a formação de professores no Brasil”, a PCC II, em consonância com o debate introduzido pela anterior, tem como título “Espaços educativos, modalidades e níveis de ensino”, e a PCC III encerra essa primeira etapa formativa sobre dimensões mais abrangentes do fazer-se professor ao propor como título “Formação e trabalho docente no contexto da educação escolar e do movimento dos profissionais da educação”.

⁶ Todas a descrição dos novos projetos pode ser encontrada no novo Projeto Pedagógico de Curso, implementado a partir de 2018/2 e referenciado na Bibliografia.

Observa-se que a proposta do PPC de 2018 é que essas três primeiras PCCs apresentem aos alunos, que ainda se encontram no início do curso, experiências de pesquisa e reflexão sobre a dimensão mais ampla do ser professor, principiando-se o curso pelo aspecto da identidade docente em si. Em consonância, é nessa primeira metade do curso que se encontram as disciplinas de Filosofia da Educação, História da Educação e Sociologia da Educação, fortalecendo a relevância das disciplinas da área da educação na formação, procurando coordenar saberes de experiência, saberes do conhecimento histórico específico e saberes pedagógicos, como pontuaram os autores trabalhados nos tópicos anteriores deste texto.

O próximo bloco de PCCs está relacionado mais diretamente à questão do ensino. A PCC IV tem como título “Livros didáticos e prática docente”, a PCC V problematiza de forma mais ampla o tema das “Fontes históricas e prática docente”, e a PCC VI “As diversas linguagens na prática docente”. Apesar de termos ressaltado ao longo de todo o texto a importância de não se reduzir a identidade docente ao ensino, é condição *sine qua non* ao professor a ação de ensinar. Assim, utilizar o livro didático de forma crítica, ponderar sobre a importância do uso de fontes no ensino de História e enfatizar a questão das linguagens diversas no ensino também é fundamental para que o aluno possua elementos necessários à construção de sua própria identidade. De igual modo, entre o 4º e o 6º períodos o aluno vivencia as disciplinas de Didática (Geral) e Didática da História, Políticas da Educação, Psicologia da Educação e Gestão e Organização do Trabalho no Espaço Educativo. Assim, o encadeamento dos saberes favorece ao aluno uma compreensão mais ampla da realidade escolar e do fazer pedagógico, tendo em vista o início do Estágio Supervisionado no 5º período do curso.

As duas últimas PCCs estão voltadas para temas mais abrangentes no que tange ao cotidiano escolar. A PCC VII está direcionada à “Formação de professores, educação e respeito às diferenças” enquanto a VIII à “Educação, Formação Humana e Tecnologias”. Diversidade, inclusão, acessibilidade, tecnologia, mídias etc. Temas absolutamente imprescindíveis em

sua contemporaneidade e complexidade que são trabalhados nessas duas componentes, com sujeitos que estão concluindo seus cursos.

Por meio da breve síntese acima esperamos ter conseguido explicitar como consideramos que o novo projeto de PCC do curso de licenciatura em História do IFG guarda uma abrangência muito mais significativa desde o prisma da construção da identidade docente, constituindo-se, de fato, em um paradigma único no interior da formação de professores de História no Brasil, pois como o trabalho de Ferreira (2015) demonstrou, nenhuma das modalidades propostas pela autora se encaixa naquilo que temos realizado. Quanto a isso, há ainda quatro pontos importantes a serem destacados.

O primeiro deles é que todos os professores de área específica são desafiados a refletir sobre o “ensino de” em suas disciplinas. Isto é, uma vez que as PCCs abandonam seu caráter de “transposição didática”, por se tratar de um curso de licenciatura plena, todas as disciplinas devem pensar a dimensão do ensino. Com isso, os debates historiográficos em História Antiga, Medieval, Moderna, do Brasil etc. não estão dissociados do “ensino de” História Antiga, Medieval, Moderna, Brasil etc. Todos os professores são desafiados a pensar sobre o ensino de suas áreas de pesquisa originais. O segundo ponto a se destacar consiste no fato de que as PCCs e as disciplinas da área de educação não são as únicas voltadas ao ensino de História. Há ainda componentes curriculares como “Ensino, Historiografia e Teorias da História”, “Ensino, Memória e Educação Patrimonial” e “Ensino de História e Cultura Indígena”. Assim, a reflexão sobre o ensino de História está pensada a partir da própria epistemologia da ciência histórica em outras disciplinas não apenas restritas à prática. O terceiro ponto a se destacar é a abertura que o formato das PCCs abre para a colaboração de professores de formação variada, já que a depender das discussões de cada PCC, professores pedagogos, psicólogos, sociólogos etc. podem contribuir de forma mais ampla com a formação do professor de História, construindo-se uma licenciatura mais orgânica e não bacharelesca. O quarto e último aspecto que merece destaque aqui

é o fato de que, em cada PCC, o caráter *prático* é parte majoritária do curso. O PPC estabelece que haja o máximo de 20% da carga horária da componente dedicada a debates teóricos e que todo o restante seja direcionado às “dimensões práticas das atividades discentes”. Cada ementa de PCC possui expectativas e possibilidades do que venham a ser estas dimensões: estudos de caso, entrevistas, análise de documentos, análise de livros didáticos, realização de documentários, produção de materiais didáticos, elaboração de planos de aula, de projetos de ensino, de projetos de implementação etc. Com isso, a prática reveste-se de uma dimensão eminentemente praxiológica desde o início do curso, colaborando de fato para a construção da identidade de um professor reflexivo.

Considerações finais

Sabemos que as experiências que estamos principiando não são nem serão perfeitas e definitivas, estando assim, constantemente abertas ao repensar e ao aperfeiçoar. Contudo, não podemos deixar de marcar nossa convicção de que temos avançado positivamente no sentido de conceber uma matriz em que a PCC esteja articulada — quando comparamos os três PPCs existentes em tão curto espaço de tempo de existência do nosso curso — de modo explícito à questão da construção da identidade docente a partir da formação inicial do professor. Já existem boas reflexões no debate sobre a formação de professores de História empreendida por colegas ao longo de todo o Brasil⁷ a partir de suas experiências diversas em monitorias, práticas como componentes curriculares etc.⁸

Em um tempo de ataque frontal às contribuições elaboradas pela ciência histórica para a interpretação da nossa realidade social, nunca se mostrou tão relevante que nossos licenciandos sejam municiados de elementos que lhes permitam enfrentar os desafios postos ao professor de História no Brasil contemporâneo. Assim, a identidade docente do professor

⁷ Ver PACHECO; VIANA, 2017 e MONTEIRO; ROCHA, 2015.

⁸ Ver os capítulos 10 e 11 desta obra, elaborados a partir de experiências com as PCCs.

de História, os ataques à profissionalização docente e à própria carreira do magistério, as políticas públicas de desmonte da educação pública e da formação de professores no Brasil, entre outras questões, são elementos incontornáveis para o graduando em uma licenciatura em História e, como procuramos demonstrar, acreditamos que as Práticas como Componente Curricular têm muito a contribuir com essa formação, desde que superem o aplicacionismo e o reducionismo à questão do ensino.

Referências

BORGES, Rafael. Didática da História e a ciência da Educação: problematizações para a formação de professores. *Locus: Revista de História*, Juiz de Fora, v. 22, n. 2, p. 375–392, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de maio de 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP n. 21, de 6 de agosto de 2001*. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP n. 28, de 2 de outubro de 2001*. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília: MEC, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Duração e a Carga Horária dos Cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: MEC, 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de junho de 2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015.

CRUZ, Fátima Maria Leite. Trajetórias na identidade profissional docente: aproximações teóricas. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 33, p. 7–28, 2011.

FERREIRA, Ângela Ribeiro. *Entre as práticas das teorias e vice-versa: a prática de ensino como componente curricular nas licenciaturas em História no Brasil após o ano de 2002*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná.

FONSECA, Selva Guimarães; COUTO, Regina Célia do. A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: ZAMBONI, E.; FONSECA, S.G. (org.). *Espaços de formação do professor de História*. Campinas: Papirus, 2008. p. 101–130.

IFG (Instituto Federal de Goiás). Departamento de Áreas Acadêmicas I. *Projeto Político Pedagógico Curso de Licenciatura Plena em História (2009)*. Goiânia: IFG, 2009.

IFG (Instituto Federal de Goiás). *Projeto Político Pedagógico Curso de Licenciatura em História (2015)*. Goiânia: IFG, 2015.

IFG (Instituto Federal de Goiás). *Projeto Político Pedagógico Curso de Licenciatura em História (2018)*. Goiânia: IFG, 2018. Disponível em: <<http://cursos.ifg.edu.br/info/lic/lic-historia/CP-GOIANIA>>. Acesso em: 14 out. 2018.

IFG (Instituto Federal de Goiás). Conselho Superior. *Resolução CONSUP/IFG n. 31, de 2 de outubro de 2017*. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciaturas do IFG. Goiânia: IFG, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos pra quê?* São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Jackeline Silva. Da grade à concepção: a Prática como Componente Curricular nos cursos de Licenciatura em História da Uneb e UEFS. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. *Anais...* São Paulo: Anpuh, 2015. Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428375180_ARQUIVO_artigoanpuh2015semresumo.pdf>. Acesso em: 1º out. 2018.

MONTEIRO, Francisco Gleison da Costa; ROCHA, Valdécio Sá. A formação de professores de História e os desafios contemporâneos. *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 307–324, 2015.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. Mil horas pra quê? A prática como componente curricular na Licenciatura em História. *Antíteses*, Londrina, v. 6, n. 12, p. 35–52, 2013.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 265–304, 2013.

PACHECO, Ricardo de Aguiar; VIANA, Herika Paes Rodrigues. Profissional de História: uma questão de identidade. *Fênix Revista de História e Estudos Culturais*, Uberlândia, v. 14, n. 2, p. 1–16, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15–34.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação*, v. 16, n. 37, p. 73–91, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5–23, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.



O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO IFG: ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

FLÁVIA PEREIRA MACHADO

Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática.

BELL HOOKS, 2013.

As Diretrizes Curriculares Nacionais apontam, como alguns dos princípios norteadores da base curricular comum para a formação inicial e continuada de professores, para “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria e prática” (BRASIL, 2015). Em todo o documento, reforça-se a articulação entre teoria e prática no processo formativo dos professores que atuarão na educação básica. Para tanto, observe-se o exposto no artigo 10 e no inciso 2º do artigo 15, ambos referentes ao capítulo IV que estabelece as diretrizes para a formação inicial do magistério da educação básica em nível superior:

Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino.

§ 2º Durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. (BRASIL, 2015)

Apesar do amplo debate no âmbito acadêmico e da própria legislação indicar a relevância e a indissociabilidade da relação entre teoria e prática no processo formativo e na atuação docente, Marilú Favarin Marin (2012) revela a permanência de concepção formativa em que as práticas educativas e as reflexões sobre as metodologias, o planejamento e a execução das atividades de ensino-aprendizagem se restringem a determinados espaços como laboratórios de ensino e ao Estágio Supervisionado. Isso indica a redução da ação educativa a “aprender a fazer fazendo, sendo o ensinar tomado como uma competência que pertence à natureza de quem escolhe andar pelos caminhos da licenciatura” (MARIN, 2012, p.70). Tal pensamento é corroborado pelas Diretrizes que estabelecem que “§6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015).

De maneira geral, as diversas instituições de ensino, assim como docentes e discentes, concebem o Estágio como a parte prática dos cursos de formação, conforme exposto. Essa problemática relaciona-se ao fato de que os currículos de formação constituem-se como um aglomerado de disciplinas desconexas e isoladas, restringindo-se aos saberes disciplinares e não a teorias, desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros professores (cf. PIMENTA; LIMA, 2012). Evidencia-se, assim, uma problemática em torno não apenas da concepção de estágio, mas sobre a própria estruturação das licenciaturas.

Em contraposição à separação entre teoria e prática, o Estágio deve ter por finalidade a aproximação da realidade de atuação do futuro professor. Portanto, não deve ser compreendido como o campo prático do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que estará vinculado à teoria estudada no curso que, por sua vez, se constituirá em reflexão sobre e a partir da realidade dos espaços educativos (cf. PIMENTA, 2011). A especificidade do Estágio é definida por este situar-se na mediação entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho, fundamentando-se na relação

entre teoria e prática. Deste modo, identificar o Estágio como espaço para a relação entre teoria e prática é compreendê-lo como momento de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem no contexto institucional. O Estágio é um dos lócus de produção, construção e referência da identidade docente, processo este que ocorre no entrecruzamento dos percursos individuais e institucionais no âmbito do trabalho e da formação; uma ação vivenciada reflexiva e criticamente, em que aprender a ser professor extrapola a apreensão de conteúdos e a compreensão teórica, mas define-se por meio da aproximação com os espaços de atuação (cf. SILVA; GASPAS, 2018).

No espaço/tempo do Estágio são reveladas as inquietações, as descobertas, as certezas e as incertezas das escolhas profissionais, momento em que se descortinam as problematizações de um cenário complexo e de busca de soluções, num movimento de ação-reflexão-ação. Para tanto, nos aproximamos da proposta do Estágio com Pesquisa (cf. GHEDIN *et al.*, 2015) que estabelece como pressuposto que a formação inicial docente centrada na articulação do estágio com o campo da pesquisa é condição de desenvolvimento da autonomia intelectual, profissional e da identidade docente, perspectivando a formação de um professor-pesquisador da própria prática como condição da construção de sua autonomia de intelectual crítico.

No sentido de compreendermos as dimensões em que este debate se coloca no âmbito da Licenciatura em História do IFG estruturamos o texto em três partes. Na primeira parte, discutimos as concepções de Estágio predominantes nos cursos de formação de professores pautadas na dimensão exemplar e instrumental, assim como na proposição de novas perspectivas para a formação docente a partir do campo do Estágio. Em um segundo momento, percorremos os desafios enfrentados nas reformulações do Projeto Pedagógico do Curso, evidenciando a consolidação do Grupo de Trabalho do Estágio e a estruturação da proposta vinculada aos itinerários formativos e a constituição de uma identidade docente. Na terceira e última parte é debatida a proposta da docência compartilhada a partir das experiências desenvolvidas junto aos licenciandos e licenciandas do curso de História do IFG.

Para além da prática: o Estágio e suas concepções na formação docente

Os Estágios curriculares foram estruturados nos modelos vigentes a partir da Reforma Universitária de 1968¹ com a criação das Faculdades de Educação e o conseqüente deslocamento da formação de professores para estes espaços, acirrando a dicotomia entre teoria e prática, “já que em um lugar se circunscreveria os princípios sobre *o que* ensinar e em outro sobre *como* ensinar” (RAMOS; CAINELLI, 2014, p.232). Dessa concepção de formação de professores, são coligidas duas propostas predominantes de Estágio por Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2012).

De um lado, a perspectiva do Estágio como mera observação do professor em aula e a imitação dos modelos sem que se estabeleça uma análise crítica a partir da fundamentação teórica e legitimada pela realidade social em que ocorre o ensino. De acordo com as autoras, o pressuposto desta concepção é que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são. Os professores em formação seriam induzidos a apreender a “tradição” escolar, desconsiderando as transformações históricas, sociais e culturais que perpassam os ambientes escolares com a incorporação de novos sujeitos e práticas com o processo de democratização. Desvaloriza-se a formação intelectual do professor, restringindo a atividade docente à aproximação de modelos idealizados e observados.

Por outro lado, o Estágio é visto como instrumentalização técnica, em que as atividades se restringem ao “como fazer”, a apropriação de técnicas a serem empregadas na sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe e ao preenchimento de formulários, fichas e relatórios. As habilidades e técnicas por si só não são suficientes para dar conta da resolução dos problemas cotidianos com que os professores se defrontam, tampouco possibilitam lidar com o conhecimento científico e a complexidade das situações enfrentadas no exercício profissional.

¹ De acordo com Ramos e Cainelli (2014), instituiu-se pela Lei n. 5.540/68 o currículo mínimo que obrigava os cursos de licenciatura a ter um número mínimo de disciplinas pedagógicas em seus currículos.

Tais modelos tradicionais de ensino de Estágio são caracterizados por Ghedin *et al.* (2015) por uma cultura de cunho tecnicista, fundamentado em modelo técnico e científico (com base nas ciências naturais), que evidencia como habilidade cognitiva básica a memória, a descrição dos dados e o relato da experiência como base do conhecimento. Para os autores, esse procedimento não é suficiente para a formação dos futuros professores, haja vista o enredamento do conhecimento a ser dominado pelo docente para responder às demandas da sociedade do tempo presente, o que consequentemente não possibilita a produção do conhecimento, indispensável às instituições de formação de professores, já que a “formação consiste num processo de preparação intelectual que pretende responder às necessidades da realidade em que nos encontramos, enquanto sujeitos históricos” (GHEDIN *et al.*, 2015, p. 168). Implicam ainda no distanciamento entre teoria e prática ao não possibilitar ações reflexivas sobre a realidade experienciada.

O reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental e do criticismo expõe os problemas na formação profissional docente. A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática).

De acordo com o conceito de ação docente, a profissão do educador é uma prática social. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 41).

Em contraponto às concepções do Estágio como imitação e apropriação de técnicas e habilidades, surgem, no bojo do movimento teórico recente, duas perspectivas que intencionam a superação da dicotomia entre atividade teórica e atividade prática. A primeira compreende que a finalidade do Estágio é possibilitar ao licenciando uma aproximação à realidade na qual este atuará, desta forma coloca-se como uma atividade de reflexão a partir desta realidade, já que

o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 45).

Outra perspectiva dimensionada é o Estágio como pesquisa e a pesquisa no Estágio. Concebe-se a pesquisa como uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor, haja vista que

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. Esse estágio pressupõe outra abordagem diante do conhecimento [...]. Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 46).

A pesquisa no Estágio é possibilitada pela mudança de postura em relação ao professor como um profissional pensante, situado no tempo e no espaço e ciente do caráter coletivo e social de sua profissão. Aproxima-se, assim, da concepção de professor reflexivo que alarga o campo de atuação e ação docente, ao valorizar a experiência e a reflexão na experiência; o professor não se restringe a um mero transmissor de conteúdos, mas a um sujeito que pensa, elabora e intervém em sua realidade social.

Pensa-se num profissional que seja capaz de atuar competentemente como docente e produzir conhecimento sistemático a partir dessa sua prática. Compreende-se que o professor é competente à medida que pesquisa. Ele alia a docência à pesquisa como forma de aliar a teoria-prática como forma de expressar sua competência técnica e seu compromisso político com a práxis de professorar. (GHEDIN *et al.*, 2015, p. 169).

Deste modo, a atividade de ensinar vincula-se a ações educativas mais amplas que ocorrem na sociedade e demandam processos investigativos

e reflexivos, superando a perspectiva de mera reprodução de modelos práticos dominantes. Desse modo, o professor é visto como um sujeito capaz de desenvolver atividades de transformação do mundo material e social. Ao Estágio cabe, neste sentido, transformar a atividade docente em objeto de investigação compreendendo suas vinculações com a prática social na sua historicidade (GHEDIN *et al.*, 2015).

Ao refletir sobre a proposta do Estágio como pesquisa e a pesquisa no Estágio, Ghedin *et al.* (2015) afirmam que a perspectiva que mais contempla o processo de formação pela pesquisa no Estágio é a metodologia da pesquisa-ação com enfoque na pesquisa colaborativa. Ao conceber o exercício da docência como uma construção que se dá na prática dos sujeitos-professores historicamente situados, direciona-se o olhar para um processo formativo em que os saberes teóricos são mobilizados para a compreensão da prática docente. Os professores são conclamados a investigar sua própria atividade docente e a partir dela constituir seus saberes-fazer docentes, em um processo contínuo de construção de novos saberes.

Entendemos que uma identidade profissional se constrói, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constroem-se, também, pelo significado de cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de se situar no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como o partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (GHEDIN *et al.*, 2015, p. 177-178).

Nesse sentido, a docência demanda a mobilização de saberes da experiência, saberes pedagógicos e saberes científicos que são constitutivos do trabalho docente e dos processos de construção das identidades dos

professores. Assim, a formação de professores e os desdobramentos para o Estágio implicam em articular o campo profissional ao espaço do privado e do pessoal, do individual e social, dimensionando condições para uma formação contínua dos professores. O desenvolvimento do Estágio como uma atividade de pesquisa assume-se a partir de uma perspectiva de ação colaborativa em que se intencione a criação de uma cultura de análise e transformação dessas práticas e interações por meio do diálogo entre professores formadores, professores da educação básica e estagiários.

Portanto, é fundamental que o Estágio caracterize-se como parte importante das relações escola-universidade, teoria-prática e que esteja em estreita vinculação com os demais componentes do curso de formação de professores (cf. PEREIRA; PEREIRA, 2012). A aproximação com a realidade e a dimensão das reflexões sobre as práticas pedagógicas não devem ser atribuídas apenas ao Estágio, mas sim em constante intersecção com todos os elementos, espaços e dimensões do processo formativo no cerne das licenciaturas.

O Estágio na Licenciatura em História do IFG

Ao nos defrontarmos com a problemática do Estágio na formação de professores de História somos inseridos em um campo em que as reflexões são ainda incipientes do ponto de vista da pesquisa histórica, já que grande parte dos estudos dedicados aos saberes e competências necessários à atuação docente restringem-se à literatura educacional mais ampla (CAIMI, 2012), assim como as discussões em torno do ensino de História, durante muito tempo, submeteram-se à dimensão pedagógica. Deste modo, a formação docente em História e particularmente o Estágio não foram objeto de reflexão e investigação por parte dos historiadores, implicando em poucas experiências isoladas promovidas por pesquisadores e/ou instituições como parâmetro para nossas discussões em relação às propostas a serem implementadas no curso de Licenciatura em História do IFG.

Assim como uma literatura pouco direcionada ao professor de História em formação, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores

para o Magistério na Educação Básica² referem-se ao Estágio Curricular Supervisionado de forma genérica, sem tratar as especificidades de cada campo de formação ou as implicações relacionadas à distribuição da carga horária de 400 horas, o desenvolvimento das atividades do Estágio nos estabelecimentos de ensino e as atribuições dos sujeitos envolvidos no processo, entre outros elementos. Poucas são as “pistas” dadas sobre a condução do Estágio Curricular Supervisionado na legislação, que venha a atender o que Flávia Eloísa Caimi (2012, p.3) compreende como uma aprendizagem profissional do professor como “processo complexo e contínuo, marcado por descontinuidades, oscilações”. Evidenciando, deste modo, um cenário de aumento das exigências em relação ao professor, sem que corresponda a mudanças significativas no processo de formação.

No contexto de reformulação do Projeto Pedagógico da Licenciatura em História do IFG (2009) foi criado em 2013 um grupo de trabalho para a elaboração da proposta do Estágio³. Os professores envolvidos na proposta identificaram como pontos nevrálgicos a necessidade de delimitação das especificidades de cada etapa do Estágio de um lado, e por outro lado a relação entre a instituição formadora e as escolas de educação básica. Em resposta à primeira questão evocada, houve uma aproximação com a concepção do Estágio como prática investigativa, definindo-se, em consonância com as Diretrizes, enquanto “um processo de articulação entre teoria e prática, mediado pela prática do exercício da docência em ambiente escolar. Nesse âmbito, relaciona os conhecimentos adquiridos e/ou construídos pelos alunos ao longo do curso” (IFG, 2015). O norte da proposta neste sentido era a indissociabilidade entre teoria e prática e a compreensão da necessidade de superação da perspectiva de Estágio pautada na “Observação/Semi-Regência/Regência”. Para tanto, estruturou-se a divisão do Estágio em quatro etapas com a seguinte configuração:

² Referência às Diretrizes de 2002 (Resolução CNE/CP n.01, de 18 de fevereiro de 2002) e de 2015 (Resolução CNE/CP n.02, de 01 de julho de 2015).

³ Os professores que compuseram o grupo de trabalho para a reformulação da proposta do Estágio no PPC de 2015 foram Danyllo Di Giorgio Martins da Mota, Flávia Pereira Machado e Rainer Gonçalves Sousa.

O modelo de Estágio Curricular Supervisionado vigente tem como base: o Estágio I, que consiste basicamente de observação do contexto da escola e dos processos de ensino-aprendizagem; o Estágio II, no qual serão desenvolvidas oficinas temáticas; o Estágio III, com oficinas em torno de fontes e metodologias aplicadas ao ensino de História; o Estágio IV, no qual serão desenvolvidos projetos de regência. (IFG, 2015, p. 28).

Quanto ao segundo problema identificado, compreendeu-se que a permanência no decorrer das quatro etapas do Estágio em uma mesma instituição escolar seria fundamental para o aprofundamento das relações entre a instituição formadora e a escola da educação básica, garantindo ao licenciando a investigação deste espaço e o desenvolvimento de ações de forma gradativa no processo de inserção deste na realidade escolar, conforme explicitado no documento:

Tendo em vista assegurar a contextualização no processo formativo, o estágio ocorrerá por meio de convênio entre o IFG e, prioritariamente, as instituições públicas de ensino, nos turnos matutino e noturno, tendo em vista proporcionar perenidade à relação interinstitucional. Nesta perspectiva, também se exige que o *aluno permaneça em uma mesma escola durante todas as fases do Estágio Curricular Supervisionado*, salvo em situações justificáveis e aceitas pelo professor da disciplina. (IFG, 2015, p. 28; grifo meu).

Desta forma, para atender ao disposto no projeto do curso, foram realizadas algumas ações que intencionavam superar a dicotomia entre teoria e prática. Porém, apenas alguns avanços foram percebidos no sentido de construir uma experiência de Estágio como campo de pesquisa a partir de investigações no contexto escolar e ainda a continuidade do Estágio em uma mesma escola parceira. Identificamos como entraves a ausência de uma institucionalização da relação entre o IFG e as redes públicas de ensino⁴, o descompasso entre o calendário da instituição e os calendários escolares, o pouco envolvimento dos professores da Educação Básica no processo formativo do estagiário provocado também pela falta de uma maior interlocução entre os sujeitos envolvidos. Outro fator

⁴ A despeito do Convênio 002/2012 firmado entre o IFG e a SEDUCE/ Goiás que objetiva estabelecer uma relação de cooperação mútua entre o Estado de Goiás, por meio da SEDUCE, e o IFG.

a ser ponderado é a permanência do caráter complementar, ou mesmo suplementar, conferido ao Estágio Curricular Supervisionado, ou seja, “uma teoria colocada no começo dos cursos e uma prática colocada no final deles sob a forma de Estágio Supervisionado constituem a maior evidência da dicotomia existente entre teoria e prática” (PICONEZ, 2012, p. 15). Deste modo, o conhecimento da realidade escolar por meio dos estágios não engendrou de imediato reflexões sobre uma “prática criativa e transformadora nem possibilitado a reconstrução ou redefinição de teorias que sustentem o trabalho do professor” (PICONEZ, *op. cit.*, p. 15).

É fundamental elencarmos também os saltos qualitativos dimensionados no percurso da implementação da proposta da PPC2015 no que tange ao Estágio. Houve um fortalecimento do Grupo de Trabalho do Estágio com a composição deste com docentes efetivos na instituição, o que garantiu a continuidade dos trabalhos e reflexões desenvolvidas, assim como o próprio GT consolidou-se no sentido de manter reuniões periódicas de acompanhamento e avaliação das atividades. A compreensão e a identificação das especificidades de cada etapa do Estágio possibilitaram tanto aos docentes quanto aos discentes perceberem a articulação entre as etapas e o processo de constituição de um percurso formativo direcionado à formação de uma identidade docente, a de professor-pesquisador. A realização dos Seminários de Estágio ao final do Estágio Curricular Supervisionado IV permitiu um momento de reflexão e autocrítica em torno do processo formativo e da atuação nos estágios por parte dos licenciandos. A partir dos relatos das experiências são identificados os problemas e os desafios a serem enfrentados pelo GT do Estágio e pelos professores orientadores, assim como são evidenciados elementos que corroboraram positivamente para a formação docente.

O referido movimento colaborou ainda significativamente para a consolidação do projeto do Estágio na Licenciatura em História e para o processo de afirmação da identidade particular do curso em face da Universidade e de outras instituições de ensino superior. A existência da Licenciatura no interior da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica demanda um constante repensar sobre a profissionalização docente e a trajetória da licenciatura na instituição, assim como a atuação

dos professores na formação de novos professores e também na educação básica; tais pontos possibilitam a experimentação de novas práticas pedagógicas e uma maior aproximação entre dois universos historicamente distanciados. Essas questões são propulsoras da criação de projetos inovadores que atendam de um lado as demandas da formação docente e do outro as da própria instituição centrada na formação técnica e tecnológica; é neste entre-lugar que se projetam novas experiências.

Novas Diretrizes Curriculares foram publicadas em 2015 por meio da Resolução CNE/CP n. 02 e a Resolução n. 31 pelo CONSUP/IFG em 2017, implicando em uma nova reformulação do PPC da Licenciatura em História do IFG. As discussões em torno do Estágio foram direcionadas no sentido de atenderem às expectativas em torno do fortalecimento da dimensão deste enquanto um campo de investigação e de experimentação das realidades em que os professores em formação atuarão, embasados no movimento de *ação-reflexão-ação*. Em consonância com as mudanças engendradas no projeto do curso que ampliou a atuação do egresso, antes restrita às escolas da educação básica, foram incorporados espaços educativos não formais como museus, memoriais, arquivos públicos, acervos documentais e/ou monumentais, entre outros, tendo como objetivo enriquecer o processo ensino/aprendizagem e de pesquisas relativas à prática e metodologia de ensino (cf. IFG, 2018). O aprofundamento dos debates também proporcionou a definição das atividades presenciais e não presenciais do Estágio, assim como a identificação da interlocução das dimensões práticas e teóricas nos diferentes âmbitos em que são desenvolvidas as ações e as reflexões concernentes à cada etapa.

O Estágio Curricular Supervisionado é dividido em quatro etapas, a carga horária de cada etapa é distribuída entre encontros presenciais na instituição formadora para as discussões e debates que envolvem as dimensões teóricas que subsidiarão as experiências em campo, que estarão articuladas com as dimensões práticas; a carga horária não presencial envolve as orientações para o desenvolvimento das atividades práticas, reflexões teóricas e metodológicas para composição das propostas de intervenção nos espaços de atuação dos/das estagiários/estagiárias, assim como nas visitas desenvolvidas nestes espaços. Todas as atividades desenvolvidas no campo, seja nos contextos escolares, sejam nos espaços educativos não formais (dimensões práticas), são pensadas

e reelaboradas em diálogo com a reflexão teórica, haja vista que o projeto do Estágio pauta-se na concepção da ação-reflexão-ação. Deste modo, propõe-se que haja a identificação de elementos/ problemas das realidades que os estudantes se inserem em seu processo de formação. A partir destes e das reflexões que são subsidiadas pelos conhecimentos teóricos e metodológicos são produzidos diferentes projetos como planos de aula, projetos de ensino, materiais didáticos, realização de oficinas, aulas-oficinas, entre outras ações de intervenção que serão novamente alvo de reflexão como parte do processo formativo do professor de História. (IFG, 2018, p. 37).

Incorporou-se ao texto a perspectiva do Estágio como atividade de reflexão a partir da realidade experienciada pelo licenciando e o Estágio como pesquisa e a pesquisa no Estágio. Em atendimento às novas demandas relacionadas ao perfil do egresso, área de atuação e as concepções incorporadas, o modelo de Estágio Curricular Supervisionado foi estruturado da seguinte forma:

- 1) Estágio Curricular Supervisionado I: consiste na inserção inicial do estagiário no contexto de espaços educativos não formais como museus, memoriais, arquivos públicos, acervos documentais e/ou monumentais, entre outros. Com o objetivo de investigar tal realidade por meio de diferentes instrumentos de pesquisa (aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas, observação participante, levantamento e análise da documentação pertinente ao espaço/projeto educacional, entre outros) e identificar questões problematizadoras para a reflexão sobre as concepções e práticas desencadeadas neste espaço que serão norteadoras da proposição de um Projeto de Ensino pelos estagiários;
- 2) Estágio Curricular Supervisionado II: realização da inserção inicial do estagiário no âmbito da instituição escolar formal a fim de investigar todos os elementos que compõem o cotidiano deste espaço como legislação educacional, o Projeto Político Pedagógico, gestão escolar, funcionamento e organização da instituição, comunidade escolar, entre outros. Por meio de diferentes instrumentos de pesquisa, os estagiários identificarão as necessidades e interesses da comunidade escolar como um todo para que seja elaborado um Projeto de Intervenção na escola, o sentido é de situar o professor em formação como parte de uma totalidade que é a escola em relação com a sociedade;
- 3) Estágio Curricular Supervisionado III: compreende a inserção específica, momento em que o estagiário estará em contato direto com a sua área de formação ao acompanhar o cotidiano da sala de aula da disciplina de História,

analisando o processo de aprendizagem histórica, o perfil socioeconômico da turma, percurso formativo e atuação profissional do professor regente, relação professor — aluno, materiais didáticos, concepção de história, metodologia de ensino, relação ensino e pesquisa na atuação docente, proposta pedagógica do docente, trabalho com conceitos e fontes históricas, planejamento, avaliação, entre outros elementos; no sentido de propor ações (projetos de ensino, oficinas temáticas, produção de materiais didáticos e paradidáticos, amostras, elaboração de diferentes instrumentos para o Ensino de História, entre outros) a partir das necessidades e demandas identificadas na investigação;

4) Estágio IV: consiste na docência compartilhada e na relação dialógica e interativa entre professor regente e estagiário no decorrer do semestre letivo, por meio da construção do Plano de Trabalho, em que o estagiário poderá desenvolver junto ao professor regente diferentes ações/reflexões pertinentes ao trabalho docente (planejamento, levantamento de materiais didáticos, intervenções orientadas nas aulas ministradas pelo professor, elaboração e aplicação de atividades, entre outros) e a proposição do Projeto de Regência orientados e acompanhados tanto pelo professor regente quanto pelo professor orientador do Estágio. (IFG, 2018, p. 38–40).

A proposta no novo Estágio Curricular Supervisionado incorpora as reflexões e os desafios erigidos no decorrer da trajetória de construção e consolidação da Licenciatura em História e, em particular, das experiências na disciplina, no GT de Estágio e nas discussões realizadas nos Seminários de Estágio. A ampliação do campo epistemológico, teórico e metodológico no que tange ao processo de formação de professores e de apreensão do conhecimento histórico acadêmico e escolar, nos possibilita perceber que as operações da consciência histórica extrapolam os conteúdos e os conhecimentos produzidos pela História acadêmica; já o aprendizado histórico é também “determinado através de pontos de vista emocionais, estéticos, normativos e de interesses” (RÜSEN, 2011, p. 44). Tais considerações impulsionaram a identificação dos espaços não formais no processo de aprendizagem histórica, em que os sujeitos constroem suas identidades, memórias, representações e estabelecem a orientação temporal para a vida prática.

Reafirma-se, assim, a necessidade de mobilização dos saberes disciplinares, formativos, curriculares e experienciais no processo de formação de professores que são contemplados ao longo das quatro etapas do

Estágio Curricular Supervisionado. Objetiva-se, ainda, o diálogo com os itinerários formativos construídos no decorrer da Licenciatura em História que culmina na constituição do professor-pesquisador. O contato com os espaços não formais e com as realidades educacionais no sentido de aproximação do campo de atuação profissional oportuniza problematizarmos os processos de aprendizagem histórica, as interlocuções entre a sala de aula, os demais espaços educativos, a totalidade social e o contexto educacional, as linguagens e usos públicos da história que constroem narrativas e se colocam em disputa com o conhecimento histórico produzido no âmbito da escola, a conexão entre a cognição e as sensibilidades, o pessoal e o profissional, compreendo que “aprender a pensar historicamente, buscando relações entre o presente e o passado, coloca a ação do homem como central no curso da história” (SIMAN, 2015, p.217).

A proposta de docência compartilhada: uma relação dialógica entre os sujeitos partícipes do processo de formação inicial de professores de História

Diante das considerações tecidas sobre a relação teoria e prática e as concepções de Estágio, a proposta para a culminância das experiências do Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura em História do IFG estruturou-se com base em duas concepções, a de docência compartilhada e a de modelo colaborativo de estágio. O ponto de partida é a compreensão que a Escola não é apenas o lugar de aplicação dos conhecimentos gerados na Universidade ou lócus de desenvolvimento de atividades de sujeitos distantes de sua realidade, a escola é também um espaço de produção do conhecimento (cf. CALDERANO, 2012).

A docência compartilhada pressupõe que o Estágio não é o momento de observação, prática e avaliação da realidade escolar, mas sim o momento de compreensão desta em seu interior e de interação com os sujeitos e suas ações. O Estágio Supervisionado é a ocasião oportuna de articulação entre as diferentes facetas do trabalho pedagógico na pers-

pectiva de uma construção permanente de conhecimentos em termos acadêmicos, profissionais, históricos, culturais e sociais. Assim, o que move o Estágio é

a busca da relação contínua — possível e necessária — entre os estudos teóricos e a ação prática cotidiana. O(a) estagiário(a) deverá relacionar-se adequadamente com a escola e/ou outra instituição educacional, buscando compreendê-la(s) em suas relações internas, reconhecendo-a(s) em seu contexto específico. Importa analisar o que acontece, como, por que, onde, com quem e quando acontecem determinadas situações buscando um novo sentido diante do que está sendo observado e apreendido no processo junto à realidade observada. (CALDERANO, 2012, p. 250–251).

Ao compartilhar a sala de aula, impulsiona-se a realização de práticas colaborativas que são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho coletivo, de relações interativas e dialógicas entre os sujeitos partícipes do processo de formação docente. A docência compartilhada é um exercício de alteridade, é necessário mais do que enxergar o outro, é necessário lidar com as diferenças e exercitar a generosidade (cf. ALMEIDA, 2015). Possibilita-se o encontro de saberes e não saberes, de diferentes bagagens teóricas e experienciais que serão compartilhadas nas escolhas, na tomada de decisões e na avaliação/reflexão das ações desenvolvidas. A realidade de se ter que dividir a complexidade da sala de aula possibilita a multiplicação do comprometimento e induz a um novo protagonismo do professor, reforçando a prática reflexiva da docência (ALMEIDA, 2015).

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. A constituição de dispositivos de (auto) formação assistida e participada através da diversificação das modalidades de apoio e de consultoria, favorece a elaboração de projetos pessoais de formação. (NÓVOA, 1991, p. 71 apud ALMEIDA, 2015, p. 24).

Outro elemento a ser considerado é a configuração do Estágio como um espaço interativo que envolve professores em formação (estagiários),

professores formadores (orientador do estágio) e os professores escolares ao construir reflexões e ações conjuntas em face de um determinado projeto educacional. O que demandaria a necessidade de um trabalho de conscientização capaz de “levar os sujeitos envolvidos não só a reconhecer os problemas e as dificuldades da prática educativa, mas, principalmente, a tomar consciência da sua própria condição docente” (MENEZES, 2012, p. 223). Tal proposição é compreendida no âmbito do modelo colaborativo de estágio.

O Estágio como modelo colaborativo é construído a partir da concepção dialógica freireana em que ocorre não apenas a interação, mas um processo de posicionamento crítico em face do papel de cada sujeito envolvido no processo de construção de uma identidade profissional: o professor escolar em relação à sua condição docente, do licenciando em relação ao tornar-se professor, do professor formador em relação à sua ação e sua própria formação (cf. MENEZES, 2012).

A colaboração entre os sujeitos envolvidos implica em superação das atividades de mera observação das aulas do professor pelo estagiário e, posteriormente, elaboração e execução de intervenções. A proposta redimensiona a relação entre os sujeitos envolvidos a partir da reflexão da ação do professor e da interlocução na construção de projetos conjuntos e práticas educativas dialogadas e refletidas por ambos, professor regente, estagiário e professor orientador. Essa proposta proporciona a desconstrução de uma relação hierarquizada, já que os múltiplos saberes e experiências se colocam em movimento na proposição do diálogo, compartilhamento e colaboração.

Considerações finais

Conceber um projeto de Estágio com base apenas nas disposições legais, na obrigatoriedade do cumprimento das 400 horas de carga horária destinada ao Estágio Curricular Supervisionado seria insuficiente no contexto de formação de professores de História na contemporaneidade. A complexificação do trabalho docente diante das reformulações curriculares, do

redimensionamento da atuação deste no espaço escolar e as reflexões sobre as aprendizagens nos desafia a repensar esta formação. O deslocamento de uma educação escolar centrada no ensino para uma educação centrada nas aprendizagens dos alunos implica em um ensino de história que tem como ponto de partida os interesses e questionamentos destes no presente, rumo a produção de um conhecimento histórico dentro e fora da sala de aula.

Assim, os professores de História são desafiados a mobilizar um novo repertório que possibilite a incorporação de linguagens diversas, tecnologias e referências complexas, no sentido de proporcionar um exercício docente mais significativo e reflexivo. Aponta-se, assim, para a necessidade de formação de professores de História com “autonomia intelectual e pensamento crítico” (RIBEIRO; MENDES, 2016, p. 133).

Para Selva Guimarães Fonseca, o debate sobre a formação docente trata ainda, fundamentalmente, da construção identitária dos professores, já que esta “não se resume a uma etapa da vida escolar, não é uma tarefa exclusiva de determinados agentes, lugares e tempos, mas se processa ao longo da vida profissional dos sujeitos” (FONSECA, 2012, p. 112). Isso implica, segundo a autora, em um processo de revisão, de crítica e de ampliação e reconhecimento de outros saberes, espaços, sujeitos e práticas formativas no movimento de tornar-se professor de História.

A concepção de formação docente — inicial e continuada — como algo permanente é fundamental em um cenário de transitoriedades e transformações sociais, políticas, econômicas, culturais, científicas e tecnológicas, a fim de possibilitar ao professor dar respostas pertinentes aos fatos, problemas e necessidades que urgem na complexa realidade socioeducacional, assim como ações em sua vida pessoal e profissional. Considera-se, nesse sentido, a existência de uma intersecção entre formação acadêmica, atuação docente e vida pessoal, haja vista o professor não se separar de sua subjetividade em face de uma racionalidade técnica e científica (cf. SILVA; GUIMARÃES, 2012).

Desta maneira, o Estágio na formação dos professores tem como horizonte a perspectiva de proporcionar atividades de investigação, re-

flexão e experimentação de uma multiplicidade de realidades, situações e processos de aprendizagem histórica, bem como o de aproximação com o exercício profissional do professor de História, rompendo com o caráter instrumental e imitativo ainda predominante em grande parte dos cursos de licenciatura. O caminho a ser percorrido para a consolidação da proposta do Estágio é longo, porém já assentado em experiências significativas que nos possibilitam avaliar nossa trajetória de forma bastante positiva.

Referências

- ALMEIDA, Luciana Rocha de. *Docência Compartilhada: do solitário ao solidário*. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior*: Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Brasília: MEC, 2015.
- CAIMI, Flávia Eloisa. A aprendizagem profissional no Estágio Curricular em História: mapeando características do desempenho competente na docência. In: *ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 9., 2012, Caixas do Sul. *Anais...* Caixas do Sul: UCS, 2012.
- CALDERANO, Maria da Assunção (org.). *Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições*. Juiz de Fora: UFJF, 2012. p. 21–33.
- CALDERANO, Maria da Assunção. O estágio curricular e os cursos de formação de professores: desafios de uma proposta orgânica. In: CALDERANO, M.A. (org.). *Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições*. Juiz de Fora: UFJF, 2012. p. 237–260.
- GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisângela S. de; ALMEIDA, Whasgthon A. de. *Estágio com pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2015.
- HOOKE, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- IFG (Instituto Federal de Goiás). *Projeto Político Pedagógico Curso de Licenciatura em História (2015)*. Goiânia: IFG, 2015.
- IFG (Instituto Federal de Goiás). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História (2018)*. Goiânia: IFG, 2018.

MARIN, Marilú Faverin. A relação teoria e prática na formação de professores de história: a experiência de laboratórios de ensino de história (1980–2010). *Revista Educação*, Santa Maria, v. 40, n. 31, p. 503–516, set./ dez. 2015.

MENEZES, Paulo Henrique Dias. Formação profissional prática específica do professor: reflexões sobre um modelo colaborativo de estágio curricular supervisionado. In: CALDERANO, Maria da Assunção (org.). *Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições*. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2012. p. 209–235.

PEREIRA, Regina Coeli Barbosa; PEREIRA, Rosilene de Oliveira. O estágio supervisionado no contexto da formação de professores. In: CALDERANO, Maria da Assunção (org.). *Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições*. Juiz de Fora: UFJF, 2012. p. 21–33.

PICONEZ, Stella C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, S.C.B. (org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 13–33.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma G; LIMA, Maria Socorro L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Márcia Elise Tête; CAINELLI, Marlene. A relação teoria e prática na formação de professores de História. *História e Perspectivas*, Uberlândia, n. 50, p. 227–260, jan./jun. 2014.

RIBEIRO, Renilson Rosa; MENDES, Luís César Castrillon. Aprender a ensinar história na contemporaneidade: desafios necessários para uma disciplina na berlinda. *Fatos e Versões*, Caxim/MS, v. 9, p. 129–144, set./dez. 2016.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, A.; BARCA, I.; MARTINS, E.R. (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: UFPR, 2011. p. 41–51.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAS, Mônica. Estágio Supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205–221, jan./abr. 2018.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva F. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Aprender a pensar historicamente: entre cognição e sensibilidades. In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (org.). *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV, 2015. p. 201–222.



O CARÁTER FORMATIVO DO PIBID E A CRIAÇÃO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: IMPLICAÇÕES PARA A LICENCIATURA EM HISTÓRIA

ANDRÉ COSTA ACIOLE DA SILVA
FLÁVIA PEREIRA MACHADO

Reflexões iniciais: a Política Nacional de Formação de Professores

Em outubro de 2017, o Ministro da Educação, José Mendonça Filho, lançou a Política Nacional de Formação de Professores que estabelece como fundamento desta uma Base Nacional de Formação Docente¹, que norteará os currículos de formação de professores. Entre as linhas de ação apresentadas para a Formação Inicial estão a criação do Programa de Residência Pedagógica, a “modernização” do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a oferta de vagas para as licenciaturas na Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o direcionamento de vagas ociosas no Programa Universidade para Todos (ProUni) para cursos de primeira e segunda licenciatura. Em justificativa, o MEC afirmou que

¹ De acordo com o MEC os princípios norteadores desta política centram-se na maior colaboração entre União, redes de ensino e instituições formadoras, maior articulação entre teoria e prática em cursos de formação de professores e domínio sistêmico da BNCC, além de uma visão sistêmica e articulação entre instituições formadoras e escolas de educação básica. Cf. Portal do MEC, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>>. Manifestação das entidades educacionais sobre a Política Nacional de Formação de Professores anunciada pelo MEC, disponível em: <<https://bit.ly/2pxlDP7>>.

As mudanças partiram de um diagnóstico preocupante: desempenho insuficiente dos estudantes, baixa qualidade da formação inicial dos professores no país, um histórico de currículos extensos com ausência de atividades práticas e estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação com as escolas. (BRASIL, 2017).

Mediante este diagnóstico, apontou-se o professor como um determinante controlável na política educacional (cf. CASTRO, 2017). Desta forma, a proposição ensaja a responsabilização do docente pelo sucesso ou fracasso da Educação Básica, o que desconsidera os debates educacionais realizados no campo acadêmico, assim como pelos profissionais da Educação organizados ou não em movimentos, associações e sindicatos. Os referidos profissionais outorgam ao Estado tal responsabilidade materializada na ausência de políticas públicas mais amplas para dirimir os problemas da Educação no Brasil e na falta de maiores investimentos nas licenciaturas, tais como: ampliação dos recursos, valorização do magistério e dos demais profissionais da educação, processos mais democráticos na elaboração das políticas públicas e nos financiamentos, autonomia, entre outras demandas².

As contradições evidenciadas na Política Nacional de Formação de Professores demonstram uma continuidade em relação às preocupações erigidas de forma mais sistemática a partir dos anos 1980, não apenas por pesquisadores, movimentos educacionais e de trabalhadores da Educação, mas especialmente por parte dos organismos multilaterais. O reordenamento do padrão de acumulação capitalista a partir da introdução de novas tecnologias e de novas formas de organização do processo de trabalho impôs novas exigências para “a organização do

² Em reação a esta política de formação de professores imposta pelo MEC, diversas entidades educacionais elaboraram um manifesto em que a conceberam como um grave retrocesso para a efetivação de um Sistema Nacional de Educação e do Plano Nacional de Educação “que leve em consideração a necessária articulação entre a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da Educação”. Outro elemento evidenciado foi a ausência de um debate ampliado sobre o Programa de Residência Pedagógica e a indefinição em relação ao PIBID. (Cf. ABDIC, ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES, FINEDUCA, FORUMDIR. Política Nacional de Formação de Professores anunciada pelo MEC. Disponível em: <<https://bit.ly/2pxlDP7>>. Acesso em: 18 set. 2018).

Estado, para o trabalhador, para a escola e para a formação de professores” (FREITAS, 1992, p. 5). Definiu-se uma demanda pelo trabalhador flexível que incorpora “competências e habilidades” mais complexas diante de um mercado de trabalho cada vez mais concorrido e diversificado. A educação escolar é colocada assim como um espaço estratégico de formação de trabalhadores flexíveis a partir da pedagogia das competências (cf. DUARTE, 2001). Isso se evidencia nas propostas de reformas educacionais desde os anos 1990 (cf. SILVA; GUIMARÃES, 2012), na atual reforma do Ensino Médio e na elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Os desafios à formação dos professores, neste cenário, são de superação de uma visão restrita e instrumentalizadora do trabalho docente a partir da materialização de uma política global de formação e de valorização dos profissionais da educação que “contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la” (FREITAS, 2007, p. 1.204).

Sobre a formação de professores, Bernardete A. Gatti (2016) identifica alguns problemas fundamentais como um grande número de professores em sala de aula nas redes públicas de ensino que não possuem licenciatura na área de atuação, enquanto nos cursos de licenciatura há uma queda acentuada nos números de matrículas e uma alta evasão. Ainda nesta perspectiva, os currículos oferecidos nas licenciaturas privilegiam a formação disciplinar específica em detrimento dos conhecimentos educacionais em seus fundamentos e, em específico, para o trabalho da docência³. Outra questão evidenciada por Marcos Silva e Selva Guimarães (2012) é o processo acentuado de proletarização e

³ Gatti afirma que vários fatores concorrem para a permanência destes currículos como “diretrizes curriculares para cada especialidade em separado e com caráter muito geral, culturas cristalizadas pela história das licenciaturas como mero complemento dos bacharelados, perspectivas cientificistas fragmentárias sobre o conhecimento e desconsideração da área educacional como campo de conhecimento, aí destacadas a didática e as metodologias de ensino”. (GATTI, 2016, p. 41-42).

profissionalização docente⁴ e o distanciamento entre as instituições formadoras (as Universidades) e as escolas de Educação Básica, processo este que se institucionaliza no regime militar (entre os anos de 1964 e 1985).

Diante desse quadro, compreendemos que a Residência Pedagógica e o PIBID, apesar das polêmicas e contradições que cercam os programas, são iniciativas importantes no interior das licenciaturas no sentido de fortalecimento destas. De um lado, as bolsas corroboram para uma política de permanência e êxito dos alunos, evitando, assim, a evasão; por outro lado a inserção dos licenciandos no campo de formação profissional, para além dos estágios supervisionados, possibilita a estes a “ambiência cultural dentro da qual deverão conduzir seu trabalho de ensino” (GATTI, 2016, p. 35), vivenciando o contexto sociocultural em que as redes escolares estão imersas, no compartilhamento de saberes e conhecimentos e na percepção da pluralidade de sujeitos que compõem as comunidades escolares e das necessárias reconfigurações dos sentidos do processo educativo nestes espaços.

Deste modo, os debates em torno da Política Nacional de Formação de Professores e, em específico, a Residência Pedagógica e o PIBID, articulam-se com as reflexões sobre a formação de professores, sobre o currículo das licenciaturas e da Educação Básica, assim como as reformas educacionais que reverberam nos dois espaços. Sem pretendermos esgotar tais discussões, propomos neste capítulo pensar os programas de Residência Pedagógica e PIBID como parte do processo formativo do professor e os

⁴ Silva e Guimarães (2012) compreendem a proletarização docente como o compartilhamento de traços próprios dos profissionais caracterizados como classe operária, configuradas no crescimento quantitativo de professores; na expansão da atuação de empresas no ensino privado; na acentuada diminuição de gastos do Estado na educação; na lógica de controle da gestão escolar; na precarização das condições de trabalho. Como resistência a esse processo de proletarização, nos anos 1980 e 1990, a categoria docente passa a reivindicar o reconhecimento do profissionalismo, indicando em suas lutas o caráter de classe da profissão docente, ao lado das questões de “gênero, etnia, orientação sexual, geração, religião, local geossocial (meio urbano, meio rural, comunidades de sem terra, comunidades indígenas, ribeirinhas, quilombolas), às políticas e institucionais, entre outras” (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 19). Assim como as lutas por democratização, autonomia e melhores condições de trabalho.

seus desdobramentos para a Licenciatura em História do IFG, no sentido de contribuir para as reflexões sobre a conformação do professor pesquisador e a interlocução entre a formação acadêmica e o campo de atuação profissional docente.

Para tanto, problematizaremos as dimensões do PIBID nas licenciaturas e particularmente na formação de professores de História do IFG por meio das experiências vivenciadas no Subprojeto até o início de 2018. Em um segundo movimento, serão propostas algumas considerações sobre a criação da Residência Pedagógica. Por fim, realizaremos o debate acerca dos desdobramentos dos dois programas para a Licenciatura em História do IFG no sentido de identificar as possibilidades e os limites para a formação de professores.

PIBID como espaço e tempo de formação docente: experiência no Subprojeto História IFG

Ser professor no tempo presente é um desafio frente a um cenário marcado pelas intensas transformações, sentidos e identidades que percorrem os contextos educacionais, assim como pelas reconfigurações do conhecimento histórico produzido no âmbito acadêmico, das discussões em torno da aprendizagem histórica e pelas novas demandas inseridas pelos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. Apropriar-se de conteúdos e métodos de ensino não corresponde mais ao processo de formação e atuação docente, este se complexifica diante dos novos sujeitos, linguagens, saberes, temas e tecnologias que são incorporados ao cotidiano dos espaços educativos. Nesse sentido,

hoje, os desafios da formação e da profissionalização docente constituem problemas complexos e, neste sentido, demandam políticas sistêmicas capazes de enfrentar suas múltiplas dimensões; “ser professor”, “tornar-se professor”, “constituir-se professor”, “exercer o ofício” é viver a ambiguidade, é exercitar a luta, enfrentar a heterogeneidade, as diferenças sociais e culturais no cotidiano dos diferentes espaços educativos. (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 25, grifos dos autores).

Entretanto, a formação docente (inicial e continuada) torna-se permanente e contínua, desenvolve-se enquanto processo educativo no decorrer da vida dos sujeitos e ultrapassa os limites da escolaridade formal por meio dos currículos educacionais (cf. SILVA; GUIMARÃES, 2012). O percurso formativo e a constituição da identidade docente se apresentam por meio de diferentes agentes e de espaços educativos diversos, seja na universidade, na escola, em praças, museus, nas ruas da cidade, nos meios de comunicação, nas vivências cotidianas, nas experiências de pesquisa.

Na contramão dessas considerações, percebe-se um distanciamento entre a formação inicial de professores e a realidade do campo de atuação profissional, desencontros estes que implicam em um constante reforço do discurso que falta às instituições formadoras a dimensão da prática. Em um esforço de superação da dicotomia entre teoria e prática e na busca pela aproximação entre Universidade e escolas da Educação Básica, surge o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁵. Entre outros objetivos, o PIBID busca a valorização do magistério por meio do incentivo à formação docente nas instituições de ensino superior em parceria com as escolas da educação básica, ofertando bolsas de Iniciação à Docência (para os licenciandos) e bolsas de supervisão (para os professores das escolas). O programa visa ainda contribuir com a melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio nas escolas públicas e com o aperfeiçoamento e a valorização dos professores da educação básica ao identificá-los como

⁵ O PIBID foi criado a partir da publicação de seu primeiro edital em 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal Docente (Capes). Em 2009, o então presidente da República Luís Inácio Lula da Silva assina o decreto que institui a Política Nacional de Formação de Professores com a finalidade de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a educação básica, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios. Destaca-se na PNFP: 1) o reconhecimento de que a formação docente para todas as etapas da educação básica é compromisso público de Estado; 2) a necessidade de articulação entre as formações inicial e continuada, bem como em diferentes níveis de ensino e modalidade. Desta feita, o PIBID passa a se configurar, a partir do Decreto n. 721924 de junho de 2010, “de forma mais consistente, em política nacional de formação de professores” (SOUSA, 2014, p. 10).

co-formadores de novos professores e, ao mesmo tempo, objetiva proporcionar aos licenciandos a inserção nos contextos escolares de modo a dimensionarem seu campo de atuação profissional por meio da pesquisa e da prática (cf. BRASIL, 2010; ARAÚJO, 2014).

O PIBID proporciona aos licenciandos o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas na disciplina específica da área de formação, bem como o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. A vivência do cotidiano escolar permite aos discentes o contato com as dinâmicas, estruturas e funcionalidades deste espaço e a compreensão do trabalho docente, assim como a possibilidade de experimentação de práticas pedagógicas diversas. Em geral, a presença na escola ocasiona um duplo deslocamento:

em parte, o próprio estudante se defronta com as questões do cotidiano da escola e arrisca pequenas possibilidades de soluções para as ocorrências escolares; em parte, a própria escola se vê em um processo de repensar suas práticas, reelaborando soluções previamente adotadas. (SEFFNER *et al.*, 2015, p. 371).

O PIBID na licenciatura em História do IFG foi implementado em 2010, consolidando-se como um espaço-tempo de formação docente, já que possibilitou aos licenciandos a vivência de experiências formativas relacionadas ao ensino e à pesquisa tanto na instituição quanto nas escolas de Educação Básica. Para além das experiências formativas, a participação no PIBID possibilitou aos bolsistas de ID a reflexão e a análise dos limites e possibilidades das escolas públicas em Goiás⁶, o contato com os alunos da educação básica no sentido de perceber suas expectativas e realidades e ainda de identificarem na complexidade do

⁶ A licenciatura em História participou de todos os editais do PIBID desde 2010 (Edital Capes 18/2010; 1/2011; 11/2012; 61/2013). Neste formato, o programa foi encerrado em março de 2018. Ao longo desses anos foram atendidos diversos bolsistas de iniciação à docência, supervisores e contempladas escolas de diferentes regiões de Goiânia e Aparecida de Goiânia, das redes estadual de ensino e rede federal. Atuamos em escolas regulares, CPMG (Colégio da Polícia Militar de Goiás), CEPIS (Centro de Ensino em Período Integral) e IFG/Câmpus Aparecida de Goiânia.

trabalho docente na atualidade. Assim, as ações desenvolvidas no bojo do Subprojeto engendraram a realização de um trabalho investigativo e reflexivo, assim como a proposição de projetos e intervenções que evidenciassem a relação entre teoria e prática. Nas palavras de um dos bolsistas de Iniciação à Docência⁷:

O projeto me proporciona o contato direto com o espaço escolar ainda na graduação, me permitindo construir minha experiência como professor. O nosso trabalho é pautado diretamente com a construção da identidade docente por meio da prática do trabalho como professor, ressaltando o planejamento. Construímos planos aula, ministramos aula, artigos com base no ensino de história, oficinas na escola parceira e na nossa instituição de ensino, atividades a serem aplicadas na escola campo. Além disto, o PIBID abre a possibilidade da primeira experiência de muitos alunos da licenciatura no espaço escolar, como foi o meu caso em particular. O PIBID me possibilitou o primeiro contato com a pesquisa, e entender a dinâmica da prática pedagógica. (J.J.O.S, 2017).

Em seus depoimentos, os professores supervisores e muitos bolsistas de ID⁸ afirmaram que o PIBID coloca-se como extremamente significativo no processo formativo, haja vista que é perceptível o desenvolvimento dos alunos a partir da reflexão sobre as práticas pedagógicas, tanto em termos metodológicos, quanto teóricos. Desta forma, compreende-se que a experiência impacta nos dois espaços ao delimitar novas ferramentas pedagógicas e novas abordagens para velhos problemas enfrentados nas salas de aula. Uma das supervisoras do Subprojeto relatou que a presença dos bolsistas estimulou um processo de formação e de avaliação das metodologias de ensino e de algumas perspectivas que foram reformuladas ao longo dos anos, após a sua graduação.

⁷ O bolsista participou do subprojeto entre maio de 2016 a março de 2018.

⁸ Os depoimentos foram coletados no segundo semestre de 2017 para a elaboração de um artigo de relato de experiência sobre as atividades desenvolvidas no Subprojeto entre os anos de 2014 e 2017. Foram coletados depoimentos escritos por egressos do curso de Licenciatura em História que haviam sido bolsistas de Iniciação à Docência, de bolsistas ainda vinculados, professores supervisores que atuaram anteriormente e os que estavam em exercício.

Em cada edição do Subprojeto, os objetivos de trabalho e as ênfases diversificaram-se frente aos desafios estabelecidos pelas escolas parceiras. Destacamos entre as ações desenvolvidas: o levantamento de dados por meio da observação participante, análise de documentos institucionais e materiais didáticos, aplicação de questionários, entrevistas com o intuito de investigação da realidade escolar; o estudo e a apropriação dos principais debates consolidados no campo da Didática da História e Educação História nas práticas pedagógicas e metodologias de ensino desenvolvidas nas oficinas temáticas e projetos interdisciplinares; reuniões coletivas para troca de experiências e avaliação das atividades, possibilitando um processo de avaliação e autoavaliação; planejamento das atividades; análise e produção de materiais didáticos; produção de documentários; divulgação dos resultados por meio dos relatórios mensais e semestrais, assim como na elaboração de artigos científicos e/ou de relatos de experiência, estimulando a escrita e a reflexão teórica e metodológica; participação em eventos acadêmicos e escolares.

Essas ações e outras mais desenvolvidas no Subprojeto articulam-se com a proposta do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em História na perspectiva de constituir uma identidade docente como professor pesquisador⁹. O processo formativo do professor pesquisador implica em reconfiguração da estrutura dos espaços formativos,

⁹ Segundo Ghedin; Oliveira e Almeida (2015), a concepção do professor pesquisador origina-se no contexto da reforma curricular do sistema inglês de ensino nas décadas de 1960 e 1970. A proposta curricular estabelecia como enfoque os princípios e valores a serem desenvolvidos, em detrimento de resultados pré-fixados, compreendendo a necessidade de reflexão das ideias educativas postas em ação por meio de uma formação docente que incentive o professor a pesquisar sua prática pedagógica. Em crítica à racionalidade técnica que reduz o papel do professor a um mero transmissor do conhecimento produzido fora dos contextos e cultura escolar, a perspectiva do professor pesquisador evidencia o papel do docente como intelectual crítico da cultura e da sociedade. Para André, a ideia de professor pesquisador está associada à ideia de profissional crítico reflexivo, incorporando como princípios a autonomia, a perspectiva de “um sujeito social, com a iniciativa, senhor de suas ações e de suas escolhas. Um sujeito que constitui a sua identidade com base na relação com o outro, nas trocas, na construção coletiva do conhecimento” (ANDRÉ, 2016a, p. 20-21).

sobretudo das formas ou metodologias da formação, evidenciando nessas práticas os “princípios da aprendizagem do adulto, as possibilidades do trabalho coletivo, o envolvimento ativo do sujeito na sua aprendizagem, o diálogo, as interações sociais” (ANDRÉ, 2016a, p.22). Neste sentido, compreendemos as experiências no PIBID como um espaço formativo que desenvolve esses elementos que possibilitam a formação do professor pesquisador.

O PIBID evidencia uma metodologia de formação que percebe o professor em formação e o professor da educação básica como coparticipantes do processo, o que é preconizado por André (2016a) como uma das dimensões fundamentais na formação do professor pesquisador. Outra dimensão é o desenvolvimento de uma atitude investigativa ao propor um aprendizado da problematização em que o licenciando aprenda a questionar a realidade para formular um problema de pesquisa, o que é constantemente realizado no Subprojeto de História.

O programa tem ainda possibilitado, desta maneira, a articulação entre os sujeitos diversos que compõem o processo de formação, colocando-os em diálogo e estimulando a autonomia, a reflexão e a produção. De acordo com André (2016a), o PIBID, ao articular professores da escola e os da universidade, cria “comunidades investigativas”, grupos que se desenvolvem em torno de temáticas relativas à escola, à aprendizagem e ao ensino. Por fim, é preciso reforçar que ao aproximar os conhecimentos produzidos na universidade e no campo profissional, o diálogo entre professores da escola, da universidade e futuros professores, o PIBID estreita a histórica relação entre teoria e prática (ANDRÉ, 2016b). A vivência das situações reais dos contextos educacionais e a possibilidade do trabalho compartilhado possibilita a resignificação dos conhecimentos teóricos e o desenvolvimento de um olhar reflexivo e investigativo em relação à atuação docente, o que muitas vezes não ocorre quando a formação se restringe às instituições de ensino superior.

O Programa de Residência Pedagógica¹⁰ como proposta de formação docente.

Em linha com a Política Nacional de Formação de Professores (2017) e com o diagnóstico — generalizante, diga-se de passagem — de que existe uma “[...] ausência de atividades práticas e estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação com as escolas [...]” (BRASIL, 2017) dentro da maior parte dos licenciaturas ofertada no Brasil e, ao mesmo tempo, com o objetivo de dar solução aos problemas deste diagnóstico, foi instituído, pela Capes, em 28 de fevereiro de 2018, por meio da Portaria/Gab. n. 38¹¹, o Programa de Residência Pedagógica em âmbito nacional. A referida portaria, cujo conteúdo geral é retomado em todos os outros marcos legais do PRP, nos dá importantes pistas para pensar as propostas para a formação dos professores. Também permite inferir como se pretende aproximar a relação das Instituições de Ensino Superior (IES) com as redes de ensino. E, por fim, o mais preocupante do nosso ponto de vista, como o PRP poderá impactar nas licenciaturas.

Considerando que, diferentemente do que acontece com o PIBID, o PRP é uma proposta que está em construção, ou seja, é uma das primeiras experiências deste projeto dentro da Política Nacional de Formação de Professores. Considerando que até o momento da escrita deste texto, acaba de se iniciar o processo de ambientação dos residentes nas escolas campo, e que, portanto, não existem resultados concretos para nos debruçarmos. É preciso ainda assinalar que existem mais expectativas do que frutos, pretendemos fazer uma breve reflexão para apontar possibilidades e, em outra parte do texto, abordar alguns possíveis pontos de estrangulamento que iremos enfrentar no processo de implementação do mesmo.

¹⁰ Programa de Residência Pedagógica, doravante PRP.

¹¹ Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2018

Iniciamos retomando que, apesar das inúmeras polêmicas e condições que envolvem o PRP, este se constitui como uma possibilidade de formação dos futuros docentes que pretende colaborar nesse processo. Esta é uma constatação que devemos fazer logo de início: é uma proposta, em parte, interessante. Muitos criticam as agências de fomento, o MEC, o(s) governo(s) por não adotarem medidas para sanar os problemas e as mazelas dos cursos de licenciaturas ou mesmo para incentivar a formação de docentes pelo país. O PRP, de certa forma, pretende ser uma proposta agregadora e que espera cooperar com as licenciaturas na formação dos licenciandos.

A leitura atenta dos marcos legais do PRP evidencia essa preocupação. A Capes — por meio da já referida Portaria/Gab. n. 38, assim como pela Portaria/Gab n. 45¹² quanto por meio do Edital Capes 06/2018¹³, que promoveu a Chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do PRP — pretendeu deixar claro que o objetivo do PRP sempre foi

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias.¹⁴

Está aqui o cerne de toda a proposta, retomada em inúmeras justificativas apresentadas para a implementação do PRP. Tomado isoladamente, este objetivo não tem, do ponto de vista dos autores, como ser questionado

12 Portaria/Gab. n. 45, Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <<https://bit.ly/2QEodhv>>. Acesso em: 20 set. 2018. Observe-se que esta portaria foi alterada pela Portaria Capes 175 de 7 de Agosto de 2018. A Portaria Capes 175/2018 encontra-se disponível em: <<https://bit.ly/2r3dUxy>>. Acesso em: 20 set. 2018.

13 O Edital Capes 06/2018 e todas as suas alterações pode ser consultadas no site do PRP na Capes: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 20 set. 2018.

14 Esse fragmento encontra-se formulado de várias maneiras nos documentos da Capes. Essa citação corresponde ao primeiro objetivo destacado no Edital Capes 06/2018.

ou contestado. Qualquer Projeto Político de Curso de licenciatura deve ser pautado por esse princípio. Todas as licenciaturas pretendem promover a formação dos futuros docentes no campo da prática. Como professores das licenciaturas, trabalhamos para que os licenciandos possam exercitar de forma proativa a relação entre teoria e prática docente. Acredito que haja uma unanimidade nesse ponto.

Também há certa concordância em torno de outro objetivo apresentado nos marcos legais e regulatórios do PRP, que é necessário “Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores [...]”.

De fato, a dificuldade de se estabelecer uma parceria sólida entre as diversas IES e as escolas das várias redes de ensino é um ponto de estrangulamento no processo de formação docente. Ainda que existam experiências muito positivas nesse sentido, em diversas situações, em especial quando se trata do desenvolvimento das atividades do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, o que se experimenta é uma fluidez e instabilidade na parceria entre IES e as escolas. Entre outros motivos, por opção pessoal dos gestores, pelas experiências passadas malsucedidas, pelo desinteresse dos docentes das escolas campo, pelas propostas de desenvolvimento de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório desconectados com as redes, o que está posto é isto: a parceria entre IES e escola dificilmente está consolidada institucionalmente. Quase sempre, as tentativas de promover essa parceria resultam de um esforço individual, seja da parte dos envolvidos nas licenciaturas, seja da parte dos agentes ligados às redes de ensino. E quando essa responsabilidade fica no campo das relações pessoais, por várias razões, acaba não se consolidando como uma opção institucional.

De outra banda, o que se observa é, de fato, certa passividade das escolas e redes de ensino na formação de professores, em especial de futuros professores, ou seja, daqueles que ainda são licenciandos.

É compreensível, dadas às inúmeras dificuldades que as redes de ensino e as escolas enfrentam no cotidiano escolar, que isso não apareça como parte da sua identidade. Nossa experiência com a condução das atividades do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório na licenciatura em História do IFG tem demonstrado isso.

Nos estudos do Projeto Político Pedagógico das escolas, atividade essa que temos desenvolvido nas etapas I e II do Estágio Curricular Supervisionado, constatamos que as instituições educativas não se assumem como protagonistas e corresponsáveis na formação dos futuros docentes. Se no campo da reflexão sobre a identidade da escola, ou seja, na elaboração e reelaboração do PPP da escola essa preocupação não emerge, o mesmo se dá no cotidiano das atividades do Estágio.

Deste modo, não é surpresa que um dos objetivos do PRP seja estreitar os laços entre as IES e as redes e escolas no processo de formação dos futuros docentes. O que temos experimentado, até o momento, é uma melhoria nesse sentido. Os professores preceptores¹⁵, assim como os gestores, sentem-se mais seguros quanto à presença dos residentes nas escolas. Os colegas das escolas campo tem a percepção de que o PRP poderá dar mais solidez no percurso formativo, tanto dos futuros docentes quanto dos atores diretamente envolvidos na materialização da proposta. Nas conversas com os professores preceptores e com os gestores das escolas campo, partindo das suas experiências como ex-alunos do Estágio de diversas IES e como professores que recebem estagiários, emerge uma projeção de que o PRP poderá se consolidar, caso os objetivos aqui abordados sejam atingidos, como uma opção de formação mais consistente aprofundando o que deverá ser trabalhado no Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório na Licenciatura em História do IFG.

¹⁵ Professor preceptor é o termo adotado dentro do PRP para se referir ao docente da escola campo que irá acompanhar os residentes na escola campo. Há, ainda, a figura do professor orientador que será o responsável pela orientação da relação entre teoria e prática. E também o Coordenador Institucional que é o responsável pelo projeto institucional do PRP na IES.

As implicações dos programas para a Licenciatura em História do IFG: possibilidades e limites para a formação docente.

Conforme evidenciamos anteriormente, a Política Nacional de Formação de Professores (2017), de acordo com as entidades educacionais¹⁶, objetiva promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enfocando as provas nacionais e fortalecendo a avaliação individual de estudantes — via SAEB e ANA — e dos professores, com o ENAMEB — Exame Nacional Avaliação do Magistério da Educação Básica, e o consequente ranqueamento das escolas “produtivas”, premiadas e recompensadas como estabelece o PNE (Plano Nacional de Educação). Para tanto, o MEC repassa tais responsabilidades aos cursos de formação de professores por meio da Residência Pedagógica e do PIBID. Assim, uma questão é fundamental para as licenciaturas e especialmente para a Licenciatura em História do IFG: quais as implicações desses programas na formulação dos projetos de curso e no cotidiano das Licenciaturas?

Os desdobramentos dos programas para as Licenciaturas serão evidenciados a médio e longo prazo, mas é possível identificarmos alguns impactos a partir dos editais propostos em 2018. Em relação ao PIBID, destacam-se algumas alterações significativas no edital n.07/2018 como a mudança do público-alvo das bolsas de Iniciação à Docência, antes destinadas a todos os licenciandos regularmente matriculados, hoje apenas aos licenciandos da primeira metade do curso com vínculo ao programa restrito a dezoito meses, o que restringe o acesso e a permanência. Um dos aspectos positivos do programa era justamente a possibilidade de interações entre uma heterogeneidade de bolsistas a partir do diálogo e do trabalho colaborativo, além da possibilidade de um maior aprofundamento das reflexões e das práticas ao se vincularem por um período maior.

16 ABCD, ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES, FINEDUCA, FORUMDIR. **Política Nacional de Formação de Professores anunciada pelo MEC.** Disponível em: <<https://bit.ly/2pxlDp7>>. Acesso em: 18 set. 2018.

Incorporou-se ao edital em vigência como um dos princípios da iniciação à docência a “intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem dos objetos do conhecimento da BNCC” (BRASIL, 2018). Tal princípio evoca a necessidade de definir ações e práticas pedagógicas que se articulem com o disposto na BNCC, correspondendo a uma perda de autonomia dos Subprojetos na construção de suas propostas e na instrumentalização destes ao processo de implementação da base nas instituições escolares.

Por fim, cabe ressaltar que o PIBID passa a ser incorporado como horas complementares às disciplinares curriculares, assim como atividades da Prática como Componente Curricular (PCC). Ao atendimento desta vinculação do PIBID às PCCs, as licenciaturas estariam condicionadas à reestruturação dos projetos do curso de modo a incorporar tanto a dimensão sistêmica dos objetos da BNCC quanto a uma possível descontinuidade entre as propostas do projeto do curso e os do PIBID. Especificamente na Licenciatura em História seria desconsiderado todo um esforço para a consolidação das PCCs em articulação com os percursos formativos estabelecidos no Projeto Pedagógico do Curso¹⁷.

Quanto ao Edital Capes 06/2018 que selecionou as propostas do PRP, há que se fazer duas advertências que acreditamos ser essenciais para a manutenção da autonomia das licenciaturas de modo geral.

A primeira advertência resulta da necessidade de estarmos atentos para a forma como as IES pretendem implementar o item II, do ponto 2.1, do referido edital onde se lê que o PRP visa: “II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica [...]”¹⁸

¹⁷ O PPC da Licenciatura em História passou por um processo de reformulação em 2018 para se adequar ao disposto na Resolução n. 2, de 01 de julho de 2015, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de professores para o magistério na educação básica; e na Resolução n.31, de 02 de outubro de 2017, que estabelece as Diretrizes Curriculares para as Licenciaturas do IFG.

¹⁸ Edital Capes 06/2018 pode ser consultado em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 24 set. 2018.

Esta é uma afirmação presente nos marcos legais do PRP, desde a já referida Portaria/Gab 38, de 28 de fevereiro de 2018 e repetida em outros documentos. Mais adiante, no Edital Capes 06/2018, item 9.6, letra c, outra vez, exige-se que os Projetos Institucionais das IES devam “[...] indicar como o projeto de residência auxiliará no aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura da IES [...]”.

Há, sob nosso ponto de vista, uma brecha perigosa para que Capes ou MEC, tendo como justificativa a adesão das IES ao PRP, possa demandar uma proposta que leve à incorporação do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório ao PRP. Nossa advertência está em sermos diligentes em saber: como será induzida a dita reformulação do estágio supervisionado tendo em vista as experiências do PRP proposta no Edital Capes 06/2018? A resposta a essa pergunta poderá conduzir, sim, a uma melhoria dos projetos de estágio curricular obrigatório pelo país afora. Mas, por outro lado, poderá representar, a depender do modo como isso se dará nas várias IES, a supressão da autonomia dos colegiados das licenciaturas na formulação destes mesmos projetos de estágio de forma a atender as peculiaridades e com as demandas locais e regionais.

Na contramão da proposta de uma formação profissional pautada na unidade teoria-prática, princípio norteador de nosso PPC, nas diretrizes curriculares e na literatura, o que se propõe no PRP é uma desvinculação definitiva entre teoria e prática, reduzindo a formação docente a um “como fazer” descompromissado com uma concepção sócio-histórica e emancipadora, conforme evidenciado pelas críticas mencionadas anteriormente. Outra denúncia realizada pelas entidades é o esvaziamento da função social e cidadã da educação ofertada aos alunos da educação básica.

Apesar de incorporar as reivindicações historicamente defendidas pelos movimentos dos trabalhadores em educação e pelas entidades científicas como a imersão profissional nos espaços escolares, a aproximação e o diálogo entre instituições formadoras e as escolas da educação básica, a remuneração do estágio nas licenciaturas, estas foram apropriadas

e reconfiguradas de modo a desqualificar todo o debate engendrado. A defesa do modelo proposto para a PRP compromete-se totalmente com a exigência que as instituições de ensino superior se submetem à BNCC, estabelecendo esta como eixo norteador dos cursos de Licenciatura.

O que se direciona à nossa segunda advertência, esta remete-se ao item IV, do ponto 2.1, do referido edital onde também pode-se ler que o PRP visa “IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...]”.

Acreditamos que aqui temos uma hipótese real de ingerência do MEC/Capes nas IES e nas licenciaturas do país. Enquanto o item II utiliza o verbo “induzir”, este item é mais incisivo defendendo que o PRP deverá “promover” a adequação dos currículos. Um inspira, o outro leva a cargo. Um provoca, o outro põe em execução. Devemos estar atentos ao modo como este objetivo deverá ser implementado. Ele coloca a BNCC no centro dos percursos formativos desde a educação infantil até o ensino superior. Nesse caso, a base não é só a base. Ela se transforma em um referencial maior. Transforma-se no fundamento das práticas escolares, submetendo as redes de ensino a um modelo que não abre espaço para as peculiaridades e especificidades locais e regionais. Ao mesmo tempo, quer se fazer como a referência das licenciaturas que devem/deverão/deveriam se organizar tendo a BNCC como documento orientador. Mais uma vez vimos aqui uma grave ameaça para as licenciaturas. Caberá aos envolvidos, direta e indiretamente, na implementação do PRP, zelar pela autonomia das IES na gestão e condução das licenciaturas e pela autonomia das próprias licenciaturas na elaboração dos seus projetos políticos de curso, em todas as suas nuances.

Referências

ANDRÉ, Marli. “Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional”. In: ANDRÉ, M. (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2016a. p. 17–34.

ANDRÉ, Marli. Políticas de iniciação à docência para uma formação profissional qualificada. In: ANDRÉ, M. (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papirus, 2016b. p. 49–70.

ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves. PIBID e formação docente em história: possibilidades e contribuições. *História & Ensino*, Londrina, v. 20, n. 1, p. 101–121, jan./jun. 2014.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Pibid – Edital n. 7, de 1º de março de 2018*. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2018.

BRASIL. MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com 80 mil vagas para a Residência Pedagógica. *Portal do MEC*, outubro de 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>>. Acesso em: 18 set. 2018.

BRASIL. *Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e dá outras providências. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010.

BRASIL. *Edital Capes 06/2018*. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 21 set. 2018.

BRASIL. *Portaria/Gab. n. 45*. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <<https://bit.ly/2rZ7sju>>. Acesso em: 21 set. 2018.

BRASIL. *Portaria Capes 175, de 7 de agosto de 2018*. Disponível em: <<https://bit.ly/2r-3dUy>>. Acesso em: 21 set. 2018.

BRASIL. *Portaria/Gab. n. 38*. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2018.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. *Apresentação da Política Nacional de Formação de Professores*. Brasil: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 set. 2018.

DUARTE, Newton. As pedagogias do ‘aprender a aprender’ e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, set./out./nov./dez. 2001.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 (especial), p. 1.203–1.230, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção a uma política para a formação de professores. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n. 54, abr./jun. 1992.

GATTIN, Bernardete A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, Marli (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2016. p. 35–48.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela S. de; ALMEIDA, Whasgthon A. de. As origens do conceito professor-pesquisador. In: GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E.S. de; ALMEIDA, W.A. de. *Estágio com pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2015. p. 73–96.

SEFFNER, Fernando *et al.* Conexões entre escola e universidade: o Pibid e as estratégias de residência docente. *Revista História Hoje*, v. 4, n. 8, p. 366–388, 2015.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.



ENSINO DE HISTÓRIA E LIVROS DIDÁTICOS: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES E TEMPORALIDADES¹

MARIA ABADIA CARDOSO

As discussões em torno da formação e da atuação de professores trazem à tona algumas indagações, a saber, qual o sentido dessa profissão? Qual o seu papel na atualidade? O momento atual apresenta uma visível contradição: de um lado, todos os aparatos científicos e tecnológicos fazem com que o conhecimento, objeto de trabalho do professor, fique cada vez mais “universalizado”, a exemplo a vasta utilização dos meios de comunicação e a forma como as informações são divulgadas. Por outro lado, não há dúvidas que o saber está também fragmentado, cada campo se especializa e se fecha em seus métodos e abordagens. Conforme acentuado por Barros (2004), a amplitude do conhecimento produzido no período iluminista perdeu-se atualmente, pois antes, um mesmo pensador que elaborava um tratado de física, poderia escrever algo sobre a história da Inglaterra.

Se do ponto de vista social esses problemas estão postos, os PCNS de História, entre outras questões, objetivam que os alunos sejam capazes de

¹ O referido texto é oriundo das reflexões construídas no projeto cadastrado e desenvolvido, entre os anos de 2015–2017, junto à Coordenação de Pesquisa do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia/Câmpus Goiânia. Considerando a amplitude das questões trazidas pelo tema, optei por apresentar o movimento efetivado no projeto, o qual permite um olhar sobre a dimensão e importância da pesquisa no cotidiano da formação de professores.

questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1998).

Esta passagem, associada à reflexão do historiador francês Marc Bloch: “a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe sobre o presente” (BLOCH, 1982, p.98), evidencia um dos temas mais debatidos no âmbito da História: a relação entre passado e presente. Certamente, esta relação adquire contornos mais singulares na atualidade, em que se tem uma vasta utilização dos meios de comunicação. Nesse mesmo processo, uma diversidade de aparatos científicos e tecnológicos, tais como a televisão, a internet, os jogos eletrônicos, celulares, redes sociais etc. aparecem como os grandes direcionadores das atitudes dos jovens.

Em meio a tudo isso, poderemos nos questionar: qual o papel do professor? O que esperar da disciplina História? E, mais especificamente, de que forma conceber o livro didático de História no cotidiano escolar? No que se refere a esse último aspecto, existe uma série de constatações, entre estas, que a escrita do livro didático recorta, simplifica, seleciona, sintetiza e categoriza temporalidades e processos históricos oriundos das reflexões históricas e historiográficas. Ao mesmo tempo, não é possível desconsiderar que o livro didático constitui-se, conforme demonstra Carlos Alberto Vesentini, “uma das primeiras vias pelas quais a linguagem da história é absorvida por qualquer um” (VESENTINI, 1997, p. 89). É justamente pensando sobre estas relações, a saber, teoria/prática no ensino; passado/presente na sala de aula — as quais nos remetem diretamente para a formação de professores — que a temática proposta *Ensino de História e Livros Didáticos: diálogos interdisciplinares e temporalidades* justifica-se.

Assim, o livro didático será aqui considerado como documento de pesquisa, o que traz à tona a urgência de fazermos uma análise crítica do seu processo de produção. Como salienta Adalberto Marson,

É investigar como este objeto foi produzido, tentando reconstituir sua razão de ser ou aparecer a nós segundo sua própria natureza, ao invés de determiná-lo em classificações e compartimentos fragmentados, pelo que “não é”, por estar “fora de lugar”, ou por ter nascido “tardiamente”. É, finalmente, entender a objetividade como o ato de fazer emergir a trama de relações que tecem a síntese histórica que é o objeto, não uma coisa abstrata e observada à distância pelo observador, mas algo que, ao mesmo tempo, contém [e participa] de uma explicação do real histórico, tanto o real passado quanto do presente. (MARSON, 1984, p. 89, grifos do autor).

Assim, pensar o livro didático em termos de produção é considerar também que ele faz parte de uma “teia” que determina a sua própria forma, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS)², o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)³, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴, a relação entre reflexão histórica/historiográfica e o saber escolar, aspectos estes que justificam os motes de investigação aqui proposta.

Assim, a referida pesquisa pautou-se em promover uma constante associação entre teoria e prática. Deste modo, por meio de leituras, pesquisas e discussões em grupo, objetivamos analisar, problematizar os conteúdos de história elaborados nos livros didáticos. Relacionam-se de forma dialógica o Ensino de História, os diálogos interdisciplinares e a produção do conhecimento em sala de aula. Para tanto, faz-se necessário

2 Além de definir as formulações para o ensino de história em diferentes níveis, os PCN(s) trazem, entre outras, as seguintes preocupações: delimitar e implementar o campo do currículo, redefinir o papel do professor e apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos do conhecimento histórico. Elementos importantes para a produção de livros e de materiais didáticos (BITTENCOURT, 2004).

3 A década de 1980 trouxe possibilidades de reflexão sobre os problemas presentes nos livros didáticos. Como parte desse movimento, em 1985, o Programa Nacional do Livro didático se constituirá como “um marco na política em relação aos materiais didáticos” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 1).

4 Apesar de trazer à tona debates recentes, a definição da Base Nacional Comum Curricular, como parte das estratégias estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (2014–2024), já permeia o horizonte de expectativa de professores e pesquisadores da área de Educação. Desse modo, os seus impactos — tanto no que se refere aos currículos, perpassando o cotidiano escolar e a gestão da escola e, fundamentalmente, a formação das novas gerações — são motes reflexivos oriundos de sua implementação (AGUIAR; DOURADO, 2018).

construirmos um repertório sobre os motes investigativos de nosso projeto, a saber, os vieses de Ensino de História e Livros didáticos, Ensino de História e interdisciplinaridade, Temporalidades/Ensino de História e Livros didáticos. Ao mesmo tempo, o repertório assim construído nos possibilitou uma análise sobre os próprios livros, aqui considerados como documentos. Todo esse exercício reflexivo objetivou pensar o movimento entre pesquisa e ensino de História e sua importância na formação do professor-pesquisador.

Movimento efetivado na pesquisa

Por meio de reuniões coordenadas e realizadas semanalmente no Laboratório do Ensino de História (LEHIS-IFG), propomos as seguintes ações: leitura, fichamento e discussões de referenciais teóricos e metodológicos do campo da História; sistematização das leituras sobre a produção do conhecimento histórico e os diálogos interdisciplinares; leituras e discussões que versam sobre a temática História, Temporalidades e Ensino de História.

O *primeiro semestre* de desenvolvimento da pesquisa nos trouxe temas que, por vez ou outra, orientaram os debates, tais como, os diálogos interdisciplinares, o uso de documentos em sala de aula e livros didáticos. Verificamos que, em suma, as referidas problematizações nos permitiram pensar tanto as questões metodológicas sobre a escrita e o ensino de História, quanto as abordagens sobre a cultura no sentido mais amplo, uma vez que toda a cultura escolar não é uma esfera segregada do social.

Nesse sentido, algumas leituras e debates fomentaram e nos permitiram amadurecer duas perspectivas iniciais. A primeira delas refere-se à escrita da História. Considerando a dimensão histórica da própria escrita da História, o século xx proporcionou um alargamento do horizonte temático, teórico e metodológico dos historiadores. Como desdobramento, tornou-se perceptível: uma diversificação interna da historiografia atual; a noção de passado como “construção”, o que conseqüentemente

demarca a importância do “lugar” do sujeito que produz conhecimento; e a complexa relação entre os processos históricos e a elaboração do conhecimento histórico.

A interdisciplinaridade é outra marca desse mapeamento. Desde que a História constituiu-se como campo disciplinar no século XIX, houve um esforço em demarcar a sua singularidade frente às outras áreas de conhecimento. Mas no século XX, com a complexidade dos processos históricos, o rol de aproximações a serem construídas se ampliou (REIS, 2011; BARROS, 2013).

A segunda perspectiva refere-se à relação entre História, Educação e Cultura. Sem desconsiderar a multiplicidade de referências e de possibilidades para tecer esse debate, por meio das discussões trazidas por Arendt (1957), priorizamos uma abordagem não somente do papel que a Educação, em seu sentido mais amplo, cumpre na formação das novas gerações, mas a sua dimensão histórica e política em definir os parâmetros de formação e de atuação de professores. Em suma, qual o “lugar” e o papel do professor na denominada “crise da educação”? Não aleatoriamente que os vieses de público x privado, educar x ensinar, professor x pesquisador direcionaram nossos debates.

Como desdobramento desse exercício reflexivo, efetivamos uma discussão sobre a experiência que o século XX inaugurou. Entre outras questões, diante das inovações tecnológicas e de todas as catástrofes desencadeadas, o que é passível de ser “transmitido”? Como os sentidos são construídos historicamente? Elegendo como texto base “Experiência e Pobreza”, de Walter Benjamin (1994), tivemos a oportunidade de perceber que as referidas indagações são elementares para pensar, do ponto de vista da própria cultura, o modo como, em diferentes temporalidades, o saber e a vivência das gerações são apropriados. Algo central para a reflexão sobre o conhecimento a ser produzido e transmitido no Ensino de História.

Já no segundo semestre de pesquisa efetivamos leituras, fichamentos e discussões. A primeira questão norteadora desse momento foi: qual o desdobramento de considerar o livro didático de História como documento?

Assim, na tentativa de respondê-la destacamos que a distinção da História com outros campos de conhecimento ocorre, entre outros elementos, pelo uso das fontes e pela dimensão temporal. Sob o primeiro aspecto, percebemos que o livro didático como fonte histórica permite ao historiador e ao professor terem acesso às determinadas realidades e representações do passado, trazendo à tona a necessidade de compreendê-lo em termos de produção, de divulgação e de consumo, de construção/abordagem dos conteúdos e de “polifonia” das vozes. (BARROS, 2013)

Outra questão norteadora dessa etapa do projeto foi a discussão sobre temporalidade. Em suma, como o livro constrói e/ou reconstrói a dimensão do tempo? Partimos de acepções mais amplas sobre o tempo, compreendendo-o como categoria inerente para pensar os homens (ELIAS, 1998), procuramos também circunstanciá-lo à própria dimensão histórica de sua percepção (THOMPSON, 1998) até chegarmos ao entendimento que a sua construção é uma representação, seja em termos culturais ou intelectuais (REIS, 2011). Articulando nosso trabalho como professores e pesquisadores, amadurecemos o seguinte repertório: as possibilidades da construção e da relação entre a tríade: homem— tempo-cultura; as instituições sociais como definidoras da representação do tempo e, fundamentalmente, os livros didáticos de História como possibilidades de compreender a construção das temporalidades.

Com intuito de sistematizar as abordagens efetivadas, no *terceiro semestre* da pesquisa priorizamos a reflexão sobre as nossas fontes (os próprios livros didáticos) considerando um triplo movimento. O primeiro objetivou pensar o livro didático frente à produção do conhecimento no mundo contemporâneo, ou seja, a cultura elaborada (disciplinas científicas), a cultura acadêmica (disciplinas escolares), a cultura escolar (rotina das relações entre professores e alunos) e a cultura social (significados sociais oriundos da cultura no sentido mais amplo) (PERÉZ-GOMEZ, 2001; THOMPSON, 2002; MARSON, 1984).

No segundo movimento, elegemos os diferentes *lugares* (Cf. CERTEAU, 2002) para pensar o livro didático, a saber: a conceituação do

livro didático e a produção/consumo do saber histórico escolar (SCHMIDT, 2012); o lugar do livro didático frente aos diferentes saberes da prática docente, isto é, saberes das disciplinas, saberes da experiência e saberes escolares, respectivamente; a necessidade de pensar as reelabora-ções da escrita da História produzidas na academia e materializadas no livro; o uso e a apropriação do material didático frente ao repertório e à prática dos professores e a abordagem dos conteúdos históricos no cotidiano escolar (FONSECA, 2003a, 2003b); e, por fim, as questões trazidas pela Didática da História (RÜSEN, 2006; BERGMAN, 1990; SADDI, 2012)

No último semestre de pesquisa, esse repertório trouxe os desafios teóricos e metodológicos de pensar os livros didáticos como fontes para a pesquisa histórica, delineando, entre outras, as seguintes possibilidades de análise: autoria (formação e atuação dos autores e demais agentes da produção), temporalidade e proposta das edições eleitas como fonte (concepção de história e o PNLD); diálogos com a historiografia (o repertório teórico e temático, bem como suas formas de abordagem), forma e conteúdo nos livros didáticos, uso de documentos e desafios conceituais nas análises dos livros didáticos (ABUD, 1984; BITTENCOURT, 2005; DAVIES, 2014; FONSECA, 2003a; MIRANDA, LUCA, 2004; RÜSEN, 2001; VESENTINI, 1984).

O livro didático como objeto de reflexão

O livro didático de História constitui-se como objeto de reflexão de muitos trabalhos. As especificidades de sua produção, o seu uso no cotidiano nas aulas de história e, fundamentalmente, sua função no Ensino de História já foram alvos de diferentes análises. Desse modo, é válido referenciar alguns trabalhos que se dedicam a abordá-lo.

Nicholas Davies elege, em seu texto “As camadas populares nos livros de História do Brasil”, como objeto de investigação o modo como a participação das camadas populares constitui-se nos livros didáticos. Temas como eurocentrismo, introdução da escravidão, povoamento e

cafeicultura são trazidos à tona para problematizar a ausência das camadas populares nas abordagens. Fica evidente nesse exercício empreendido que ora esses grupos se ausentam, ora são vistos numa dimensão parcial, buscando os heróis populares:

Assim, o realce sado a um aspecto da atuação do “povo” — a resistência — em estudos recentes, ainda que necessário às camadas populares de hoje (vendo-se valorizadas na história, valorizam-se no presente, fortalecendo-se para as lutas presentes e futuras), pode resultar numa superestimação das forças populares, não levando em conta suas fraquezas. Por mais importante que seja realçar as iniciativas populares na história [...] não se deve cair em exagero nem se esquecer que o poder e a força das camadas populares são diversos e contraditórios. (DAVIES, 2014, p. 122, grifo do autor).

Em torno das concepções de escola, de educação, de sala de aula e seus frequentadores, da relação entre professor e aluno, Carlos Alberto Vesentini, em seu texto “Escola e livro didático”, traz à tona a complexidade que envolve as abordagens sobre o livro didático. Considerando o conhecimento histórico como produto e como tal circunscrito numa dimensão que é social, não elide a temporalidade dos campos interpretativos construídos.

Em suma, o conjunto forma uma articulação coerente, destinada a projetar uma dada memória — esta tem muito, demasiado mesmo, a ver com o poder e com vencedores. Esse o campo do saber, muitas vezes reivindicado como nosso e com o qual nos comprometemos, em sala de aula, sequer pela via exclusiva do livro didático. (VESENTINI, 1982, p. 79).

Desse modo, na acepção de Vesentini, a bibliografia recente, a renovação da linguagem e a seleção de documentos são critérios importantes para pensar o aperfeiçoamento desse material, as condições da produção do conhecimento histórico e o seu comprometimento com uma dada memória, bem como a relação entre professor, aluno e escola são também fundamentais para investigar a circulação do saber que se materializa no livro didático.

Em seu texto “O livro didático e a popularização do saber histórico”, Kátia Maria Abud afirma que “o livro didático tem sido um dos mais utilizados canais de transmissão e, sobretudo, manutenção dos mitos e estereótipos que povoam a História do Brasil” (ABUD, 1982, p. 81). Elegendo como objeto de análise os livros didáticos do final dos anos de 1970, a autora aponta o modo como determinados temas, a exemplo, o Segundo Império e mesmo a figura de D. Pedro II são discutidos pelo ponto de vista da classe dominante. “A concepção de História e a seleção do que deve ser ensinado foi mantida nos livros didáticos, passando pela ideia que existe uma História “correta”, que deve ser mantida na formação do estudante” (ABUD, 1982, p. 87).

Partindo da concepção de que o livro didático é um objeto cultural de difícil definição, Circe Bittencourt, em seu texto “Livros e materiais didáticos”, o constitui nos seguintes sentidos: mercadoria, suporte de conhecimentos escolares, suporte de métodos pedagógicos e veículo de um sistema de valores, ideologia e cultura de determinada época. Desse modo, a sua abordagem sobre o livro didático considera três prismas: sua forma (capa, cores, *box*, ilustrações, bem como o público potencial ao qual se destina), conteúdos históricos escolares (modo como apresenta os conteúdos históricos) e conteúdos pedagógicos (articulação entre informação e aprendizagem). De acordo com sua percepção:

O livro didático, [...], é um material importante e de grande aceitação porque, além de fornecer, organizar e sistematizar os conteúdos implícitos inclui métodos de aprendizagem da disciplina. Não é apenas livros de conteúdos de História, de Geografia ou de Química, mas também um livro pedagógico, em que está contida uma concepção de aprendizagem. A seleção de atividades apresentadas e sua ordenação no decorrer do texto não são aleatórias e requerem uma análise específica, para perceber a coerência do autor em sua proposta e fornecer condições de uma aprendizagem que não se limite a memorizações de determinados acontecimentos ou fatos históricos, mas permita ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais. (BITTENCOURT, 2005, p. 315).

Sem perder de vista as questões trazidas por essa abordagem, a mesma autora, no texto “Livros didáticos: entre textos e imagens”, faz o estudo sobre o modo como os livros didáticos operacionalizam o uso de imagens. São questionamentos construídos: “As ilustrações ampliam as informações do texto? O que informam as legendas? Elas auxiliam na leitura do texto” (BITTENCOURT, 2004). Trazendo à tona elementos para pensar o livro didático como documento, a autora explicita a mediação a ser construída pelo professor no trato com as imagens veiculadas no material.

Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhes são postas diante dos olhos é uma das tarefas mais urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho que enfrenta, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente. (BITTENCOURT, 2004, p. 89).

Maria Auxiliadora Schmidt e Marilena Cainelli também concebem o livro didático em termos de produção e de consumo. Para as autoras, é importante pensar o livro didático em três pontos principais. Em primeiro lugar, a relação entre educação e livro didático, ou seja, o modo como os professores lidam com esse suporte, relacionando-o com as perspectivas da educação, ensino e aprendizagem. “A clareza acerca dessas questões pode servir de referência para o livro didático ser visto como parte articulada e articuladora da relação entre professor, aluno e conhecimento histórico e não como algo arbitrário” (SCHIMIDT; CAINELLI, 2004, p. 135).

Em segundo lugar, as questões sobre a popularização do saber histórico nos livros didáticos trazem à tona a exigência que o professor tenha conhecimento tanto da produção histórica atualizada quanto dos pressupostos teóricos e metodológicos. “É importante compreender os procedimentos da transposição didática do saber histórico para o saber escolar” (SCHIMIDT; CAINELLI, 2004, p. 136).

Em terceiro lugar, não é possível excluir as políticas oficiais de análise dos livros didáticos no Brasil. Entre as questões elencadas pela autora,

o debate sobre a simplificação do conhecimento histórico faz-se imprescindível, afinal “cabe destacar a importância de um repertório crítico do professor sobre a produção e a transmissão do conhecimento histórico, bem como sobre as teorias de aprendizagem contemporâneas” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 136).

Num caminho próximo, Selva G. Fonseca lança duas questões para análise do livro didático. A primeira, por que o livro didático, especialmente o que é direcionado para o Ensino Fundamental, é tão valorizado no Brasil? A segunda, “quais as possibilidades da reinvenção das relações professor/aluno/livro didático/conhecimento historiográfico acadêmico?” (FONSECA, 2003a, p. 55) Sem perder de vista que o livro didático é um produto cultural, Fonseca mapeia o panorama dos anos de 1970, 1980 e 1990 em que livros didáticos e paradidáticos foram alvos de políticas públicas, indústria editorial e debates acadêmicos.

A apresentação das principais ideias trazidas pelos estudos sobre os livros didáticos, ainda que de maneira breve, revela que, mobilizando repertórios, termos, conceitos e processos, cada análise procurou problematizar o “lugar” do livro didático. Do mesmo modo, justamente por estar no tempo e por dialogar com o saber histórico de referência, os apontamentos sobre os livros didáticos devem ser analisados em termos de temporalidade de produção. Em outras palavras, as reflexões sobre os livros didáticos também são históricas.

Assim, se as reflexões de Vesentini e Abud trazem, entre outros, os vieses de “ideologia” e de “classe dominante” para pensar a produção do livro didático, igualmente, em termos de escrita e percepção da história, esses mesmos temas nortearam os debates do final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, data das abordagens construídas. Do mesmo modo, as discussões de Bittencourt, Fonseca e Schmidt e Cainelli, ao trazerem à tona a percepção que o livro didático é um produto cultural, evidenciam os debates postos no início do século XXI sobre indústria cultural, novas perspectivas de escrita da História, bem como os apontamentos teóricos e metodológicos necessários à articulação entre teoria e prática.

Contudo, apesar das especificidades de cada abordagem, bem como o repertório mobilizado para empreendê-las, é necessário salientar que as problematizações em torno da produção do livro didático possibilitam a articulação dos seguintes vieses: História-Ensino de História-Dinâmica social; Ensino-Pesquisa; Forma-Conteúdo-Produção de livros didáticos; Saber Histórico-Saber escolar; Políticas Públicas-Produção de livros didáticos. E, conforme pontua Fonseca, “o livro didático é uma das fontes de conhecimento histórico e, como toda e qualquer fonte, possui uma historicidade e chama a si inúmeros questionamentos” (FONSECA, 2003a, p. 56). Essa percepção é primordial para a análise que se pretendeu aqui empreender.

Considerações finais

Considerando os diálogos entre ensino x pesquisa, professor x pesquisador e teoria x prática, o projeto de pesquisa “Ensino de História e Livros Didáticos: diálogos interdisciplinares e temporalidades” construiu algumas reflexões importantes, sendo essas reflexões desdobramentos das leituras e dos debates realizados.

Assim, as discussões iniciais sobre Cultura e Educação ou ainda Ensino de História, Cultura e Temporalidade desdobraram-se nos seguintes questionamentos: quais instâncias antecedem e legitimam uma aula de história na Educação Básica? Como pensar os livros didáticos em meio a isso? Tais indagações têm validade uma vez que, independentemente do conteúdo estudado, do material didático e da metodologia utilizados, a aula mostra-se como um todo coerente e homogêneo. Todavia, quando consideramos a existência dos PCNS, BNCC, CBCS, Guia dos Livros didáticos, livros didáticos, a estrutura de formação e atuação dos professores e ainda o “universo” dos alunos, tal “unidade” parece ser posta em questão. Problematizar esta unidade implica em pensarmos os diferentes saberes no processo de ensino e aprendizagem. Do ponto de vista conceitual, Selva Guimarães Fonseca, em seu texto “A pesquisa e a produção do conhecimento em sala de aula”, os compreende do seguinte modo:

Os saberes que dialogam no interior do processo educativo, em sala de aula, são provenientes de diversas fontes. São os saberes das disciplinas, os curriculares, os profissionais, os saberes da experiência, os saberes da vivência dos alunos, da mídia dos espaços de trabalho e lazer, dos espaços religiosos e muitos outros. (FONSECA, 2003b, p. 133).

Contudo, a existência desses diferentes saberes revela um debate que não data de hoje: a relação entre ensino e pesquisa no campo da História. Assim, Adalberto Marson, em seu texto “Reflexões sobre o procedimento histórico”, datado do início dos anos de 1980, já evidenciava a necessidade de conceber o professor como pesquisador. Sobressai de sua reflexão a necessidade de correlacionar o conhecimento histórico produzido na academia e o conhecimento histórico escolar. Sob esse aspecto, os livros didáticos, fontes de nossa pesquisa, devem ser problematizados nessa dinâmica.

Ao mesmo tempo, compreender o ensino de história e os livros didáticos como parte da cultura em seu sentido mais amplo nos leva a pensar nos seguintes aspectos:

- O currículo é visto como um campo de criação simbólica e cultural, portanto é permeado de conflitos;
- Professores e alunos são vistos como sujeitos capazes de apropriações e ressignificações;
- A escola deixou de ser vista somente como um campo de instrução e de transmissão de saberes e passou a ser considerado um espaço configurado e configurador de uma cultura escolar.

Todos esses aspectos são primordiais para a análise das fontes desta pesquisa. Assim, como pensar o livro didático de História frente aos currículos, ao conhecimento científico e à cultura escolar? São ainda desdobramentos deste exercício reflexivo:

- a. Proposta de articular ensino e pesquisa;
- b. Questão das temporalidades (movimento entre presente e passado). Como pensá-las em articulação nos diferentes saberes? Qual o papel do livro didático de história nesse processo?

- c. Noções e conceitos importantes para pensar a relação entre Ensino de História e Livros Didáticos: espaço, tempo, experiência, conceitos e categorias históricas em sua historicidade e noção de documentos.

Outro eixo norteador de nossa pesquisa foi o exercício teórico-prático de pensar o próprio livro didático de História como fonte. Assim, considerando as especificidades das fontes para a produção da pesquisa histórica, nos propusemos a analisar os livros didáticos pelo viés da “expansão da história”, em suma como pensá-lo diante da ampliação documental? O conteúdo e a forma de sua abordagem na produção do saber no mundo contemporâneo também foram vislumbrados. De maneira geral, os desafios de pensar o livro como uma “fonte intensiva” (BARROS, 2013), isto é, rica em detalhes foram operacionalizados na leitura/interpretação do material e na construção do nosso objeto de pesquisa.

No que se refere à análise dos livros didáticos em termos de autoria, edições, diálogos com a historiografia, utilização de imagens e documentos de época, as seguintes problematizações foram construídas:

- a. O livro didático tem papel primordial na construção da denominada consciência histórica;
- b. O livro didático é um apoio para o professor, sendo necessário que este construa um repertório que possibilite problematizá-lo;
- c. Os vieses de continuidade x descontinuidade e a percepção histórica;
- d. O lugar do livro na relação entre professor e aluno;
- e. A renovação historiográfica e sua presença nos livros didáticos;
- f. O uso de imagens e documentos de época nos livros didáticos;
- g. Abordagem dos processos históricos e protagonização de determinados grupos sociais;
- h. Diálogos com a historiografia;
- i. Formação e atuação dos autores dos livros didáticos de história.

Em suma, sem perder de vista as críticas já tecidas ao conteúdo dos livros didáticos de História, especialmente, quanto ao seu caráter simplificador e sintetizador de sua construção, procuramos pensá-los não apenas pelo viés do limite no repertório construído, mas fundamentalmente

como um produto cultural. Desse modo, as questões postas anteriormente foram motes de investigação.

O terceiro aspecto que norteou nossas reflexões foi o modo como os livros didáticos podem ser pensados frente às temporalidades. Em suma, como o livro constrói e/ou reconstrói a dimensão do tempo?

Sem perder de vista as discussões que já possuímos sobre tempo e história, a saber, a articulação entre passado e presente (BLOCH); tempo, disciplina do trabalho e percepção do tempo (THOMPSON), tempo “real” e tempo discursivo (CERTEAU) e o tempo e as sociedades contemporâneas (HOBSBAWM), entre outros, procuramos uma reflexão mais ampla sobre o tempo e, fundamentalmente, nos indagamos qual o sentido/noção damos ao tempo quando pensamos sua construção no livro didático? Se o tempo é uma categoria que nos permite pensar os homens e nós mesmos, como pensar sua elaboração nos livros didáticos? Qual o tempo e a percepção do mesmo que se delineiam no conteúdo e na forma dos livros didáticos de História?

Desse modo, a leitura, a pesquisa e os debates construídos ao longo da pesquisa nos permitiram construir o objeto de investigação, propiciando uma abordagem dos livros didáticos tanto nos desafios da sala de aula quanto nas possibilidades da pesquisa histórica, elementos essenciais para a formação do professor-pesquisador.

Fontes

ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia. *Conexões com a história*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013. (Coleção Conexões com a História).

AZEVEDO, Gislane Campos; SERIACOPI, Reinaldo. *História em movimento*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2013.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História, sociedade e cidadania*. São Paulo: FTD, 2013.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina. *Oficina de História*. São Paulo: Leya, 2013.

MARQUES, Adhemar; BERRUTI, Flávio. *Caminhos do homem: história*. 2.ed. Curitiba: Base Editorial, 2013.

MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane de. *História em debate*. 3.ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.

MORAES, José Geraldo Vinci de. *História*. Curitiba: Positivo, 2013.

MORENO, Jean; VIEIRA, Sandro. *História: Cultura e Sociedade Memória das origens*. Curitiba, PR: Editora Positivo, 2013.

PELLEGRINI, Marco César *et al.* *Novo Olhar História*. 2.ed. São Paulo: FTD, 2013.

PNLD 2012

PNLD 2015

PNLD 2018

SANTIAGO, Pedro *et al.* *Por dentro da História*. 3.ed. São Paulo: Escala Educacional, 2013.

VAINFAS, Ronaldo *et al.* *História*. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno Vicentino. *Olhares da História: Brasil e mundo*. São Paulo: Scipione, 2016.

Referências

ABUD, Kátia Maria. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, M.A. (org.). *Repensando a História*. 6.ed. São Paulo: Marco Zero, 1984. p. 81–88.

AGUIAR, Márcia Angela S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). *A BNCC na contramão do PNE (2014–2024): avaliação e perspectivas*. Recife: Anpae, 2018.

ARENDRT, Hannah. A crise na educação. *Partisan Review*, v.25, n. 4, p.493–513, 1957.

BARROS, José D'Assunção. *A expansão da História*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BENJAMIM, Walter. Experiência e Pobreza. In: BENJAMIM, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. v.1.

BERGMAN, Klaus. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.9, n. 19, p.29–42, set./fev. 1990.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros e materiais didáticos de História. In: BITTENCOURT, C.M.F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004. p.293–325.

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre texto e imagem. In: BITTENCOURT, C.M.F. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p.69–90.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício de historiador*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1998.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de História do Brasil. In: PINSKY, J. (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 121–138.
- ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FONSECA, Selva Guimarães. Livros didáticos e paradidáticos de História. In: FONSECA, S.G. *Didática e prática do ensino de História*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2003a. p. 49–59.
- FONSECA, Selva Guimarães. A pesquisa e a produção de conhecimentos em sala de aula. In: FONSECA, S.G. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003b. p. 117–134.
- MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, M.A. da (org.) *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.
- MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, v. 24, n. 48, p. 123–144, 2004.
- RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHIMIDT, M.A.; BARCA, I.; MARTINS, E. (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2010. p. 109–127.
- PERÉZ-GOMÉZ, A.I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- REIS, José Carlos. O lugar da teoria-metodologia na cultura histórica. *Revista de Teoria da História*, ano 3, n. 6, p. 4–26, dez. 2011.
- RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, v. 1, n. 2, p. 7–16, jul./dez. 2006.
- SAADI, Rafael. O parafuso da didática da História: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. *Acta Scientiarum: Education*, v. 34, n. 2, p. 211–220, jul./dez. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. O livro didático e o ensino de História. In: SCHMIDT, M.A.; CAINELLI, M. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004. p. 135–146.

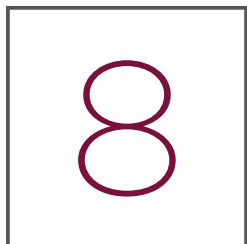
SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. *História Revista*, v. 7, n. 1, p. 91–104, jan./jun. 2012.

THOMPSON, E.P. Educação e experiência. In: THOMPSON, E.P. *Os românticos*. Tradução de Sérgio Moraes Rego. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VESENTINI, Alberto. Escola e livro didático de História. In: SILVA, M.A. (org.). *Repensando a História*. 6. ed. São Paulo: Marco Zero. 1984, p. 69–80.

PARTE 3

**EXPERIÊNCIAS
POSSÍVEIS NA
FORMAÇÃO DO
PROFESSOR
PESQUISADOR**



ENTRE ENUNCIADOS E DIÁLOGOS: PERSPECTIVAS PARA O USO DO CINEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA

RAFAEL GONÇALVES BORGES

Já há alguns anos tem se mostrado cada vez menos imperativo ao historiador interessado em analisar as relações entre o cinema e a produção do conhecimento histórico, justificar a importância dos filmes como fonte de pesquisa e problematização. Desde que Marc Ferro (2010) no — já distante — ano de 1976 fomentou este debate a partir das aberturas iniciadas pelos *Annales* franceses, os historiadores se viram motivados a pensar as novas possibilidades da análise dos filmes para a escrita histórica. Cabe ressaltar que a vanguarda da reflexão do autor francês deu-se pouco após o contexto em que a própria teoria do cinema havia se tornado mais segura de si e do status desta arte que se tornou a dominante no século XX (cf. STAM, 2011). A resistência à aproximação entre a pesquisa histórica e o cinema como fonte deve-se muito ao fato de que, até a metade do século passado, os filmes ainda exalavam a juventude de suas primeiras décadas, caracterizadas pelo esforço de legitimar-se como arte ante os preconceitos iniciais que a consideravam uma expressão estética menor, vulgarizada e alienante. Deste modo, não apenas as vanguardas artísticas do início do século, como expressionismo e surrealismo, encontravam novas formas de expressão e composição por meio da técnica cinematográfica e conferiam a essa linguagem uma especificidade própria e relevante, mas também muitos intelectuais dedicaram-se a refletir sobre o impacto poético, estético e político do cinema sobre a sociedade contemporânea.

Assim, quando Ferro (2010) defendeu que os filmes oferecem uma “contra-análise da sociedade”, o cinema já havia superado o preconceito inicial que lhe havia sido direcionado, preconceito este apresentado também pela própria ciência histórica — o que tão somente endossa a importância do historiador francês para as reflexões sobre cinema e história. Daquele contexto até o atual, o que se viu foi uma progressiva assimilação das fontes fílmicas para a produção do conhecimento histórico, sob as mais variadas perspectivas e matizes teóricos. Entretanto, apesar do avanço em relação à valorização do cinema na interpretação do passado, acredita-se que ainda há contribuições a serem feitas quanto ao uso do cinema para a comunicação e apreensão do conhecimento histórico, dimensão à qual pertence o ensino de História.

É com tal tela em fundo que se elabora este texto, visando oferecer possíveis contribuições em debate tão profícuo e a título introdutório, sobre como pode se dar a relação entre o cinema e o ensino de História. Neste primeiro momento, já é importante destacar que não se trata aqui do “cinema na sala de aula”, pois é fundamental para esta discussão defender que ensinar História exige que o professor esteja atento a todas as esferas que produzem, apropriam-se, circulam e divulgam o conhecimento histórico. Assim, não apenas é necessário que o professor lute por superar o fosso cultural e historicamente estabelecido entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar: é preciso que também esteja habilitado a descer do pedestal do monopólio do saber “científico” da História e colocar-se no diálogo com outras formas pelas quais alunos utilizam-se de narrativas do passado para construir sua consciência histórica. Em suma: ensinar História não se resume a estar em sala de aula, mas a pensar em como os usos públicos da história dialogam com aquilo que se ensina. Logo, refletir sobre o cinema para o ensino de História, deve levar em consideração não apenas os contextos concretos da sala de aula — o “chão da escola” como se comprazem em dizer os colegas pedagogos —, mas também o máximo de formas possíveis pelas quais o conhecimento histórico “cientificamente” produzido é atravessado pelas variadas

interpretações e narrativas do passado, que podem, por um lado, endossar, aprofundar e/ou continuar o conhecimento produzido e comunicado, ou por outro, disputar, questionar e/ou negar o que o professor pretende estabelecer como consenso historiográfico.

Para cumprir tal esforço, o texto divide-se em três partes. A primeira delas direciona-se ao debate sobre as múltiplas possibilidades derivadas da relação entre cinema e história, com ênfase no ensino de História. O segundo momento parte de algumas categorias introdutórias do pensamento de Mikhail Bakhtin — e de seu Círculo — para pensar implicações da filosofia da linguagem translinguística bakhtiniana sobre o cinema em sala de aula. O texto se encerra com alguns pequenos exemplos concretos vivenciados em nossa experiência como professor do Ensino Básico e Superior que pretendem apresentar possibilidades ampliadas do uso do cinema no ensino de História. Como apontado anteriormente, a reflexão estabelecida aqui, a partir dos objetivos mais abrangentes da obra em que se insere, assume caráter introdutório no decurso de uma trajetória que almeja aprofundar ainda mais as possibilidades que a abordagem do cinema como linguagem abrem para o professor de História.

Cinema e História: derivações teórico-práticas para o ensino

Como pretendeu-se apontar na introdução deste texto, é ainda muito importante que qualquer reflexão sobre a relação entre cinema e história se assuma como devedora da senda aberta por Marc Ferro (2010). Sua obra clássica apresenta, mediante uma coletânea de ensaios, elementos que ainda se mostram absolutamente relevantes na construção das narrativas sobre o passado a partir do uso de fontes fílmicas.

A principal ideia a ser referendada para os objetivos deste texto é a do cinema como agente social. Ferro defende que o cinema não apenas reflete o tempo histórico em que suas obras são produzidas, mas também age sobre ele, sendo, em si mesmo, um acontecimento histórico.

“Por sinal, como documento, o filme [...] cria o acontecimento” (FERRO, 2010, p. 11). Assim, a ideia do filme como criador de acontecimentos, logo, como agente da história, é fundamental para a forma como se pretende analisar o seu uso para o ensino.

Aqui já se faz necessário uma distinção conceitual que, embora não tenha sido proposta pelo historiador francês, auxilia a esclarecer suas bases. Há que se distinguir entre o que se entende por cinema e filme. Endossa-se o que é proposto por Christian Metz ao afirmar que quando se fala em cinema, está-se a tratar de toda a indústria e o sistema técnico e industrial que circulam os filmes: estúdios produtores, redes de distribuição, técnicas de filmagem e de exibição, bilheterias, recepções etc. Quando falamos sobre filmes, porém, estamos a tratar do produto básico em torno do qual se estabelecem todas essas engrenagens: o filme é o objeto fim do cinema, o resultado artístico de todo o empreendimento, o texto do cinema (Cf. STAM, 2011, p. 129–130).

Deste modo, o ponto de partida é considerar que quando se utiliza um filme no ensino de História, e uma vez que ele seja assumido com fonte histórica, o que se pode é não apenas se restringir à fonte em si — isto é, ao “filme” — mas problematizar todo o contexto “cinematográfico” em que tais fontes foram produzidas, o que necessariamente impõe um olhar e uma perspectiva que ultrapassam os limites discursivos, estéticos e históricos contidos na fonte. É o mesmo Ferro quem já dizia que “a imagem com muita frequência dá mais informações sobre aquele que a recolhe e a difunde do que sobre aquele que ela representa” (FERRO, 2010, p. 12). Logo, pensar o cinema no ensino de História propõe ao professor que trabalhe com toda a esfera de produção do sistema em que o filme foi elaborado, ultrapassando os termos representacionais nele contidos, pois “assim como todo produto cultural [...] todo filme tem uma história que é História” (FERRO, 2010, p. 19). É na análise desta história e na forma como o realizador do filme se utiliza da linguagem cinematográfica para elaborar sua obra que o historiador/professor de História deve se localizar.

Em resumo, para Ferro, assumir o filme como fonte histórica culminária, para o historiador, na tarefa de identificar os “lapsos” na produção de um filme, buscando o oculto, o subliminar, o involuntário:

Esses lapsos de um criador, de uma ideologia, de uma sociedade, constituem reveladores privilegiados. Eles podem se produzir em todos os níveis do filme, como também em sua relação com a sociedade. Assinalar tais lapsos, bem como suas concordâncias ou discordâncias com a ideologia, ajuda a descobrir o que está latente por trás do aparente, o não visível através do visível. (FERRO, 2010, p. 33).

Antes de aprofundar essa discussão, convém assinalar que, no que tange às variadas formas pelas quais o cinema relaciona-se com a história, Marcos Napolitano (2005) propõe três possibilidades: o cinema *na* história, a história *no* cinema e a História *do* cinema¹. Defendemos aqui que as três dimensões podem ser trabalhadas no ensino de História. A primeira delas refere-se à forma pela qual o cinema *age* sobre seu tempo, por meio de suas representações que estão em diálogo precípua com as ações sociais e históricas concretas de seus contextos de produção e enunciação². É na perspectiva da representação como “leitura de uma realidade” de Chartier (1998) que se pensa a aplicação do conceito à análise fílmica, ou seja, afastando-se da ideia de que representação seja *mimesis* do real. A correta apreensão do termo leva a uma superação de uma abordagem dicotômica da História Cultural que propõe, de um lado, um extremo estruturalista do “real”, objetivista e absoluto, e de outro, o extremo fenomenológico de que tudo é percepção e interpretação. Olhar para o cinema na história é pensar de que modo ele age sobre o seu tempo, ao passo em que só se pode compreender as fontes fílmicas a partir da concretude deste mesmo tempo. Logo, problematizar o cinema na história

¹ Embora o autor não faça essa distinção, aqui, como desde o início do texto, adotamos o uso distinto entre História — enquanto forma de conhecimento com rigor teórico-metodológico de elaboração de narrativas sobre o passado — e história — enquanto processo vivido em toda sua contingência e contradição, inapreensível em sua totalidade, e caótico em sua essência.

² Adianta-se aqui o repertório conceitual bakhtiniano que apresentaremos no próximo tópico.

seria reconhecer sua dimensão política que influencia e é influenciada por ações sociais. Destarte, uma análise de uma fonte fílmica em sala de aula pode levar em consideração diversos aspectos da produção do filme e identificar, por exemplo, em sua recepção, ações sociais concretas que dialogaram com o mesmo. É importante frisar que refletir sobre essa possibilidade é extremamente frutífero, pois permite que utilizemos no ensino de História não apenas “filmes históricos” — isto é, filmes que se prestam a representar o passado —, mas também filmes que marcaram seus contextos de produção nos termos de reverberações sociais. É possível, por exemplo, em uma abordagem sobre o surgimento do Estado Moderno e de suas instituições controladoras a partir do monopólio do uso da violência, partir de uma matriz foucaultiana em diálogo com um filme como *Tropa de Elite* (2007), de José Padilha, uma das obras mais marcantes do cinema brasileiro da Retomada. Essa análise possibilitaria não apenas compreender as particularidades do estabelecimento do Estado Moderno na Europa, como auxiliaria a problematizar, a partir da repercussão crítica e de público do filme no seu contexto de produção e enunciação, o modo pelo qual se lida na atualidade com temas como a violência policial, o sistema e a população carcerários, etc. Vê-se, assim, que pensar o cinema *na* história não é necessariamente pensar temas restritos ao século xx, pois apenas neste século tem-se produções cinematográficas. É possível que se parta da fonte fílmica para elucidar temas históricos importantes. O cuidado, porém, deve ser sempre direcionado no intuito de clarificar, se tomarmos como exemplo o filme mencionado, que a ação do Capitão Nascimento, famoso protagonista da obra de José Padilha, não é necessariamente toda a “realidade” sobre a atuação policial no Brasil, em especial, no Rio de Janeiro, mas sim uma representação — uma *leitura* — situada historicamente, em um tempo e em um espaço específicos, que auxiliam a pensar a forma como o Estado ainda se utiliza do monopólio do uso da força como meio de reprodução das hierarquias sociais, em pleno diálogo, assim, com um conjunto de aulas que estejam ligadas ao tema da “Idade Moderna” europeia.

É tácito, porém, que essa percepção do cinema *na* história pode estar em profunda simbiose com a forma mais tradicional pela qual se utiliza o cinema no ensino de História: a história *no* cinema. Faz parte da cultura escolar brasileira e do código disciplinar³ da História a ideia de que se deve recorrer primordialmente a filmes com “temas históricos” para se ensinar História. Recorre-nos a ideia de que, por exemplo, assistimos a *O Nome da Rosa* (1986) de Jean-Jacques Annaud por três vezes ao longo de nossa trajetória formativa: no Ensino Fundamental (com as devidas censuras apropriadas à idade), no Ensino Médio (com menos censura e muito mais curiosidade, sem dúvida) e na Graduação (com a novidade do rigor acadêmico). Tal como o filme citado, há muitos “clássicos de sala de aula” que, de qualquer modo, nem pelo exaustivo uso devam ser desconsiderados. O que se enfrenta neste tema, ecoando as preocupações de Marcos Napolitano sobre o cinema em sala de aula (2003), é que o filme não seja utilizado apenas como elemento motivador para tornar o conteúdo histórico mais interessante, ou, em situação ainda mais preocupante, como “atividade substitutiva” ante a ausência de algum professor. O uso do filme no ensino de História deve levar em consideração seus aspectos teóricos mais importantes, reforçando uma ação pedagógica consciente e intencional, contra todo e qualquer espontaneísmo na prática educativa.

³ De acordo com Cuesta apud Schmidt (2002, p. 713–714), o código disciplinar é “una tradición social que se configura históricamente y que se compone de um conjunto de ideas, valores, suposiciones e rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza [...] las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de su enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura dominante, valioso e legitimo. [...] lo que se dice acerca del valor educativo de la Historia, lo que se regula expresamente como conocimiento histórico y lo que realmente se enseña en el marco escolar. Discursos, regulaciones, prácticas y contextos escolares impregnan la acción institucionalizada de los sujetos profesionales (los profesores) y de los destinatarios sociales (los alumnos) que viven y reviven, en su acción cotidiana, los usos de educación histórica de cada época. Usos que, naturalmente, no son ajenos, todo lo contrario, a la lógica de producción y distribución del conocimiento [...]”. Assim, se o código disciplinar congrega discursos, regulações, práticas e contextos escolares, pode-se dizer que o discurso predominante sobre a prática do uso do cinema no ensino de História ainda está guiado pela ideia do filme como ilustração do passado, o que conduz apenas ao uso de filmes sobre o passado em sala de aula, ou seja, a História no cinema.

Acrescentando a Napolitano, porém, unimos à reflexão da história *no* cinema as ideias repercutidas pela Didática da História alemã, de que o conhecimento histórico acadêmico e escolar deve estar constantemente atento às interpretações sobre o passado no presente, sob pena de se tornar irrelevante ou descreditado. Cada vez mais o professor de História em seus mais diversos níveis e modalidades deve estar atento à forma como o cinema colabora para a construção da consciência histórica — “o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana” (RÜSEN, 2006, p. 16) —, isto é, para que os sujeitos orientem-se no tempo a partir do conhecimento do passado. Assim, superando as questões das “competências e habilidades” que marcavam o repertório conceitual a partir do qual Napolitano elaborou sua obra, defendemos que o uso crítico do cinema no ensino de História exige não apenas metodologias e estratégias de ensino adequadas — ênfase do debate pedagógico de fins da década de 1990 e início do novo século —, mas principalmente um enfrentamento correto da forma pela qual o passado é interpretado e apresentado ao presente, o que exige o conhecimento mínimo da teoria da História. Assim, fazemos coro à parte do esforço da Didática da História alemã de que o ensino de História deve ser pensado a partir da episteme histórica, mas com a devida ressalva de que essa episteme deve levar em consideração as diversas formas de percepção do tempo, os diversos regimes de historicidade.

Assim, a história *no* cinema deve abolir o uso do filme como representação de uma “realidade histórica”, uma vez que a representação não lida com o real: é uma leitura dele. Tendo em vista os avanços no debate sobre as fronteiras entre História e ficção, entre a narrativa histórica e as narrativas ficcionais (literárias a princípio, mas aqui aplicadas ao cinema), é de suma importância que o professor não veja o filme como “ilustração” do passado, como imagem verdadeira de uma época, mas que antes, seja capaz de problematizar por que aquela visão sobre o passado constitui-se naquele contexto exato de sua produção. Com isso, alude-se a uma profunda imbricação entre o cinema *na* história e a história *no* cinema, já que a

forma como um “filme histórico” representa o passado diz muito sobre o seu próprio tempo de produção, sobre os problemas que lhe atravessavam. Retomando o citado *O Nome da Rosa*, é possível que o professor, para além da análise do enredo do filme que pretende expor a transição entre Alta e Baixa Idade Média, problematize a própria forma como o filme colabora para reforçar uma determinada visão pejorativa sobre o período medieval, o que abre a possibilidade de uma análise da continuidade do entusiasmo humanista com a Modernidade, levando a problematizar-se o modo como ainda hoje o “Moderno” está associado ao bom, ao positivo, ao libertador. Deste modo, ainda é possível que, na análise do filme, aproveite-se toda a interessante contradição entre as ordens religiosas representadas no filme, as visões de mundo em um contexto de transição histórica, sem que se perca, contudo, a possibilidade de questionar por que, mesmo hoje, as ressalvas à visão tradicional de uma Idade Média como período de trevas e escuridão empreendida pelos mais renomados medievalistas ainda não tenham conseguido superar os estereótipos sobre este período.

Outro exemplo possível pode ser oferecido a partir do filme *A Missão* (1986), de Roland Joffé. O filme apresenta uma visão bastante idealizada do processo de catequização dos indígenas efetivado pelos jesuítas em suas missões, mas concede igualmente, elementos interessantes que permitem explorar as mudanças na administração colonial ibérica no século XVIII, além de auxiliar a compreender melhor as relações entre Portugal e Espanha em seus tratados territoriais, com foco na região dos Sete Povos das Missões. Caso o professor se restrinja à história *no* cinema, o trabalho já seria pertinente desde que se preocupe em efetuar uma análise da forma pela qual o diretor optou por representar — e não retratar — a catequização dos indígenas sul-americanos. Entretanto, caso queira pensar sobre o cinema *na* história, a apropriação desse passado diz muito sobre o presente no qual o filme foi produzido, uma vez que se percebia em variados contextos da própria América do Sul a teologia da libertação católica e sua preocupação com a questão social, numa ousada aproximação entre teologia e marxismo. Assim, mais do que pensar como o filme em

si se apropria do passado histórico e o representa, é possível aprofundar o debate sobre essa representação a partir de uma escolha de apresentar positivamente a ação dos jesuítas, refratando, ainda que involuntariamente, a forma pela qual a ação social católica em alguns setores se aproximava do enfrentamento de problemas sociais, como a questão dos direitos dos povos indígenas, por exemplo. Com tal possibilidade, a própria heroização questionável dos jesuítas ganha profundidade a partir de questões concretas do tempo de produção da obra que podem auxiliar o aluno a encontrar sentidos de orientação no seu próprio tempo, pois as questões da imposição cultural, do genocídio indígena, das demarcações de terras e de outras temáticas relativas ainda nos são absolutamente pertinentes.

Por fim, a última dimensão proposta por Napolitano é justamente sobre a História *do* cinema. Ainda que muito circunscrita a uma área de interesse específica, a abordagem de tais questões pode ser importante para o professor no sentido de colaborar para a compreensão dos aspectos estéticos, técnicos e temáticos das obras selecionadas. Trabalhar, por exemplo, com uma obra do cinema clássico, como *Metropolis* (1927) de Fritz Lang, *Tempos Modernos* (1936) de Charles Chaplin, *Os Ladrões de Bicicleta* (1948) de Luchino Visconti, ou *Cleópatra* (1963) de Joseph L. Mankiewicz, será ainda mais interessante caso o professor se interesse em pesquisar sobre o expressionismo alemão, o cinema mudo estadunidense, o neorrealismo italiano ou o sistema de estúdios hollywoodiano, respectivamente. Em suma, conhecer a História *do* cinema pode ajudar a perceber o cinema *na* história, e a história *no* cinema.

É natural que, em se trabalhando com um filme no ensino de História, um professor privilegie um desses aspectos em relação aos demais, mas talvez o que mais queiramos enfatizar até aqui é justamente as novas possibilidades que se abrem quando se pensa em trabalhar uma fonte fílmica levando em consideração essa tripla dimensão: a história no filme (caso se trate do caso), em articulação com a análise desse filme em seu contexto histórico de produção e enunciação, iluminado pelas questões estéticas, técnicas e linguísticas do cinema em seu tempo de elaboração.

Ora, se Napolitano (2005) abre a possibilidade, a partir da análise de Ferro, para se pensar essa tripla relação entre cinema e História não apenas na dimensão da pesquisa, mas também na questão do ensino, há uma outra contribuição tradicional do pesquisador francês a ser relativizada e que o historiador brasileiro também pontua.

Conforme apontou-se no início, Ferro (2010) entende que o filme é uma contra-análise da sociedade. Para identificar essa contra-análise, o historiador deveria então atuar nos lapsos, naqueles momentos onde a linguagem cinematográfica foge ao controle do diretor e dos produtores do filme, dizendo mais do que, provavelmente, gostaria de ter-se dito. Concordamos com a ênfase de Ferro (2010) de que em um filme, muitos discursos sociais estão em refração, e que nem sempre esses desvios discursivos estão sendo conscientemente tratados pelo diretor. Retomando alguns exemplos dados sob este prisma, talvez José Padilha não possuísse tanta clareza da forma pela qual seu filme seria apropriado por tendências fascistas contemporâneas que se viram amparadas na representação da força policial do combate ao crime — tão ameaçadoramente percebidas no exato contexto de produção deste texto —, ou quem sabe, Roland Joffé não percebeu que, ao elogiar os jesuítas em sua obra e, por associação, as práticas políticas de setores da Igreja Católica latino-americana na década de 1980, poderia colaborar para uma aproximação acrítica dos processos de imposição e genocídio cultural a que as sociedades nativas foram e ainda são submetidas ao longo dos cinco séculos de presença europeia nas Américas.

Apesar desta concordância, porém, destacamos que, diferentemente do que defende Ferro (2010), não devemos analisar a linguagem com o intuito fulcral de perceber apenas o que está nela submerso, camuflado, inconsciente. Mais fundamental é, antes de tudo, assumir o cinema como linguagem, as escolhas conscientes dos realizadores sobre os recursos narrativos empregados em seus filmes, de modo a perceber quais são as consequências desse tipo de compreensão para a análise fílmica na produção e comunicação do conhecimento histórico. Logo, embora

defendamos as importantes relações que Ferro (2010) apresenta entre cinema e história e suas implicações pertinentes para o ensino de História que permitem vislumbrar o cinema como *agente* histórico, entendemos que, para que se perceba completamente a capacidade que o cinema possui de agir sobre a história, é preciso que se compreenda sua linguagem e, exatamente por isso, como a linguagem deve ser analisada concreta e historicamente situada. Para tanto, as categorias de Mikhail Bakhtin e seu Círculo são fundamentais.

Aportes bakhtinianos para o cinema no ensino de História: enunciado, enunciação, dialogismo e polifonia

A relação entre cinema e linguagem está presente na teoria do cinema desde seus primórdios. Já na teoria do primeiro cinema mudo, o meio é celebrado como “nova linguagem universal”. Hugo Münsterberg, Vachel Lindsay e Béla Bálazs referenciavam uma gramática, sintaxe e vocabulários próprios do cinema (ver STAM, 2011, p. 47). Em face dessas concepções, no início da década de 1960, surge na França uma teoria da filmolinguística, encabeçada por Christian Metz, procurando aplicar as categorias semióticas da linguística estruturalista de Saussure à análise fílmica. “Metz foi o exemplo de um novo tipo de teórico de cinema, que chegava ao campo já ‘armado’ com as ferramentas analíticas de uma disciplina específica, assumidamente acadêmica e desvinculada do mundo da crítica cinematográfica” (STAM, 2011, p. 129). Migrando assim, de um paradigma ontológico para um metodológico — ou seja, de *o que é* o cinema para *como funciona* o cinema —, Metz procura, no mesmo esforço de Saussure, extrair das situações caóticas de fala (*parole*), o sistema abstrato de significação da linguagem, a estrutura da língua (*langue*): “Metz concluiu que o objetivo da cine-semiologia deveria ser o de extrair, da heterogeneidade de sentidos do cinema, seus procedimentos básicos de significação, suas regras combinatórias” (STAM, 2011, p. 129). Para identificar a linguagem cinematográfica, deveriam então ser considerados a imagem em movimento,

a construção dos planos, a fotografia, os sons fonéticos, os ruídos, as canções e a escrita (créditos, intertítulos e materiais escritos no interior do plano). É exatamente por essa abordagem que entende o cinema como linguagem que Mikhail Bakhtin mostra-se relevante.

Mikhail Bakhtin (1895–1975) foi um filósofo, linguista e crítico literário russo que tem alcançado grande repercussão nas últimas décadas no interior das ciências humanas e estudos da linguagem. Em linhas gerais, Bakhtin e seu Círculo⁴ preocuparam-se com a língua em sua manifestação concreta, atravessada pelas instabilidades contextuais que alteram a linguagem, diferentemente do estruturalismo de matriz saussuriana, que se interessava mais por aquilo que a língua possui de recorrente e estável. Assim, a síntese mais comum, ainda que dicotômica, está na ideia de que se Saussure interessou-se pela *langue*, ou seja, a *língua* em sua dimensão formal a-histórica, Bakhtin teria se preocupado mais com *parole*, ou seja, a *fala*, as circunstâncias historicamente concretas em que a língua é colocada em uso, irrepetíveis e únicas, com significados próprios. De um modo geral, o pensamento bakhtiniano vai sempre estar alinhavado a essa visão mais aberta, plural, tolerante e transitória da linguagem, o que por consequência, conduz a uma visão aberta ao diferente, ao instável, ao contingente, que, por sua vez, repercute em uma visão política mais tolerante, como procuraremos apontar ao final. O pensamento do filósofo possui uma dimensão gradativa, o que significa dizer que muitos conceitos que Bakhtin enfrenta no início de sua trajetória intelectual serão progressivamente amadurecidos, reavaliados, redimensionados — o que está em completa sintonia com a percepção de que a linguagem é mutável, historicamente transformando-se e (re)construindo-se. Deste modo, é impossível neste trabalho dar conta dessa multiplicidade de condições de produção epistemológica do autor, entretanto, há alguns conceitos do pensamento bakhtiniano que, se aqui apresentados, podem oferecer melhores condições para a abordagem do cinema no ensino de história, sistematizando teoricamente algumas preocupações apresentadas anteriormente.

⁴ Para maiores informações sobre o Ciclo ver GRILLO, 2012, p. 23.

Para Bakhtin, a linguagem manifesta-se em enunciados concretos que só podem ser compreendidos a partir do contexto de sua enunciação. De forma mais clara, ele entende que o enunciado concreto — seja uma frase, um discurso, um livro, um filme etc. — só adquirirá seu sentido pleno quando considerada a situação na qual foi produzido e posto em circulação. Tal dimensão retoma justamente os aspectos que estabelecemos previamente sobre a necessidade de considerar o filme em seu contexto concreto e histórico de produção. Outro fator a ser levado em conta na análise de um enunciado centra-se no fato de que o mesmo só pode ser concebido a partir da idealização de um destinatário, que pode possuir várias faces, perfis e dimensões (Cf. BRAIT; MELO, 2007). Esse deslizamento da estrutura da *langue* (língua) apreendida em seus sistemas fixos para a *parole* (fala), a situação na qual a linguagem foi utilizada, explicita como as enunciações não são abstratas e universais; antes, só podem ser compreendidas a partir da situação concreta de sua enunciação, ou seja, a partir de sua situação localizada no tempo e no espaço, de sua historicidade enfim. Para o ensino de História, o que se propõe é que se problematize não somente o contexto concreto de enunciação do momento em que o filme foi produzido, mas também a própria enunciação do filme em sala de aula. Se um filme é trabalhado em sua completude nesse espaço, por exemplo, deve-se considerar quais as sensibilidades, ideologias, discursos e opiniões que se manifestam dialogicamente entre professores e alunos a partir do filme. Retomando um exemplo citado, certamente será diferente exibir *Tropa de Elite* em uma sala de aula de ensino privado de uma escola de classe média ou em uma sala de aula da rede pública com alunos em situação de vulnerabilidade social, mais expostos à violência e ação policial cotidianamente, e tais leituras específicas e concretas devem ser consideradas no trabalho com o cinema no ensino de História.

Assim, a língua para Bakhtin não possui uma existência objetiva para o locutor se ela não estiver aplicada a uma situação concreta de enunciação:

Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala) [...] Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p.96).

Isto posto, o filme tomado como um enunciado deve ser analisado a partir da situação em que se realizou sua produção e sua exibição, pois o mesmo só será compreendido em suas especificidades quando essas dimensões forem consideradas. Por isso é importante avançar do filme para o cinema, segundo distinção apresentada outrora. Sendo-nos possível problematizar as possíveis leituras do filme a partir da própria aceitação ou rejeição dos mesmos, o que importa dessa questão é a percepção de que o filme deve ser considerado a partir da situação dialógica que estabelece com o público e com o *contexto* no qual foi produzido e recepcionado. Em outras palavras, é a preocupação em considerar as representações recepcionadas por sujeitos existentes em situações concretas de enunciação, socialmente estabelecidas — como afirma Charrier (1998). Não nos enganemos: as representações têm sua importância maior não porque sejam ideias, mas sim porque se manifestam *a partir e no interior* do nível social.

É Robert Stam (2000, 2011) quem sugere a transposição do pensamento dialógico bakhtiniano para a análise dos filmes. O filme como linguagem, como texto, que é lido e interpretado a seu modo, a partir de suas especificidades, deve ser analisado considerando-se igualmente seus elementos internos e externos, mediante um diálogo que vá do texto ao contexto e vice-versa. Nesse ponto é que se entende a ampliação do esforço de Metz: para além da identificação da estrutura interna da linguagem cinematográfica, deve-se compreendê-la em sua relação com o meio em que ela se estabelece.

Quando se fala dessa especificidade contextual, fala-se do imperativo de observar toda a heterogeneidade discursiva que atravessa esse contexto. Essas múltiplas vozes emanam de intenções discursivas diferenciadas,

de *línguas* diferentes, o que Bakhtin denomina heteroglossia. A recepção começa a ser problematizada a partir daí, pois ainda que o receptor seja inexistente no momento da produção, o diretor/produtor de um filme produz um enunciado ciente de que ele será recebido por alguém e, logo, a consideração dessa voz já está aí presente. “Um outro índice substancial do enunciado é o fato de *dirigir-se* a alguém, de estar voltado *para o destinatário*. Nesse sentido, o enunciado tem autor e necessariamente destinatário. Esse destinatário tem várias faces, vários perfis, várias dimensões” (BRAIT; MELO, 2007, p. 71, grifo do original). Assim, é interessante para o professor problematizar o quanto um filme pode ser produzido a partir de intenções diversas tendo em vista a recepção. Ele teve mais sucesso junto à crítica, ao público ou a ambos? Com qual destinatário ele se propôs dialogar de forma mais evidente (algum grupo étnico, identidade de gênero, classe social, faixa etária etc.)?

É exatamente por isso que se deve também considerar a pluralidade de atitudes perante os discursos contidos nos enunciados. Portanto, nesse sentido, é importante destacar que “O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.” (BAKHTIN, 2010, p. 271). O Outro sempre responde ao enunciado, sempre age perante ele, ainda que seja uma compreensão responsiva silenciosa. “O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2010, p. 300).

Essa dinâmica dialógica pontua duas questões interessantes para a análise fílmica no ensino de História. Em primeiro lugar, é importante perceber como os filmes são enunciados que dialogam com outros enunciados, fílmicos ou não. Assim, um filme pode ser pensado como uma adaptação literária, em diálogo com outros filmes do mesmo tema ou gênero, ou ainda a partir da filmografia de seu diretor e/ou dos temas e problemas que

lhe importam. Se retomarmos *Tropa de Elite*, um professor pode problematizar o diálogo entre o filme e outros filmes importantes da Retomada que se centram na violência, no tráfico de drogas, na ação policial e nas favelas cariocas. O exemplo mais óbvio talvez seja *Cidade de Deus* (2002) de Fernando Meirelles. O que o renome internacional obtido por tais filmes pode dizer sobre estereótipos elaborados acerca do Brasil e/ou do Rio de Janeiro no exterior? O que as obras falam sobre nossa relação com o Estado, com a violência, com a ação policial? De outro modo, *Tropa de Elite* também pode ser pensado em diálogo com sua própria continuação, *Tropa de Elite 2* (2010), que afirma que “o inimigo agora é outro”. Este outro inimigo, no filme, são as próprias milícias orquestradas por policiais e políticos, evidenciando a intenção discursiva de Padilha que pode ter sido ambigualmente interpretada no primeiro filme. Assim, um enunciado dialoga com outro e auxilia na compreensão dos discursos.

Mas, como apontamos anteriormente, a dinâmica dialógica está presente com os contextos concretos de enunciação, e cada vez em que um filme for trabalhado em sala de aula, haverá ressonâncias dialógicas específicas, enfatizando a unicidade de cada aula e a necessidade de que o professor, a despeito de um planejamento prévio e intencional, deve estar sensível e pérvio a debates específicos e concretos que mantenham a abertura à multiplicidade de reações responsivas que cada aula proporciona. Essa é a segunda consequência que uma concepção dialógica apresenta ao ensino de História: a diversidade de recepções. Essa diversidade deve ser problematizada, a princípio, em relação ao contexto concreto de enunciação do filme em seu tempo de produção. É justamente a multiplicidade de vozes presentes na recepção, no conjunto de espectadores de um filme, que torna essa análise interessante, pois é possível considerar que essa dimensão heteroglóssica da espectralidade nos força a tematizar as possíveis reações dos mais variados públicos perante um filme. Não há uma consciência única no ato de receber uma obra fílmica, e a reação ao mesmo deverá ser avaliada exatamente em relação à voz do sujeito que o recebe, que pode endossar, glorificar, reproduzir, rejeitar,

contestar, desprezar, entre tantas outras posturas possíveis, aquele enunciado e discurso. Um filme como *A Missão*, por exemplo, pode ser avaliado a partir da recepção indígena. É possível encontrar notícias e artigos que mostrem de que modo as sociedades indígenas posicionaram-se perante o filme em sua época de lançamento? Eles endossaram ou teceram críticas à forma como a catequização dos nativos e a exploração colonial foram apresentadas?

Esse princípio dialógico como condutor de uma análise fílmica se alia também à preocupação de Chartier (1998) em evidenciar de que forma as representações e os contextos sociais que as elaboram influenciam-se mutuamente. Ao relermos o autor francês, encontramos muitas possibilidades de vincular seu pensamento ao de Bakhtin, pois ele “coloca os termos de uma questão histórica fundamental: a da variabilidade e da pluralidade de compreensões (ou incompreensões) das representações do mundo social e natural propostas nas imagens e nos textos” (CHARTIER, 1998, p. 21). Essa variabilidade de compreensões aparece em última instância na própria heteroglossia que atravessa não apenas a recepção da obra, mas também a sua produção.

Para aprofundar este tema, seria necessário que nos detivéssemos na concepção de Bakhtin de autoria, que vê distinções entre o autor-pessoa e o autor-criador. Não é possível fazê-lo no âmbito deste texto, mas é viável pelo menos apontar que o autor-criador é para Bakhtin uma instância axiológica que orchestra vozes sociais no interior de sua obra, distanciando-se assim da identificação plena com o autor-pessoa (cf. FARACO, 2007). Logo, não necessariamente o discurso de um personagem em um filme identifica-se com o discurso do diretor, ou roteirista do filme. Este discurso deve ser pensado a partir das falas que atravessam a sociedade em seus contextos de produção, e cabe ao autor-criador organizar essas falas, essas vozes, essa diversidade de línguas (heteroglossia), no interior de sua obra, ainda que possa dar mais ênfase a uma voz específica em detrimento de outras, indicando qual seria o posicionamento do autor-pessoa. É simplista, por exemplo, dizer que o discurso de Travis Bickle,

protagonista de *Taxi Driver* (1976), coincide exatamente com as opiniões de Martin Scorsese sobre a sociedade estadunidense, mas é possível em diálogo com a filmografia do diretor, perceber como o autor-criador lida com o discurso sobre a sociedade estadunidense contemporânea. Logo, em uma análise fílmica no ensino de História, deve-se pensar como as vozes sociais do contexto concreto de produção e enunciação do filme atravessam a obra em si, e de que modo o diretor está apresentando essa diversidade, orquestrando essas vozes.

Se o autor-criador consegue dar plenivalência às vozes orquestradas no interior de sua obra, entendemos como é possível passar-se da heteroglossia à polifonia (cf. BEZERRA, 2007). A categoria de polifonia é uma das mais comumente utilizadas dentro do repertório bakhtiniano, entretanto, nem sempre de forma acurada. O conceito que surge na análise que Bakhtin faz da obra de Dostoievski, procurava demonstrar como o escritor russo inaugurou uma nova forma de romance, o polifônico, em que as vozes de seus personagens eram apresentadas de modo equipolar, fazendo com que o autor-criador se tornasse apenas mais uma voz no interior das diversas vozes que atravessavam o romance. Como dissemos, há muitos filmes que podem ser vistos como polifônicos, mas nem todos parecem sê-lo, uma vez que a própria forma como os discursos estão orquestrados no interior da obra é que definem a plenivalência dessas vozes. Se retomarmos novamente Martin Scorsese, podemos problematizar como a recepção da crítica dividiu-se perante um de seus filmes mais recentes, *O Lobo de Wall Street* (2013), tendo em vista que muitos consideraram que o diretor estaria respaldando o discurso amoral do hiperbólico personagem de Leonardo DiCaprio. É muito mais prudente considerar, ao contrário, que ao dar plena liberdade de voz ao personagem e a suas concepções de mundo consideradas execráveis pela recepção, Scorsese estivesse justamente intencionando o contrário: oferecer mais uma crítica à sociedade estadunidense — o que pode ser dialogicamente iluminado exatamente pela sua filmografia, como a partir do próprio *Taxi Driver* supramencionado. Diálogos diversos, mas todos pertinentes.

Deste modo, percebemos que a polifonia é uma categoria que possui dimensão política. Se a heteroglossia e a plurivocalidade presentes em todo o pensamento bakhtiniano apenas registram a existência da diversidade de vozes e discursos em um dado contexto social ou enunciado concreto, a polifonia avança em pontos específicos ao pensar de que modo esses discursos devem ser considerados de maneira equipolar, atribuindo-se-lhes o mesmo status quo discursivo. A implicação política deste conceito deve adentrar também a sala de aula, o ensino de História. Como professores, deparamo-nos diariamente com a heteroglossia. Nossas aulas, como enunciados concretos que são, recebem as mais variadas atitudes responsivas, nem sempre manifestadas em discursos oralizados — reações, posturas corporais, expressões podem *dizer* muito sobre as atitudes responsivas de nossos alunos perante o que está sendo ministrado em aula. Evidentemente, esta concepção está condicionada ao quanto, efetivamente, uma aula é *dialogada*, ou seja, permite que as vozes sejam consideradas no interior de seu desenvolvimento. De igual modo, essa preocupação teórica coloca em questão não apenas o quanto, como professores, permitimos que os discursos se manifestem em sua heteroglossia, mas sobretudo se somos capazes de lhes atribuir igualdade de importância, permitindo assim que uma sala de aula se converta em um ambiente polifônico. Por sua vez, esta questão põe em relevo a dimensão axiológica do ensinar história, o que é absolutamente necessário de se referendar em tempos de “patrulha ideológica” sobre o ambiente escolar. Certamente o que queremos endossar não é um relativismo axiológico absoluto, que atribua a mesma importância a discursos em nome de um dialogismo irrestrito que fortaleça vozes desumanizadoras, autoritárias, totalitárias. Entretanto, não se pode, em nome dessa dimensão, incorrer no silenciamento de discursos díspares, pois o princípio dialógico obriga a que se vislumbre, na diversidade de vozes e discursos, as possibilidades de construção de conhecimento e de orientação histórica. Enfim, o que se pretende com Bakhtin é muito mais que propor uma metodologia, mas uma atitude dialógica que caminhe para que o ensino de História não seja meramente heteroglóssico, mas também polifônico.

E no caso específico deste texto, importa perceber como essa polifonia deve ser avaliada na análise do filme em sala de aula. Quais as opiniões dos alunos acerca do filme selecionado? Em se tratando de estética, de percepção, da dimensão sensorial da arte, quanto o filme agrada, se aproxima ou se distancia daquilo a que os alunos estão acostumados? Como se relacionam com os personagens, com os discursos por eles veiculados, com as representações estabelecidas? Se, como professores, fomos capazes de ouvir essa pluralidade antes de estabelecermos as conclusões previamente planejadas e idealizadas, podemos orientar a utilização da fonte filmica em sala de aula de modo que a leitura dos alunos apresente temas inesperados, olhares diferenciados e provavelmente mais enriquecedores e pertinentes à realidade concreta dos alunos do que meramente a comunicação tácita de nossos objetivos planejados anteriormente. Não se trata, é importante reiterar, de abandonar o planejamento intencional em nome da espontaneidade construtivista, mas permitir que a interação concreta e historicamente situada da experiência de se assistir a um filme (seja em sala ou em outro momento) enriqueça o diálogo no ensino de História e permita a construção da consciência histórica orientadora da ação humana.

Enunciações: possibilidades concretas de diálogos

Essa dinâmica dialógica aplicada ao ensino de História não é inédita. Antônia Terra Fernandes (2013), já em 1997, apontava em *História e dialogismo* a possibilidade de se abordar a análise de fontes em sala de aula a partir deste paradigma epistemológico. O objetivo da autora, naquele momento, já era o de

salientar a ideia de que uma obra (texto, oralidade, gravura, música, pintura, fotografia, cinema, arquitetura...) sintetiza uma série de diálogos que foram travados entre seu autor (um sujeito específico) e sua própria época, e sujeitos produtores de outras obras e outras culturas anteriores a ele e num tempo futuro que vai além do que ele — o criador — poderia imaginar. Simultaneamente,

as obras, referendadas explicitamente ou não em outras obras (numa proximidade temática ou de forma) e dialogando com outros sujeitos de muitos tempos, ganham um novo sentido a cada novo contexto, expresso e criado por outros autores e por outros leitores. (FERNANDES, 2013, p. 94).

Esta seção final dedica-se a dois exemplos concretos desenvolvidos no ensino de História e na formação de professores de História em que temos tentado abarcar algumas das implicações teóricas que procuramos introduzir anteriormente e que são respaldadas pela autora.

O primeiro exemplo consiste na possibilidade do diálogo entre trechos de filmes para o debate de algum tema específico. Como professores do ensino básico técnico integrado, somos desafiados a contextualizar o ensino de História em turmas de formação profissional integrada ao currículo básico do Ensino Médio. Para uma turma de 3ª Série do Ensino Médio do curso Técnico Integrado de Eletrônica, o desafio inicial foi introduzir o tema da importância do conhecimento histórico a partir das preocupações que interessavam à turma e se relacionavam ao curso, nesta primeira aproximação necessária a qualquer professor que se dá a conhecer a seus alunos. Enfrentar este tema é reviver o mesmo problema que o próprio Bloch (2001) apontou há tempos: responder aos nossos alunos “pra que serve a História” e convencê-los a cada novo ano da importância do conhecimento histórico para si.

No nosso caso, a proposta era convencê-los da importância do conhecimento histórico a partir da discussão a respeito do presenteísmo na relação com os tempos históricos e com a aceleração tecnológica. Abordaríamos, para isso, o conceito de singularidade apresentado por Nicolau Sevcenko (2001), refletindo sobre como o conhecimento histórico é importante para nos obrigar a ponderar sobre a mudança nas sociedades contemporâneas, e os meios pelos quais a aceleração tecnológica estimula a que percamos a sensibilidade a estas mudanças, o que, por consequência, nos conduz à incapacidade de refletir criticamente sobre elas. Assim, o debate do conceito necessário para a percepção das

categorias em torno do tempo seria introduzido justamente a partir da análise da ideia de singularidade tecnológica, tema completamente vinculado à realidade do curso de eletrônica, como na relação entre o desenvolvimento de transistores com capacidade de processamento mais elevada. O conceito de singularidade foi central para introduzir a ideia de que o avanço tecnológico nos levará a um cenário de desenvolvimento de uma inteligência artificial, premissa básica para a concepção de ficções distópicas em que a humanidade será dominada pela técnica. Assim, antes de introduzir o debate dos conceitos históricos necessários para a construção do conhecimento e da consciência históricos, um tema necessário em todo início de ano letivo, os alunos assistiram a trechos de filmes como *Matrix* (1999), *Blade Runner* (1982) e *Metropolis* (1927). Retrospectivamente, os alunos perceberam que o temor de que a criatura domine o criador remonta ao início da sociedade industrial, e o diálogo temático das obras permitiu aos alunos conhecer não só o cinema na história, mas a própria História do cinema. A partir das especificidades de cada obra e do debate ligado ao conhecimento técnico dos alunos, a turma se mostrou sensivelmente despertada para a importância da História na sua formação, pavimentando um caminho a ser trilhado ao longo do ano letivo. O diálogo entre os enunciados fílmicos foi central nesse processo, assim como a assunção das preocupações na análise da tripla relação entre cinema e História.

Um segundo exemplo, advém das experiências nas aulas de História da América I, no curso de Licenciatura em História, mas que pode ser contextualizado para aplicação no ensino básico. Um de nossos objetivos nessa disciplina é refletir sobre como a historiografia lidou com a figura de Cristóvão Colombo e o surgimento da América no horizonte histórico europeu. Para isso, o ponto de partida foi analisar, aportados em autores clássicos como Edmundo O’Gorman (1993) e Tzvetan Todorov (1983), de que modo a representação do filme *1492: A Conquista do Paraíso* (1993) de Ridley Scott se aproxima daquela

estabelecida pelos principais debates historiográficos sobre o navegador. O Colombo heroico e moderno do filme encontra respaldo na análise que tais autores fazem de seus diários e demais fontes concernentes? Para além, porém, dessa percepção da História no cinema, ou seja, de que modo o passado é representado no presente da produção fílmica, as atividades em torno deste filme sempre eram direcionadas para o seu contexto de produção: exatamente as efemérides em torno dos “500 anos do descobrimento”. O filme, produzido em 1992, assumido como enunciado em seu contexto de criação, era analisado com a turma a partir da sua recepção crítica e de público insatisfatória, o que põe em relevo o quanto a imagem heroica de Colombo nessas celebrações já era alvo de profundas reavaliações, assim como a ideia de “descobrimento”. Tanto no contexto da América quando dos “500 anos do Brasil”, nos anos 2000, foi notória a mobilização dos movimentos indígenas contra uma celebração acrítica da chegada dos europeus e da implantação do sistema colonial. Assim, as dinâmicas dialógicas do filme em seu contexto de produção e recepção eram centrais para a reflexão historiográfica que pretendíamos desenvolver com os alunos, a partir da ideia do filme como *agente histórico*.

Enfim, com esses dois pequenos exemplos pretendemos apenas indicar as possibilidades abertas ao trabalho com o uso da fonte fílmica no ensino de História. Obviamente, não há aqui uma descrição metodológica pormenorizada, mas apenas uma breve descrição de duas situações as quais cremos que iluminam a discussão sobre como os referenciais bakhtinianos ampliam a análise de um filme assumido como enunciado concreto, atravessado por uma série de discursos e vozes, heteroglósico e dialógico. O maior desafio consiste em de fato conduzir um ensino de História que avance para a consumação de uma polifonia criativa, que conceda voz e perceba todas aquelas que estão muitas vezes hierarquicamente subalternizadas na sociedade, nas fontes cinematográficas e, por que não, em nossas próprias salas de aula.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2010.
- BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2007.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História*, ou, O ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2007a.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1998.
- FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2007.
- FERNANDES, Antônia Terra de Calazans. História e dialogismo. In: BITTENCOURT, C. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- FERRO, Marc. *Cinema e história*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- GRILLO, Sheila Camargo. A obra em contexto: tradução, história e autoria. In: MEDVIÉDEV, P.N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética socio-lógica*. São Paulo: Contexto, 2012.
- NAPOLITANO, Marcos. *Como Usar o Cinema na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2003.
- NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. In: PINSKY, C. (org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.
- RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p.7–16, 2006.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Estado e construção do código disciplinar da Didática da História. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 709–729, 2006. p. 713–714.
- STAM, Robert. *Da teoria literária à cultura de massa*. São Paulo: Ática, 2000.
- STAM, Robert. *Introdução à teoria do cinema*. Campinas, SP: Papyrus, 2011.



ENSINO DE HISTÓRIA E LITERATURA DRAMÁTICA: TEMAS, OBJETOS E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO EM SALA DE AULA¹

MARIA ABADIA CARDOSO

Para o historiador E.P. Thompson (2002), a educação formal ocorre num campo de embate, uma vez que se delinea em sua constituição um palco de variadas e multifacetadas referências culturais. Variadas porque os processos de escolarização, por meio do estabelecimento de conteúdos, das formas de aprendizagem e dos processos de avaliação, de calendários, traz todo um “universo” que será apropriado de diferentes maneiras para um público que não apaga as referências que já traz dos pais, da comunidade e do grupo do qual faz parte.

A reflexão acima é datada do final dos anos de 1960, mas não perdeu a sua atualidade. Assim, a relação entre educação e cultura no mundo contemporâneo tem mobilizado debates nas variadas áreas de conhecimento. No âmbito da Educação não é aleatoriamente que, desde os anos de 1980, os temas interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, projetos de trabalho e currículo integrado etc. têm adquirido espaço de publicação e de consolidação de temas de encontros e congressos de pesquisa.

Contudo, a articulação entre educação e cultura não é preocupação apenas de pesquisadores ligados à Educação, bem como não se restringe o seu aparecimento às últimas décadas do século xx. Se se fizer um retorno

¹ Reflexões construídas a partir do grupo de estudo desenvolvido junto ao Laboratório do Ensino de História, no período de 02/2016 e 02/2017.

ao pensamento de Walter Benjamin (1933) e de Arendt (1957) é possível inferir que a compreensão das contradições presentes no século XXI é oriunda de um período anterior. Assim, considere a seguinte passagem:

Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho. (BENJAMIN, 1994, p. 114).

A referida passagem evidencia uma forma de experiência que o século XX colocou em questão. Para seu autor, o intelectual Walter Benjamin, nesta temporalidade os homens ficaram pobres em experiências comunicáveis. Tem-se, assim, entre outros, de um lado os processos históricos como a Primeira Guerra Mundial, o desenvolvimento industrial e tecnológico e, de outro lado, as experiências daí resultantes. Crítico da técnica, do progresso e dos complexos desdobramentos do capitalismo, Benjamin aborda, em seu texto “Experiência e Pobreza” (1933), o “não lugar” que a narrativa ocupa neste século.

Produzida em 1933, essa análise não perdeu a sua atualidade. Mas, ao contrário, os problemas apontados pelo crítico aprofundaram-se. Assim, pode-se questionar: Por que a narrativa está em baixa em nossa temporalidade? Por que não é mais possível identificar na narrativa dos que nos antecederam uma forma de aprendizagem e continuidade da experiência? Por que a tamanha ênfase no novo nos faz deixar de ver o passado como um campo de possibilidades? (Cf. CARDOSO, 2016, p. B1)

Ainda nesse exercício reflexivo, considere a constatação de Arendt:

A autoridade do educador e as competências do professor não são a mesma coisa. Ainda que não haja uma autoridade sem uma certa competência, esta, por mais elevada que seja, não poderá jamais, por si só, engendrar a autoridade. A competência do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de transmitir esse conhecimento aos outros. Mas a sua autoridade funda-se no seu papel de responsável pelo mundo. Face à criança, é um pouco como se

ele fosse um representante dos adultos do mundo que lhe apontaria as coisas dizendo: 'Eis aqui o nosso mundo'. (ARENDDT, 1957, p. 10, grifo da autora).

Benjamin e Arendt, ao produzirem suas reflexões, voltam-se para referências que lhes são próprias. Todavia, em seu conjunto, dada a temporalidade de seus escritos e a percepção histórica que lhes é comum, ambos indagam a complexa relação entre Experiência, Cultura e Educação. Em outras palavras, trazem uma questão muito cara ao mundo contemporâneo: a transmissão do conhecimento e sua articulação com a própria experiência.

Mas é possível apontar as especificidades dessas análises. Assim, “A crise na Educação” de Arendt aponta para temas específicos tais como a relação entre educação e política, crise da educação e crise da política e, fundamentalmente, os vieses de educação, tradição e autoridade. Já “Experiência e Pobreza” de Benjamin evidencia o porquê de as ações da experiência estarem em baixa, a perda da experiência coletiva e, sobretudo, o seu questionamento: “Qual o valor de nosso patrimônio cultural se nossa experiência não se vincula a nós?”

Não seria esta a preocupação de diversos pesquisadores e educadores de áreas de conhecimento distintas? No âmbito da própria história, lugar (CERTEAU, 2002) onde esta análise se situa, é válido referenciar as discussões que se constituem em torno da Didática da História². Pode-se dizer que mobilizando conceitos, temas e objetos essas reflexões pautam-se em problematizar a relação da História, como campo singular de conhecimento, com a vida prática. Em sua abordagem, Jörn Rüsen evidencia o eixo central: a consciência histórica, como

o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se intenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida. (RÜSEN, 2001, p. 59).

2 A esse respeito consultar, entre outros, BERGMAN, 1994; CERRI, 2001; RÜSEN, 2006; SADDI, 2012.

A passagem acima evidencia a complexa relação entre tempo e percepção do tempo/experiência. Algo também central para o diálogo entre Educação, Cultura e Ensino de História.

Mobilizando diferentes repertórios e evidenciando referências históricas específicas, há algo que perpassa as análises dos autores aqui apresentados: existe uma temporalidade específica, a qual dá o “tom” em suas abordagens, mas, sem dúvida, todos estão refletindo sobre o tempo que viveram e as experiências possíveis que se delinearam.

Em outras palavras, existe um movimento contínuo entre os processos históricos e o campo intelectual. Ao mesmo tempo, em seu conjunto, tais reflexões permitem indagar: qual o seu desdobramento para a cultura e a educação? Como pensar a relação entre História e Ensino de História? De que modo é possível tecer o diálogo entre passado e presente.

Sob este último aspecto, pode-se dizer que o tempo é uma categoria que permite pensar os homens. Em suma, permite o reconhecimento e/ou negação das sociedades e da cultura de outrora. Não é aleatoriamente que ele é objeto de diferentes reflexões. A exemplo, sem perder de vista que o tempo é uma instituição social, Nobeit Elias, em seu livro *Sobre o tempo*, mostra a dinâmica entre tempo e percepção do tempo. Para ele, há uma imbricação entre natureza, sociedade e cultura.

O desenvolvimento do nosso patrimônio comum de saber reveste-se de uma importância, para a humanidade, que é sem dúvida subestimada em nossos dias, e é precisamente por isso que vale a pena prestar-lhe maior atenção. Ao fazê-lo, não devemos perder de vista que a direção na qual se desenvolve o saber — seja ela a de um distanciamento maior e de uma adesão mais estreita ao real, seja a de um engajamento mais acentuado e de um investimento mais intenso dos símbolos pelo imaginário — é inseparável da direção tomada pelas transformações na forma de vida comunitária dos homens: é o que acontece com a estrutura e os modos de resolução dos conflitos, a produção e distribuição social de víveres e de tudo que é necessário à sobrevivência. O desenvolvimento do saber social, a exemplo daquele que se opera nesses outros setores, desempenha também um papel na sobrevivência de todos os grupos humanos e de seus membros, no sentido de que participa ativamente da evolução desses grupos. (ELIAS, 1998, p. 28–29).

Todavia, é no campo da História que o tempo adquire estatuto de “matéria prima” para a produção do conhecimento. Em outras palavras, ele se torna uma condição indispensável para a elaboração do saber histórico.

Sem perder de vista que a categoria tempo traz desdobramentos teóricos e metodológicos e depende, fundamentalmente, do espaço e da própria temporalidade que a legitima, é correto dizer que existem na escrita da História diferentes percepções sobre o tempo. Desde aquela que o concebe como algo que os homens indagam no momento de crise (BLOCH, 2001), passando pela análise da mudança de tempo e seu desdobramento na disciplina de trabalho e na percepção dos trabalhadores (THOMPSON, 1998), bem como no modo como as sociedades lidam com seu passado (HOBSBAWM, 1998).

Se no âmbito da produção do conhecimento histórico o tempo é algo que constantemente traz desafios teóricos e metodológicos para o historiador, é possível dizer que, sob perspectivas distintas, mas inter-relacionadas, o desafio está posto também para o Ensino de História. Se em seu *métier* o historiador lida com fragmentos, recebe os documentos selecionados e hierarquizados e sobressai do seu trabalho a necessidade de compreender a sociedade e a cultura de outrora, as mesmas condições estão postas para o Ensino de História (MARSON, 1984). Desse modo, os seguintes questionamentos devem ser instigados: Quais saberes devem ser mobilizados em sala de aula? De que modo as categorias e os conceitos serão construídos e apropriados no ensino? Como estabelecer a empatia (LEE, 2003) com os agentes do passado? E, fundamentalmente, como mobilizar um repertório que permite a articulação entre passado e presente?

Lançando mão de um repertório que perpassam as abordagens sobre currículos, livros e materiais didáticos, as noções conceituais e de tempo no ensino de história, o uso de diferentes documentos em sala de aula, formação e atuação de professores, o uso das linguagens artísticas no ensino de história, etc.³, pesquisadores propuseram-se a

³ Sobre estes temas, consultar: BITTENCOURT, 2005; FONSECA, 2003; SCHMIDT; CAINELLI, 2003.

abordar os desafios do ensino de história no mundo contemporâneo. Paralelamente, as discussões sobre transdisciplinaridade e interdisciplinaridade adquirem espaço. A respeito do último termo, Selva Guimarães Fonseca aponta:

Muito se fala em interdisciplinaridade, mas pouso de faz de interdisciplinaridade! Você já ouviu essa frase ou algo parecido? Interessante que, geralmente, ela é vista como algo facilmente praticado, uma rápida integração de conteúdos, ora como tábua de salvação, panaceia, fórmula milagrosa de resolver todos os problemas do ensino e da aprendizagem. (FONSECA, 2003, p. 105).

Certamente algumas questões podem ser colocadas: Por que a História deve dialogar com outros campos de conhecimento? Os temas e os objetos sobre os quais produz conhecimento são desinteressantes? É preciso ainda apresentar uma indagação mais recorrente na atualidade, num universo multimidiático, frente ao “jovem digital”, como propiciar um conhecimento que seja crítico, interessante e motivador? São complexas e diversas as tentativas de responder a tais indagações. Contudo, existe um aspecto que não se pode perder de vista: o diálogo com outros campos de conhecimento ocorre porque estes também produzem algo que é fundamental para a História: a percepção sobre o tempo. É justamente sobre este aspecto que o teatro deve ser pensado como um campo de possibilidade para a História.

Ensino de História e Literatura dramática: possibilidades temáticas e metodológicas para a compreensão do tempo

O teatro é uma linguagem. Apesar de a referida afirmação não inovar, o seu sentido é extremamente oportuno e necessário. A escrita da história do teatro permite pensar o seu fazer artístico como um campo de conhecimento específico em que se delineiam, sem perder de vista a singularidade de tempo e de espaço de sua produção, marcos, agentes e conceitos que permitem compreender o seu caráter diversificado e multifacetado.

Desse modo, quando se fala em teatro é possível trazer dois termos para o centro do debate: texto e cena. Porém, entre a literatura dramática (texto) e a cena (espetáculo) uma diversidade de aspectos que torna essa última possível surge, a saber, o trabalho do ator, os elementos visuais, a arquitetura, e encenador, o público, entre outros⁴. Ou seja, entre uma instância e outra há um deslocamento e este, por sua vez, implica uma complexa relação de interpretação e apropriação (CARDOSO, 2011).

Há muito já se discutiu sobre o fenômeno teatral (ROSENFELD, 2004) e o caráter efêmero da cena. É certo que a cena tem essa característica, mas, justamente pela sua riqueza, transforma-se em objeto de investigação para o historiador e pode ser pensada também como possibilidade para o Ensino de História.

Assim, sem desconsiderar a historicidade e a especificidade de cada produção teatral, o professor de história pode e deve pensar o teatro como possibilidade de compreensão do tempo. É passível de utilização em sala de aula a construção cênica, seja por meio das filmagens construídas ou de fragmentos que permitem pensar a própria escrita cênica, tais como, fotos, entrevistas com atores e diretores, programa e crítica do espetáculo e demais elementos (figurinos, iluminação etc.). Outra possibilidade que se evidencia, também não menos rica, é focar na própria literatura dramática. Sob este viés, entre outras, pode-se destacar a autoria e o lugar/ espaço de produção do texto, o enredo, a construção das personagens, as temáticas e, fundamentalmente, o modo como as narrativas permitem compreender e repensar as experiências humanas em seu próprio tempo. Nos limites e de acordo com a proposta da reflexão que aqui se apresenta é essa análise que será empreendida.

Adotando como recorte o ensino de história do Brasil contemporâneo, é possível eleger como fonte para seu trabalho em sala de aula as peças *A Invasão* (1962) de Dias Gomes e *Nossa Vida em Família* (1972)

⁴ A respeito dos temas consultar: DORT, 1977; GUINSBURG, 2001; KAOWZAN, 1988; MAGALDI, 2000; NEVES, 1987; PALLOTTINI, 1988; PAVIS, 1999; RATTO, 1999; RIZZO, 2001; ROSENFELD, 2004; ROUBINE, 1991; SINISTERRA, 2002.

de Oduvaldo Vianna Filho. Assim, a escolha não foi aleatória, uma vez que os referidos dramaturgos, apropriando-se de temas e usando como matéria prima as contradições de seu tempo, trouxeram à tona enredos e personagens que inspiram e desafiam a compreensão histórica. É neste aspecto que reside a riqueza de suas construções. Conforme pontua Sandra Jatahy Pesavento,

A sintonia fina de uma época, fornecendo uma leitura do presente na escrita, pode ser encontrada em um Balzac ou em um Machado, sem que nos preocupemos com o fato de Capitu, ou do Tio Goriot e de Eugène de Rastignac, terem existido ou não. Existiram enquanto possibilidades, como perfis que retraçam sensibilidades. Foram reais na “verdade do simbólico” que expressam, não no acontecer da vida. São dotados de realidade porque encarnam defeitos e virtudes dos humanos, porque nos falam do absurdo da existência, das misérias e das conquistas gratificantes da vida. Porque falas das coisas para além da moral e das normas, para além do confessável, por exemplo. (PESAVENTO, 2006, p.3-4, grifo da autora).

É certo que Pesavento reflete sobre o diálogo entre História e Literatura, contudo, a aproximação entre História e Ficção e, conseqüentemente, a necessidade de relativizar a dualidade verdade x ficção ou real x não real se torna-se também um campo de possibilidades para o trato com a literatura dramática em sala de aula. Desse modo, considere inicialmente o resumo de enredo dos textos.

Os problemas de um grupo de favelados do Rio de Janeiro são abordados em *Invasão*. “A peça se documenta num fato, que se tornou notícia como o caso da ‘Favela do Esqueleto’” (ROSENFELD, 2012, p.67). Dos apartamentos invadidos, o dramaturgo foca apenas em alguns. São seus moradores: Isabel, lavadeira de roupa, seu marido Benê, antigo profissional do futebol, e seu filho Lula; o casal de negros Bola Sete e Lindalva, sendo ele pedreiro, mas principalmente sambista, e, por fim, a família de nordestinos Justino e Santa com seus quatro filhos. São personagens que, na visão de Rosenfeld, se distinguem pela sua tipicidade:

O quadro dos “inquilinos”, incisivo e convincente, é necessariamente plano, feio com a técnica de mural. Logo focalizados, logo devolvidos ao fundo anônimo do coletivo, os personagens se revelam, pela hábil movimentação cênico-dramática, no seu inter-relacionamento, na sua ocasional solidariedade, nos seus interesses, angústias e esperanças. Pungente é a determinação de Justino de voltar à sua terra flagelada, o seu orgulho ferido ao ter de admitir a mendicância da esposa, a sua resignação ao perder as filhas à “vida fácil” da cidade. O futebol como canal de ascensão econômica e social nutre as esperanças de Benê, até que reconhece, num momento de lucidez, que vive de uma ilusão. “Ninguém pode ser atleta no Brasil... trabalhando como uma besta, comendo mal... Um ou outro escapa... uns heróis!”. (ROSENFELD, 2012, p. 69, grifos do autor).

Já em *Nossa Vida em Família*, Sousa e Lu convidam os filhos para uma reunião familiar com o intuito de informá-los que a casa em que viviam sofreu um grande ajuste no aluguel. O casal informa que o valor do aluguel subiu mais que o triplo da aposentadoria de Sousa e, diante da impossibilidade de pagar, pede ajuda financeira para os filhos. Estes, por sua vez, decidem separar temporariamente os pais. Sem condições de manter o casal na residência, os filhos decidem que Sousa irá para São Paulo morar com Cora e Lú irá para o Rio de Janeiro morar com Jorge.

Vianinha escreveu o drama *Nossa Vida em Família*, no qual discutia a condição de marginal a que são relegados os velhos. Numa sociedade que valoriza o trabalho, a produtividade e o lucro, aqueles que estão fora do processo produtivo perdem, em sua maioria, a condição ser humano e cidadão, com direito à moradia, saúde e viver com dignidade. E é justamente pelo fato de a sociedade brasileira negar esses direitos que Lú e Sousa com o aumento do aluguel, não tem mais como continuar mantendo a casa onde moram. O casal é separado. Os filhos relutam em assumir as responsabilidades. A quem caberá amparar a velhice? (PATRIOTA, 1999, p. 135).

Após a breve apresentação dos textos dramáticos, é possível evidenciar algumas possibilidades temáticas de seu uso em sala de aula. A primeira delas seria partir do próprio contexto histórico em que as narrativas foram elaboradas. Assim, o que é possível dizer sobre o Brasil dos anos de 1960 e 1970?

No que se refere ao Brasil, o golpe civil e militar que depôs o presidente João Goulart (Jango) em março de 1964 tornou-se um “marco”⁵ de instauração da ditadura civil-militar que duraria vinte e um anos. Tal processo ocorreu num momento de crise da economia brasileira e das manifestações estudantis, operárias e camponesas. As bandeiras defendidas por tais grupos, incorporadas pelo governo Jango, constituíam as denominadas “reformas de base”. Conforme demonstra Nadine Habert:

Os militares, associados aos interesses da grande burguesia nacional e internacional, incentivados e respaldados pelo governo norte-americano, justificaram o golpe como “defesa da ordem e das instituições contra o perigo comunista”. [...] O golpe foi uma reação das classes dominantes ao crescimento dos movimentos sociais, mesmo tendo estes um caráter predominantemente nacional-reformista.⁶ (grifo da autora)

Desse modo, as primeiras medidas tomadas foram: intervenção nos sindicatos e nas unidades estudantis, proibição de greves, instauração da censura, criação do SNI (Serviço Nacional de Informações), cassação de mandatos, fechamento de partidos e criação por decreto do bipartidarismo — Arena (Aliança Renovadora Nacional) e MDB (Movimento Democrático Brasileiro) (Cf. HABERT, 2003, op. cit., p. 8).

É certo que todo esse processo revela que não bastava aos militares tomarem o poder, era necessário consolidar a sua “obra”. Para tanto, fez-se uma reorientação do aparelho de Estado já durante o governo Castelo Branco (1964–1967):

⁵ Segundo João Manuel Cardoso e Fernando A. Novais, se, no período entre 1950 e 1979, viveu-se no Brasil a expectativa de consolidação de uma “nação moderna”, quando foi possível a definição de “novos padrões de consumo” empreendida por uma sociedade em “constante movimento”, nesse processo o ano de 1964 é também um marco porque demonstra uma “[...] inflexão, com a mudança do ‘modelo’ econômico, social e político de desenvolvimento, e esta transformação vai se consolidando a partir de 1967–68. Mas, nesse período (1964–79), as dimensões mais significativas dessa mudança não eram perceptíveis, deixando uma impressão de continuidade essencial do progresso, manchada, para muitos, pelo regime autoritário”. (MELLO; NOVAIS, 1998, p. 572)

⁶ (HABERT, 2003, p. 8). No que se refere ao tema da ditadura civil-militar, é necessário apontar outras referências: FICO, 2004; REIS FILHO 2000.

Segundo Roberto Campos, o primeiro ministro do Planejamento, a “reforma e a modernização institucional foram as maiores conquistas” do PAEG (Plano de Ação Econômica do Governo). De fato, através das reformas financeira, fiscal e administrativa foram lançadas as bases para o modelo capitalista pretendido, no qual a economia se assentaria no tripé: capital multinacional, grande capital nacional e capital estatal. As reformas abriram ainda o caminho para aprofundamento da intervenção estatal na economia, traço que se acentuaria nos governos militares seguintes. (PAES, 1993, p. 47, grifo da autora).

Como face desse mesmo processo estabeleceu-se uma “política salarial cruel”. Se a perspectiva do milagre brasileiro permitia à classe média urbana maiores oportunidades de salário e emprego, para os trabalhadores rurais e para a classe operária a situação era efetivamente bem mais complexa: “O arrocho e as intervenções nos sindicatos garantiam o controle sobre a classe trabalhadora” (PAES, 1993, p. 51).

Por meio da construção das personagens de *A Invasão* (1962), Dias Gomes evidencia temas muito caros para a compreensão do Brasil nesse período, tais como, condições de moradia e de trabalho do migrante nordestino nas grandes capitais, naturalização da miséria, expectativa de ascensão social por meio do futebol, prostituição e ausência de políticas públicas efetivas para a diminuição das desigualdades sociais, entre outras. Já em *Nossa vida em Família* (1972) percebe-se também uma forte crítica social, temas como falácia do milagre econômico brasileiro e previdência social são escancarados.

A segunda possibilidade seria partir do eixo temático cidadania para o tratamento das peças em sala de aula⁷. Partindo do pressuposto que a referida temática é um dos eixos transversais para o Ensino de História, pode-se dizer:

⁷ Esse foi o ponto de partida para o projeto intitulado “Diálogos entre História e Teatro: Representações sobre a cidadania no Brasil Contemporâneo”. O mesmo esteve sob minha responsabilidade na Prática como Componente Curricular no curso de Licenciatura em História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, no Câmpus Goiânia.

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

Assim, o que é possível dizer sobre o tema da cidadania no contexto em que as obras de organizam?

José Murilo de Carvalho, em seu livro *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, reflete sobre a dinâmica dos direitos civis, políticos e sociais durante a ditadura civil-militar no Brasil. Segundo o autor, no período entre 1964 a 1974 coloca-se uma questão dupla para os militares: supressão dos focos de oposição e contenção das áreas de inflação na área econômica. No que se refere à primeira, os direitos civis e políticos foram atingidos pela repressão. Os atos institucionais e os inquéritos militares, a censura prévia nos jornais, livros e meios de comunicação, a criação dos órgãos de inteligência nacional (SNI) e Polícia Federal, as agências especiais de repressão, as cassações de mandato, as aposentadorias compulsórias e outras, são sua materialização. Quanto ao crescimento econômico, há uma coincidência entre o período de maior repressão com o período de crescimento econômico. A propaganda sobre o milagre econômico era sua mola mestra.

O que singulariza ainda esse período é que se tem de um lado o cerceamento dos direitos políticos e civis e de outro ocorre a expansão dos direitos sociais. Não é aleatoriamente que o INPS (Instituto Nacional de Previdência Social), o FUNRURAL (Fundo de Assistência Rural) e o Ministério da Previdência e Assistência Social datam, respectivamente, dos anos de 1966, 1971 e 1974. Conforme aponta o autor,

A avaliação dos governos militares, do ponto de vista da cidadania, tem, assim, que levar em conta a manutenção do direito de voto combinada com o esvaziamento de seu sentido e a expansão dos direitos sociais em momento de restrição de direitos civis e políticos. (CARVALHO, 2003, p. 176–177).

Desse modo, se se eleger como ponto de partida o tema da cidadania verifica-se que há também uma ampliação das possibilidades no uso das peças teatrais. Quando se considera a falta de condições de trabalho e de moradia na expansão da economia “[...] houve grande deslocamento de população do campo para a cidade” (CARVALHO, 2003, p. 173), identifica-se o pano de fundo de *A Invasão*. Da mesma maneira, ao considerar a falácia do milagre econômico brasileiro “[...] houve, sem dúvida, um crescimento rápido, mas ele beneficiou de maneira muito desigual os vários setores da população” (CARVALHO, 2003, p. 172), encontra-se o pano de fundo da narrativa de *Nossa Vida em Família*.

É possível inferir que, partindo do contexto histórico ou de um eixo temático específico, tanto Dias Gomes quanto Vianinha elaboraram uma percepção muito apurada de seu próprio tempo. Delineiam-se, assim, as possibilidades temáticas e as circunstâncias históricas que os textos estão inseridos. Todavia, existe ainda uma terceira possibilidade de abordagem quando se parte dos próprios textos. Nos limites propostos na análise, esse exercício reflexivo será feito com a peça *Nossa Vida em Família*.

Em sua primeira versão, a peça intitulada *Em Família* foi escrita como episódio do programa “Casos Especiais” em coautoria com Paulo Pontes e Ferreira Gullar. Posteriormente, foi reescrita individualmente por Vianinha com o título *Nossa Vida em Família*.

Dividida em dois atos, sendo o primeiro ato com oito cenas e o segundo com quinze cenas, a peça nos apresenta de maneira singular e intensa os seguintes personagens: Sousa e Lu, os pais; Jorge, Neli, Beto e Cora, os filhos, Anita, esposa de Jorge; Susana, filha de Jorge, Wilson, esposo de Cora e Afonsinho, amigo de Sousa.

Para tanto, faz-se necessária uma discussão inicial sobre a Estética. Anatol Rosenfeld, em artigo intitulado “Estética”,⁸ faz um movimento reflexivo singular para desenvolver o tema, bem como para descrever/problematizar a função que cumpre na constituição da obra de arte.

⁸ Não é possível averiguar a data de escrita desse artigo, uma vez que foi encontrado nos arquivos de Rosenfeld em forma de original datilografado. Contudo, faz parte da coletânea *Texto e Contexto II*.

Segundo sua descrição, o mundo é composto por camadas, sendo a “espiritual” a mais elevada. O sustento dessa é a “camada psíquica”, que tem como base a “camada orgânica” dos seres vivos. Abaixo dessa última estaria a “camada inorgânica” de seres inanimados (pedras, terra, água etc.) “Nenhuma das camadas superiores pode existir sem as inferiores, sendo a base de todas a camada material, anorgânica” (ROSENFELD, 2007, p. 235). Contudo, a vida espiritual ultrapassa todas as outras por sua capacidade que singulariza o homem: a capacidade de símbolo. Por meio dela o homem desenvolve a cultura, compreendida como

[...] a cultura é a totalidade complexa que inclui conhecimentos, crenças, artes, moral, lei, costumes e quaisquer capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade; inclui, naturalmente, também as criações materiais, como instrumentos, vestuários, receptáculos, armas, moradias etc. O mais simples instrumento é impossível sem a capacidade do símbolo, pois cada instrumento contém em si a *ideia abstrata e geral* de um sem-número de situações em que poderá ser usado.[..] Assim, a cultura, situada no topo de uma série de camadas superpostas, é o espírito objetivo ou objetivado de uma sociedade, espírito que se desenvolve e se transforma através do tempo, quer lenta, quer rapidamente. (ROSENFELD, 2007, p. 237–238, grifo do autor).

Por viver dentro de uma sociedade e cultura, todos os comportamentos, atividades, emoções etc. do ser humano

São regidos em alto grau por convenções, costumes, regras e leis determinados por esta mesma cultura. O nosso comportamento responde e corresponde a certos valores básicos — valores de utilidade, vitais, estéticos, religiosos etc., valores esses que se definem mais de perto através das valorizações específicas de determinada cultura. (ROSENFELD, 2007, p. 238–239).

É determinada cultura que estabelece os valores básicos.

Os valores de utilidade são fundamentais em toda cultura e denominadores da vida econômica. “Os valores utilitários são em alto grau quantificáveis. Aumentam e diminuem com a quantidade maior ou menor dos bens e com o número maior ou menor de pessoas que, desta forma, pode participar deste valor útil” (ROSENFELD, 2007, p. 242).

A sensação de prazer que se tem ao apreciar um bom prato refere-se ao valor hedonístico. A referência é sempre o sujeito que o experimenta:

O que importa é o prazer que eu sinto e não o objeto que é a causa deste prazer. Não é sempre fácil diferenciar e separar por inteiro o prazer hedonístico do prazer estético. Mas é evidente que no prazer estético dirijo-me, antes de tudo, para o objeto e só em grau muito menor aprecio meu estado subjetivo. Viso, antes de tudo, ao objeto. (ROSENFELD, 2007, p. 243).

Valores como de saúde, da força, do viço, do vigor e da juventude podem ser compreendidos como vitais. E, no que se refere aos valores morais, é

[...] fácil mostrar que têm uma modalidade bem diversa dos estéticos: o valor moral reside nas intenções e nos atos de pessoas reais, ao passo que os valores estéticos podem manifestar-se através de quaisquer “objetos” — pessoas ou não (animais, flores, obras etc.), reais ou não (numa natureza morta só a tela e as tintas são reais, as uvas, flores, a galinha etc. não têm “realidade”). (ROSENFELD, 2007, p. 245, grifos do autor).

É no âmbito da ciência que os valores científicos da verdade, da objetividade e da lógica tornam-se fundamentais.

É na ciência que se elaboram os métodos mais perfeitos para se chegar à “verdade objetiva”, ainda que muitas vezes com prejuízo do interesse e da importância de tais verdades para a nossa “existência”, para a nossa experiência vital e para os nossos atos imediatos. (ROSENFELD, 2007, p. 246–247, grifos meus).

Na transcendência do mundo profano e nas relações entre o homem e o mundo superior é que se encontram os valores religiosos.

Desse modo, na delimitação de cada um desses valores, o valor estético, de acordo com a abordagem de Rosenfeld, está posto, seja por aproximação, seja por distanciamento. Por exemplo, o valor estético de um poema não pode ser calculado de acordo com sua tiragem; utilizando-se artifícios como batons, penteados, roupas etc., pode-se acentuar a beleza de uma mulher; é possível ainda recorrer aos valores

estéticos para dar mais impulso às emoções e à sensibilidade; a clareza e a transparência de um texto científico podem trazer também o valor estético e, ainda, num ritual de *candomblé* pode-se perceber o valor estético. Porém, todas essas associações trazem o valor estético, ainda que relacionado com os demais, “subordinado”. É somente na obra de arte que o valor estético se realiza com toda plenitude, revelando força e expressividade:

Somente na obra de arte, na medida em que a mesma se defina e se imponha como tal, inverte-se a relação dos valores. Os valores estéticos, mesmo não se tornando totalmente autônomos, passam a ser *critério decisivo* para a avaliação do objeto (ou ato, ação, movimento etc.), ao passo que os outros valores se tornam agora acessórios ou se revestem de função “serviçal”. (ROSENFELD, 2007, p.256–257, grifos do autor).

Assim, na delimitação do que seja obra de arte propriamente dita, o fenômeno estético cumpre um papel fundamental. Diante dessas questões postas é necessário indagar qual o desdobramento de se considerar a dimensão estética na produção do conhecimento histórico e no conhecimento histórico escolar?

Nos dois sentidos, é necessário considerar que, de um lado, a estética é inerente a toda e qualquer prática humana criativa, justamente por isso não elide de sua constituição e legitimidade a dimensão temporal. E, por outro lado, o desdobramento metodológico é que o professor/pesquisador no trato com a linguagem, ainda que opte por priorizar determinado aspecto da obra, não pode perder de vista a sua totalidade.

Antes de avançar na proposição metodológica é importante salientar que, em seu sentido mais amplo, essa proposta se fundamenta tanto na percepção de que o ensino de história faz-se presente em uma escola, que é uma “instituição cultural, social e política”. (SELVA; SILVA, 2003, p. 45). E desse modo, o teatro materializa-se como uma possibilidade. “Através do ensino de história, da estética e do exercício crítico de leitura da obra de arte, o processo expressivo do teatro é ampliado, inserido na história da cultura e na cultura da história” (KOUDELA, 2006, p. 282).

Desse modo, frente à exigência de um ensino que se insere num campo cultural de embate e contradições, o teatro configura-se como um aliado necessário. Porém, faz-se importante delinear um caminho possível quando se elege a literatura dramática como fonte para a produção do conhecimento histórico em sala de aula:

Primeira etapa: Entrega do texto teatral e proposição prévia de leitura e mapeamento individual do mesmo.

O objetivo é permitir que os alunos estabeleçam contato com a totalidade da obra e, ao mesmo tempo, construam interpretações próprias sobre a mesma proposta de mapeamento (NEVES, 1987):

- a. Solicitar que os alunos identifiquem o acontecimento delimitador, ou seja, o que é essencial à obra;
- b. Solicitar que os alunos dividam a peça em seus elementos mais importantes, associando-os com a ideia central;
- c. Analisar cada momento da obra;
- d. Identificar as personagens.

Segunda etapa: Socialização das leituras/interpretações do texto e apresentação/discussão das principais temáticas que a peça teatral traz.

Apenas como sugestão, são temas possíveis de serem explorados na narrativa⁹:

- a. Trabalho, modernização e conflito de valores;
- b. Cidadania e previdência social;
- c. Educação e conflito de gerações;
- d. Desenraizamento.

Terceira etapa: Leitura dramatizada de uma das cenas da peça e abordagem da construção das personagens.

O objetivo dessa etapa é compreender a narrativa em seus pormenores e, ao mesmo tempo, indagar a construção das personagens frente à estrutura narrativa proposta pelo dramaturgo.

⁹ Para o enriquecimento de cada uma dessas temáticas, é importante referenciar respectivamente os seguintes autores: ARENDT, 1957; CARVALHO, 2003; TAVARES; WEIS, 1998; WEIL, 1979.

- a. Solicitar que cada grupo escolha uma das cenas e faça uma leitura dramatizada da mesma;
- b. Escolher uma personagem e delinear a abordagem de suas ações no decorrer da narrativa.

Quarta etapa: Interpretações sobre a peça teatral em sua articulação entre passado e presente. Nessa etapa, entre outros, os seguintes questionamentos podem ser postos:

- a. Por que os temas apontados fazem parte da narrativa do dramaturgo?
- b. O que a peça diz sobre o momento de sua produção?
- c. A obra ainda diz algo sobre o presente?

Sem desconsiderar as outras possibilidades no uso da literatura dramática em sala aula, uma vez que, conforme posto antes, a peça é uma narrativa que permite repensar a experiência humana, é importante dizer que, quando se parte do próprio texto teatral, o campo interpretativo se amplia. Diante do enredo, o leitor/espectador perceberá com facilidade que a peça *Nossa vida em Família* tem uma forte crítica social. Principalmente quando é situada na temporalidade da sua produção, temas como previdência social e falácia do “milagre econômico” são escancarados. A obra é isso também, mas ela vai um pouco além. Quando se considera esteticamente a riqueza da “verdade” ficcional que o dramaturgo elabora, bem como a complexa construção das suas personagens, é possível indagá-la sobre diferentes prismas e, ao mesmo tempo, se verifica a sua atualidade.

Estética e empatia: formas de compreender o próprio tempo

Se é somente na ficção que os seres humanos nos são mostrados em sua totalidade (Cf. ROSENFELD, 2000.), nessa obra Vianinha os constrói com uma riqueza de possibilidades e aqui o que talvez se compreenda como polos opostos ganham uma reelaboração. Desse modo, são vieses importantes para pensar a sua produção: drama familiar x perspectiva social, público x privado, individual x coletivo e em termos de forma tragédia x comédia.

Ao mesmo tempo, se a educação/ensino ocorre num campo de embate, conforme posto no início desta reflexão, como pensar o uso da literatura dramática em sala de aula frente a isso? Uma das possibilidades dessa reflexão é compreender a “verdade” dessa ficção. Com intuito de compreender e investigar o que essa “verdade” ainda pode dizer no presente, pode-se falar um pouco sobre as personagens. Desse modo, como pensar a construção de Sousa frente à totalidade da peça?

Já no início da narrativa Vianinha apresenta Sousa como alguém ciente de sua condição. Assim, quando indagado sobre o porquê da reunião familiar:

BETO: Até que enfim, é o testamento! O testamento! [Quero a Ceia do Cristo, aqueles copinhos de cristal da Baviera, quero os ternos de casimira risca de giz, os risca-de-giz ninguém tasca... ih, estou sendo profundamente desagradável... essa não deu muito Ibope não, não é, Sousa?]

SOUSA: [Foi engraçado... foi engraçado...] (ALGUM SILÊNCIO)... não tenho nada, nunca tive nada... só tive, sei lá, a calma de nunca ter nada... o que hoje em dia se chama incompetência, falta de culhão. (VIANNA FILHO, 1972, p. 12).

Em específico sobre sua condição de aposentado:

SOUSA: Ah, é, parece que tiram o cordão do seu sapato que aperta, desabotoam tua braguilha, arrancam os botões da camisa ... a gente fica aliviado mas se segurando todo, meio nu, calça na mão, no norte dizem: a gente fica feito bosta n'água. (VIANNA FILHO, 1972, p. 27).

Sousa perdeu sua moradia, a qual para ele significava também a sua dignidade, foi separado de sua esposa com quem viveu 46 anos. Totalmente desenraizado de sua rotina e cidade de origem, irá morar em São Paulo com sua filha Cora. Num determinado dia, Cora vai ao cinema com o esposo e deixa Sousa cuidando da neta. Ao chegar percebe que ele dormiu e a garota está aos berros:

CORA: (VOLTA FUZILANDO, ACORDA OS DOIS COM VIOLÊNCIA) Pai, ô bombeiro, velho, acorda aí, acorda aí! (OS DOIS ACORDAM ESTREMUNHADOS. CORA NÃO PÁRA DE FALAR) Pela madrugada, o que é isso? eu vou pro cinema, nunca

vou pro cinema, eu vou pro cinema e a menina desse jeito, nunca vou pro cinema, vou pro cinema... por isso que o porteiro falou “a senhora deixou a menina sozinha?” mas vocês são surdos? a menina está tremendo, está roxa, pela madrugada, pela madrugada!

SOUSA: Não grite assim, o que foi que aconteceu?

CORA: Não me vem assim, não me vem assim, não, com grandes ares, aqui falo eu, não vem com cara de pai fajuto, não, o que você fez é fajuto, fajuto, a menina treme toda, coitadinha, treme, treme, deve estar chorando há uma hora...

SOUSA: Que uma hora, que uma hora? Cinco minutos... deixa chorar, faz bem prós pulmões...

CORA: Ah, é, ah, é, ah, é, eu sou a errada, eu que estou incomodando o sono dos velhos, não é, velho é pra dormir, não é pra dormir que serve velho? [...] Dois meses comendo na minha casa? (VIANNA FILHO, 1972, p. 34).

Assim, do ponto de vista dos valores que o capitalismo legitima, Sousa não foi ninguém. Em termos de atuação profissional foi funcionário público, montou uma oficina de consertar rádios, mas não obteve sucesso. Ele morou 46 anos de aluguel e não adquiriu moradia própria ou outros bens. Chega a velhice, perde a moradia e é separado da esposa. “Dessa maneira, Vianinha aproveita para direcionar uma forte crítica ao sistema capitalista, ao apresentar um tipo exemplar de trabalhador que executou de forma correta suas tarefas, mas que no final da vida não tem onde morar”. (VILLARES, p. 106) Por meio de uma forma que contrapõe e indaga o conteúdo, Vianinha o constrói com uma riqueza de detalhes tornando impossível não estabelecer empatia com a personagem.

Se de um lado, Thompson, Benjamin e Arendt evidenciam a complexidade da produção e da transmissão da experiência no mundo contemporâneo, de outro lado, Vianinha, ao mostrar o “não lugar” da velhice, materializa a mesma falência na construção da personagem Sousa. Em seu conjunto, tanto as reflexões quanto a produção dramática trazem a necessidade de não apenas eleger o tempo como matéria prima para a produção intelectual e artística, mas, fundamentalmente, a urgência de eleger o próprio tempo para amadurecer novas formas de compreensão histórica.

No presente, em que uma série de projetos ilegítimos busca forjar legitimidade e são apresentados como a única saída possível, faz-se imprescindível refletir e evidenciar outras formas de compreensão do próprio tempo e das possíveis experiências.

Referências

- ARENDE, Hannah. A crise na educação. *Partisan Review*, v. 25, n. 4, p. 493–513, 1957.
- BENJAMIM, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIM, W. *Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1994. v. 1
- BERGMAN, Klaus. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29–42, set./fev. 1990.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 69–90.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício de historiador*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- CARDOSO, Maria Abadia. Experiência e narrativa. *Jornal Correio de Uberlândia*, Uberlândia, p. B2, 2016.
- CARDOSO, Maria Abadia. *Mortos sem Sepultura: diálogos cênicos entre Sartre e Fernando Peixoto*. São Paulo: Hucitec, 2011.
- CARVALHO, José Murilo de. Passo atrás, passo adiante (1964–1985). In: CARVALHO, J.M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. p. 159–198.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- DORT, Bernard. A era da encenação. In: DORT, B. *O teatro e sua realidade*. Tradução de Fernando Peixoto. São Paulo: Perspectiva, 1977. p. 61–123.
- ELIAS, Nobert. *Sobre o tempo*. São Paulo: Zahar, 1998.
- FICO, Carlos. *Além do golpe: versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.
- GOMES, Dias. O engajamento é uma prática de liberdade. In: GOMES, D. *Os caminhos da Revolução* (A Invasão, O Túnel, Amor em Campo Minado, Campeões do Mundo). Organização de Antonio Mercado. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991. v. 3, p. 603–618.
- GUINSBURG, Jacó. *Stanislávski, Meyerhold e Cia*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- HABERT, Nadine. *A década de 70: apogeu e crise da ditadura militar brasileira*. São Paulo: Ática, 2003.
- HOBBSBAWN, Eric. O que a história tem a dizer-nos sobre a sociedade contemporânea? In: HOBBSBAWN, E. *Sobre história*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998. p. 36–48.
- KOWZAN, Tadeuz. Os signos de teatro. In: GUINSBURG, Jacó (org.). *Semiologia do Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1988. p. 93–123.
- LEE, Peter. Nós fabricamos carros e Eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (org.). *Educação histórica e museus*. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 2003. p. 19–36.
- MAGALDI, Sábato. *Panorama do teatro brasileiro*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962.
- MELLO, João Manuel Cardoso de; NOVAIS, Fernando. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: NOVAIS, S. *História da vida privada no Brasil: contrastes na intimidade contemporânea*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998. v. 4, p. 559–658.
- NEVES, João das. *A análise do texto teatral*. Rio de Janeiro: Inacen, 1987.
- PAES, Maria Helena Simões. *A década de 60: rebeldia, contestação e repressão política*. São Paulo: Ática, 1993.
- PALLOTTINI, Renata. *A construção do personagem*. São Paulo: Ática, 1988.
- PATRIOTA, Rosângela. *Vianinha – um dramaturgo no coração de seu tempo*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- PAVIS, Patrice. Herói. In: PAVIS, P. *Dicionário de teatro*. Tradução de J. Guinsburg; Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999. p. 193–194.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. História e Literatura: uma velha nova história. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, Debates 2006, 28 jan. 2006. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/nuevomundo/1560>>. Acesso em: 20 mar. 2017.
- RATTO, Gianni. *Antitratado de cenografia: variações sobre o mesmo tema*. São Paulo: Senac, 1999.

- REIS FILHO, Daniel Arão. *Ditadura militar, esquerdas e sociedade*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2000.
- RIZZO, Eraldo Pereira. *Ator e estranhamento: Brecht e Stanislávski, segundo Kusnet*. São Paulo: Senac, 2001.
- ROSENFELD, Anatol. *O Mito e o Herói no Moderno Teatro Brasileiro*. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- ROSENFELD, Anatol. *Texto e Contexto II*. São Paulo: Perspectiva; Campinas: Ed. Unicamp, 1993.
- ROSENFELD, Anatol. *Teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- ROSENFELD, Anatol. Estética. In: ROSENFELD, A. *Texto/Contexto II*. São Paulo: Perspectiva, 2007. p.235–257.
- ROSENFELD, Anatol. *Texto/Contexto I*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- ROUBINE, Jean-Jacques. *A linguagem da encenação teatral*. Tradução e apresentação de Yan Michalski. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1991.
- RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, v. 1, n. 2, p. 7–16, jul./dez. 2006.
- SADDI, Rafael. O parafuso da didática da História: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. *Acta Scientiarum: Education*, Maringá, v. 34, n. 2, p. 211–220, jul./dez., 2012.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; CAINELLI, Marlene. As fontes históricas e o ensino de História. In: SCHMIDT, M.A.M.S.; CAINELLI, M. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004. p. 89–110.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. *História Revista*, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 91–104, jan./ jun. 2012.
- SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais na sala de aula: o livro do professor*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: perspectiva, 2007.
- THOMPSON, Edward Palmer. *Os Românticos*. Tradução de Sérgio Moraes Rêgo Reis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- VIANNA FILHO, Oduvaldo. *Nossa vida em família*. São Paulo: Geprom Editora, 1972.
- VILLARES, Rafael de Souza. Um homem comum: uma análise de Nossa Vida em Família. *Cadernos Letra e Ato*, ano 5, n. 5, p. 95–108, 2015.



USO DE FONTES NA PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA: PRÁTICA COMUM CURRICULAR “FONTES HISTÓRICAS E A PRÁTICA DOCENTE”

PAULO MIGUEL FONSECA

Nas últimas décadas tornou-se comum na docência em História o uso de fontes de época como suporte às aulas. Essa mudança deveu-se principalmente às pressões da ampliação da rede educacional e à perspectiva de constituição de uma educação renovada, que melhor respondesse às necessidades da organização produtiva do capital e, conseqüentemente, à formação de uma mão-de-obra mais adequada às suas demandas. Tendo em vista essa tentativa de renovação educacional, *grosso modo*, o professor expunha discursivamente um tema, com o auxílio do livro didático ou não, e complementava a explicação com o uso de imagens, letras de canções e outras fontes. Com isso, esperava-se que a fonte histórica concedesse legitimidade à fala do professor e ajudasse o aluno a memorizar e “encarnar” a História, tirando-a do plano subjetivo e associando-a com elementos reais e palpáveis por meio dos sentidos tradicionais.

Esse uso ilustrativo das fontes históricas garantia, entre outros problemas, um estatuto de verdade inquestionável às mesmas e suas interpretações (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 124–125). Diversos autores — a partir das análises inaugurais de Jacques Le Goff e Pierre Nora (1976) e Michel Foucault (2008) — dedicaram-se à desconstrução dessa interpretação tradicional de fonte histórica, como um vestígio incontestado capaz de esclarecer o funcionamento de outra realidade, separada de nós pelo tempo. A partir desses novos aportes, entendemos que qualquer artefato

histórico cultural constitui-se em um corpo de intencionalidades e expectativas, que sua organização e arranjo implicam no estabelecimento de sentidos e lógicas pré-dispostas. Lançar mão desses artefatos, em uma abordagem tradicional, funciona em dois sentidos: no primeiro caso, constitui uma verdade acrítica, absoluta, que organiza o objeto de análise em torno de si; no segundo caso, possibilita a legitimação de determinado discurso, oferecendo prova de difícil questionamento do mesmo.

A superação desse modelo tradicional de fonte, e principalmente do olhar que se estabeleceu sobre ele, surgiu a partir dos anos 1970, mas demoraria ainda cerca de duas décadas para chegar ao ensino da História. Como um aprofundamento da desconstrução do caráter absoluto das fontes oficiais — e a percepção de que essas carregam verdades e sentidos específicos da relação com o poder constituído — compreendeu-se que qualquer registro histórico e cultural humano é passível de historicização e, por conseguinte, guarda uma multiplicidade de discursos. Assim surgiriam novas possibilidades de saber históricos que abrangiam novos campos — a leitura, as festas, os ritos, as manifestações culturais e mesmo os espaços da intimidade. Mais importante que isso, esses registros diversos — registros quantitativos, cardápios, músicas, jornais e recortes, indumentárias etc. — também apontavam para a construção de sentidos que se mostravam narrativas possíveis, alteradas pelas ordenações e seleções, pelos processos de acumulação e preservação seletivos. Múltiplas abordagens que paradoxalmente contradiziam os processos de monumentalização das fontes (FOUCAULT, 2008). O impacto dessa transformação ainda está presente, inclusive no ensino de história, onde parte dos professores rejeita a ideia de uma história múltipla que se relacione à narrativa e a diferentes interpretações e abordagens — aos moldes da polêmica protagonizada por Hayden White e Carlo Ginzburg (MALERBA, 2008). Em uma interpretação tradicional, a história é vista como um conhecimento objetivo, onde o método de pesquisa demanda soluções diretas e definitivas. O que falta aqui é a possibilidade de mostrar aos alunos que a pesquisa histórica é permanentemente reconstruída, e que essas representações,

os discursos e a quebra do estatuto de verdade não se configuram como um revisionismo conservador.

Qualquer que seja a interpretação para o uso de fontes históricas, existe um consenso na sua importância: essas atuam como vestígios da história, ferramentas que auxiliam a compreensão das sociedades através do tempo e do espaço geográfico. Entretanto, elucidar a realidade em que ela é oriunda não é a única utilidade da fonte histórica. Constituindo-se uma meta análise da fonte, essa não apenas nos orienta na elaboração de conhecimentos sobre o passado, mas no entendimento e importância delas mesmas para o seu contexto de produção e utilização. Nesse sentido, é possível da mesma forma estabelecer suas relações com o presente, viabilizando assim uma ponte do período em que ela é oriunda e o hoje.

Na atividade da docência em história, entendemos que o uso de fontes tem um peso significativo na constituição cognitiva dos alunos. Isso acontece porque a partir delas é possível estabelecer com mais facilidade análises de distintas temporalidades, diferenciando-as e realizando exercícios de abstração que os ajude a compreender como viviam esses outros homens, como percebiam a si e o mundo. Essa perspectiva aproxima as realidades — por exemplo, pelos campos da cultura e da antropologia — estabelecendo conexões passado-presente.

Essa ponte entre o passado e o presente deve ser estabelecida com cuidado, visto que não se trata de um movimento de examinar simplesmente “como era e como se transformou”. Esse tipo de olhar não estabelece um pensamento histórico mais aprofundado e coloca-se na docência apenas pela lógica do ilustracionismo e do conteudismo. A relação entre passado e presente deve preparar sempre uma discussão e análise sobre as transformações e permanências do tempo histórico e de seus processos. Assim, fugimos do utilitarismo e da teleologia; fugimos da “ilusão biográfica” denunciada por Bourdieu (2001) que processa um achatamento da história e modela perguntas metodológicas específicas às informações e respostas que o historiador desavisado pensa ter. Abordar os processos históricos como sucessivos remodelamentos, resistências e inconstâncias

típicas do homem, verdadeiramente permite aos estudantes historicizar o tempo e os processos históricos, estabelecendo mediações e debates em torno de disputas que se colocam nos diversos campos das sociedades.

Essas reflexões sobre abordagens das fontes históricas no ensino, embora devam estar presentes em todo processo formativo, são o objeto principal da Prática como Componente Curricular v (PCC v), reorganizadas no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Licenciatura em História do IFG/Câmpus Goiânia, publicado em 2018. Conforme o PPC 2018,

Segundo o Parecer CNE/CP028/2001, a Prática como Componente Curricular deve organizar uma prática formativa que inicie o licenciando no universo de necessidades da docência, no sentido da formação da identidade como educador, de maneira prévia em relação ao exercício docente. (PPC 2018, p. 42).

Nesse sentido, as PCCs se propõem a ser um espaço que inverta a lógica acadêmica tradicional, estabelecendo que 80% das atividades sejam dedicadas verdadeiramente à prática pedagógica e apenas 20% seja de carga teórica. Isso é possível porque as PCCs articulam-se com as demais disciplinas do curso, estabelecendo inclusive mediações específicas com as disciplinas que ocorrem de forma concomitante em cada período do curso. Na PCC v, que é o objeto deste texto, estabelecem-se conexões com as disciplinas de Estágio Supervisionado I (que trata do ensino de história em espaços não-formais), e com História Contemporânea I e Brasil Contemporâneo II, onde a PCC utiliza-se dos conteúdos referentes aos séculos XIX e XX para as atividades práticas que lidam com as fontes históricas. De tal modo, o NDE (Núcleo Docente Estruturante) do curso de Licenciatura em História — que produziu o PPC 2018 — e o colegiado do curso compreendem que estão satisfeitas as exigências da Resolução n. 31 do CONSUP/IFG, que estabelece a necessidade de

procedimentos metodológicos instituídos mediante o planejamento, a abrangência e contextualização de conhecimentos teóricos e práticos; a integração curricular por meio da conexão de conteúdos, da interação professor(a)-estudante,

estudante-estudante, escola-família, escola-sociedade; o trabalho coletivo; a avaliação da aprendizagem de diferentes processos e espaços educativos. (Resolução CONSUP/IFG n. 31/2017).

A fim de cumprir esses objetivos, o percurso das PCCs compreende três momentos distintos: nos três primeiros períodos, os objetos principais são as reflexões políticas sobre a docência — fomentando a ideia de identidade docente que permeia todo o curso — e os espaços e modalidades de educação; entre o quarto e o sexto períodos, observam-se práticas estritas da docência em história, analisando materiais didáticos, fontes históricas e diferentes linguagens de ensino; os dois últimos períodos, dedicam-se a refletir sobre as relações entre ensino e alteridades e diversidades, além das formas de ensino ligadas ao uso das inovações tecnológicas. É dentro dessa proposta que enquadramos a PCC V como o momento adequado para a constituição de exercícios práticos que relacionem o ensino de História com as fontes históricas, recuperando e aprofundando reflexões estabelecidas nas disciplinas de Introdução aos Estudos Históricos, Teorias e Metodologias da História I e II.

Os elementos supracitados fundamentaram a construção da ementa da PCC V, constituída da seguinte forma:

Reflexões sobre o uso das fontes no ensino de História; o documento como suporte informativo e fonte; a construção do conhecimento histórico a partir da fonte; a constituição de uma observação crítica dos discentes; possibilidades de uso em sala de aula; tipologias, classificações, suportes e instrumentos de pesquisa. (PPC 2018, p. 42).

A partir dessa orientação, os professores têm autonomia para oferecer propostas particulares. Analisando a constituição do colegiado do curso e tentando promover junto aos alunos o contato com a maior amplitude possível de abordagens, optamos por um enfoque de fontes iconográficas e imagéticas, perpassando diversas técnicas e suportes. A seleção de um tipo único de fonte deve-se à compreensão de que tentar abordar a totalidade de tipologias seria um esforço inútil e redundaria em

uma colcha de retalhos, uma breve exposição de variedades que ao fim e ao cabo também implicaria em seleções, porém sem critérios definidos.

A iconografia é talvez a principal possibilidade de trabalho pedagógico em história. Ao mesmo tempo, as questões que se colocam no campo das disputas interpretativas das fontes parecem reverberar mais quando tratamos de imagens. Isso ocorre porque no campo dos sentidos o estímulo e o apelo visual são bastante fortes. No início do século xx, Georg Simmel formulou uma proposta de “contenção dos sentidos”, que possibilitaria aos indivíduos um afastamento dos apelos sinestésicos, em especial visual, que garantiria que não fôssemos tomados pela sinestesia (SIMMEL, 1976). Embora estivesse falando do fenômeno urbano, a formulação de Simmel serve para pensarmos as fontes imagéticas. Assim, as imagens constituíram-se como evidências e testemunhos da história, principalmente a partir das técnicas de fotografia emergentes no século xix, desconsiderando a ideia de usos e funções associadas às sociedades que as produziram. Em uma perspectiva contemporânea, entende-se a necessidade de considerar a imagem não só como documento, mas também como monumento, um registro a ser perenizado para o futuro. Isso implica em “desmágicizar a imagem ao valorizar a consciência histórica” descartando as abordagens descritivas e os procedimentos técnicos em prol de uma historicização da imagem pós-industrial, notadamente a fotografia, e seus processos de alienação (MAUAD, 2012, p. 267).

Discutindo o tema em sala de aula da licenciatura em História, ainda hoje alguns alunos repetem a ideia de que a fotografia é um “instantâneo fiel do passado”. Isso ocorre devido a um estatuto de ciência compartilhado socialmente: uma vez que o método de registro é mecânico, portanto técnico, ele não é visto como passível de subjetividades como outras formas de registro imagético são. Essa fala, além das dificuldades de compreender uma proposição teórica sobre fonte e documento, aponta para uma incompreensão das técnicas e mecanismos de produção fotográfica, atribuindo ao ato de fotografar uma condição quase não humana, uma tecnologia insondável e incompreensível que seria, portanto, isenta.

Apesar de toda produção teórica sobre o tema, o “regime de verdade” imposto pela fotografia analógica só desapareceria para o senso comum com a popularização da fotografia digital. Somente a partir da popularização dos processos de edição eletrônicos, o senso comum passaria a compreender a maleabilidade da fotografia, as possibilidades de intervenção e manipulação. O problema é que essas características não são exclusivas da fotografia digital, e sim da fotografia como um todo. Da mesma forma, a fotografia digital também não implica necessariamente em manipulação. Demonstrar essa contradição para os alunos é sempre interessante porque desvela uma verdade que eles têm como definitiva. Para fazê-lo, exibimos a fotografia *Os trinta Valérios*, de Valério Vieira — na verdade uma mistura de técnicas de retrato e fotomontagem produzida provavelmente em 1901 —, em que Vieira compõe um cenário em que todos os personagens (músicos, plateia, garçom, quadros e busto) são ele mesmo. Com essa foto, Vieira ganhou o segundo prêmio de fotografia na Exposição Universal de Saint Louis em 1904. Com uma extensa carreira, uma grande produção e senso de humor apurado, Vieira demonstra aqui a maleabilidade da fotografia e questiona, no início do século xx, seu estatuto de verdade.



Figura 1 - Os trinta Valérios, de Valério Vieira

Fonte: Vieira, [1901?].

A bem da verdade, essa não é nem de longe uma característica exclusiva de Valério Vieira, muitos fotógrafos faziam esse tipo de experimentação, ainda mais se considerarmos o momento de desenvolvimento acelerado das técnicas. A diferença de Vieira foi explicitar para um grande público a maleabilidade e a subjetividade da fotografia.

Trabalhar com fontes iconográficas nos permite também transitar por um universo hoje praticamente infinito de acervos virtuais que na última década se tornaram disponíveis na internet. Esse tipo de ferramenta favorece em especial os pesquisadores que vivem fora dos grandes centros produtores de conhecimento acadêmico e de institucionalização da chamada “história nacional”; no Brasil, com raras exceções, isso significou até recentemente o eixo Rio de Janeiro/São Paulo. De certo, a constituição desses espaços de pesquisa transita pelos mecanismos de “monumentalização” das fontes históricas, estabelecendo sentidos pré-concebidos e favorecendo determinadas perspectivas e discursos. A diferença aqui é o fato de que cada vez mais essas instituições compreendem essa característica e, em grande parte, procuram estabelecer e deixar às claras esses parâmetros construídos institucionalmente.

O uso dos acervos institucionais consolidados, portanto, nos garante um conjunto de parâmetros mínimos de pesquisa. Dito isso, é importante pensarmos nas restrições e dificuldades apresentadas por essas mesmas instituições. Além da crônica dificuldade orçamentária que constrange cada vez mais as iniciativas governamentais no campo da cultura e da educação — que, para dizer o mínimo, impede o desenvolvimento e a ampliação das políticas de democratização digitais — o principal problema da disponibilização de acervos digitais decorre da legislação de direitos autorais, que *grosso modo* resguarda por setenta anos, a partir da morte do produtor, a disponibilização de qualquer produção intelectual. Essa legislação compreende outras possibilidades: direitos de imagem, direito de impressão, organização e qualquer intervenção realizada na obra. Na pesquisa histórica, esse tipo de restrição implica na regra quase absoluta que nenhum acervo com menos de setenta anos pode ser disponibiliza-

do *online*. As possibilidades de fugir dessa imposição constituem-se em casos particulares onde estabelecem-se acordos com os detentores dos direitos, essas são situações muito exclusivas, reservadas a alguns poucos conjuntos e que reúnem condições bastante específicas. No caso do recente projeto da Hemeroteca Nacional — biblioteca de periódicos brasileiros constituído pela Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, doravante BN — poucos são os periódicos posteriores à década de 1940 disponíveis.¹

Nos arquivos públicos, a documentação permanente em fundos administrativos não tem a princípio restrições de acesso, entretanto o processo de conversão entre arquivo corrente à permanente pode levar um tempo indefinido. No caso de arquivos privados, as instituições são flexíveis, mas, geralmente, funcionam normas semelhantes à legislação do direito autoral, implicando em uma política de disponibilização de informações que protege por cerca de setenta anos os conjuntos antes de sua abertura ao público, cabendo inclusive ampliações a esses prazos. Esses dois exemplos demonstram as dificuldades em empreender pesquisas de temáticas contemporâneas nos arquivos digitais oficiais.

Existem alternativas metodológicas. Por meio de perguntas distintas é possível cercar um objeto. Por exemplo, os arquivos municipais, que guardam as plantas e os mapas de ocupação urbana podem ajudar a discutir a ocupação de terras por movimentos populares; os registros de batismo de igrejas, ou de irmandades religiosas podem orientar uma aula sobre as redes de auxílio mútuo de grupos subalternizados; um documento clássico e conhecido sobre a independência do Brasil pode ajudar a discutir a

¹ De acordo com a legislação, são de livre circulação os periódicos editados há mais de setenta anos. Na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, existe também a possibilidade de veiculação de periódicos extintos, mediante uma análise individual. Outra exceção ocorre em casos de jornais considerados de grande importância histórica, onde são negociados acordos judiciais com os proprietários. Em levantamento de setembro de 2018, 60% dos acervos da Hemeroteca Digital concentram-se no recorte temporal de 1870 a 1910. Na divisão por estados, o Rio de Janeiro conta com 2215 periódicos e Minas Gerais com 947. Estados como São Paulo, Bahia, Pernambuco, Ceará, Alagoas, Rio Grande do Sul e Maranhão concentram uma faixa de 400 a 200 títulos. Os demais estados apresentam números bem inferiores, Goiás aparece no relatório com 36 periódicos (Informações levantadas na base de dados da Hemeroteca Digital).

descolonização de Angola ou Moçambique. Além disso, considerando a afirmação que fizemos de que os acervos constituídos passam por processos de preservação, acumulação e monumentalização, uma das estratégias do historiador para burlar essa atribuição de sentidos é subverter as lógicas tradicionais de monumentalização. Essa também é uma das dificuldades dos estudantes da educação básica e dos cursos de história, perceber que uma fonte não nos oferece apenas a informação direta que está de acordo com sua intencionalidade, mas também o não-dito: aquilo que é ativamente ocultado ou que é circunstancial e periférico. Nas fontes imagéticas, a disputa entre as intencionalidades e o periférico está sempre presente. Esse é um exercício de observação importante para os alunos, desnaturalizar o olhar e buscar as informações que não são colocadas abertamente.

A natureza das fontes: produção, acumulação, custódia

Considerando a reflexão feita sobre a importância de compreender a organização dos acervos documentais, torna-se necessário elucidar agora a chamada natureza das fontes. É essa tipificação da sua “natureza” e organização que nos permite estabelecer critérios de pesquisa em instituições de guarda de acervo de forma sistemática, fugindo dos critérios subjetivos e orientados por concepções pregressas da historiografia e do senso comum.

O arquivista estadunidense T.R. Schellenberg, na referencial obra *Arquivos Modernos*, publicada originalmente em 1956, definiu arquivos da seguinte forma:

Todos os livros, papéis, mapas, fotografias e outras espécies documentais, independente da sua apresentação física ou características, expedidos ou recebidos por qualquer entidade pública ou privada no exercício de seus encargos legais ou em função das suas atividades e preservados ou depositados para preservação por aquela entidade ou por seus legítimos sucessores como prova de suas funções, sua política, decisões, métodos, operações ou outras atividades, ou em virtude do valor informativo dos dados neles contidos. (SCHELLENBERG, 2006, p.41).

Essa definição fundamenta-se em uma orientação administrativa-jurídica que entende as fontes de arquivo como documentos comprobatórios e de uso legal, imprescindíveis à condução da administração pública. Esse seria, então, o recorte das fontes arquivísticas. Nessa orientação, e seguindo um conjunto de métodos e ações que nem sempre se consolida na administração pública, podemos compreender que o principal elemento norteador é o funcionamento, e por conseguinte fortalecimento, da máquina administrativa do Estado. Posteriormente, essa definição foi ampliada para outras instituições de caráter privado e público que estavam fora da órbita do Estado — incluem-se aqui igrejas, associações, empresas e famílias. Essa redefinição constituiu uma definição mais ampla, porém menos pormenorizada de arquivo:

Os documentos de qualquer instituição pública ou privada que hajam sido considerados de valor, merecendo preservação permanente para fins de referência e de pesquisa e que hajam sido depositados ou selecionados para depósito, num arquivo de custódia permanente. (SCHELLENBERG, 2006, p. 41).

O mais importante nessas definições é o fato de que a produção ou acumulação de documentos decorre necessariamente de um determinado exercício de atividade. Seus acervos, portanto, têm duas modalidades diferentes de utilidade: um valor primário referente à origem de produção e guarda; e um valor subjetivo de pesquisa e análise para a produção intelectual não relacionada ao órgão custodiador.

A metodologia utilizada nos arquivos distancia-se bastante daquela que organiza bibliotecas, museus e outros centros de documentação. Diferentemente dos arquivos, essas instituições não trabalham com o conceito da acumulação orgânica que chamamos de “fundo”. Ao invés disso, vigora o conceito de “coleção”, uma acumulação subjetiva de itens que de alguma forma ou por algum motivo atraem o interesse do custodiador. Isso também se associa à ideia de que os itens que compõem uma coleção são peças individuais, sem ter necessariamente uma ligação entre si e, diferente dos itens de arquivo, podem ser analisados separadamente.

De forma geral, bibliotecas, museus e outras instituições possuem em seus conjuntos parcelas de documentos de arquivo, isso ocorre porque, como dissemos, essa é uma acumulação orgânica, natural ao exercício das atividades institucionais. Compreende-se, então, que o tipo de acumulação — orgânico ou subjetivo — também orienta a natureza dos materiais, avulsos e indivisíveis, daqueles agregados, cujo valor deriva da sua relação com outros.

Esses princípios orientam a pesquisa histórica, seja para a construção de um saber acadêmico ou pedagógico. Se o objeto de estudo for uma figura pública consolidada, por exemplo José Bonifácio, entende-se que devemos percorrer diversas instituições de guarda de acervos que possam nos dar pistas sobre sua vida, produção letrada e atuação pública. Dentro do nosso exemplo, sabemos que partiu para Portugal em 1783 a fim de estudar Leis e Filosofia Natural na Universidade de Coimbra, portanto, todos os conjuntos de acervos que guardam acervos da Universidade podem conter papéis que dizem respeito a ele, tanto nesse período quanto depois, em seu retorno à instituição como professor. Devido às guerras napoleônicas, compôs o Corpo Militar Acadêmico, milícia composta por professores e alunos da Universidade que resistiu como pode aos avanços do general Jean-Andoche Junot. Essa documentação também se encontra nos diversos fundos sobre a Universidade.

Sua opção pelas ciências naturais definiu em grande parte sua trajetória, implicando em grande número de referências e trabalhos nos acervos da Academia de Ciências de Lisboa, inclusive em expedições pela Europa, onde deu aulas e associou-se a diversas outras academias científicas. Documentos sobre Bonifácio podem ser encontrados, por exemplo, em Paris e Leiden, onde atuou como professor, e no IHGB, onde foi sócio, produziu e republicou diversos trabalhos acadêmicos. De volta à Portugal, no início do XIX, foi Intendente Geral das Minas e Metais do Reino, diretor do Real Laboratório da Casa da Moeda de Lisboa, superintendente do Rio Mondego e Obras Públicas de Coimbra, registros sobre isso estão na Torre do Tombo (Arquivo Nacional de Portugal)

em diferentes fundos da administração do Estado. Voltou para o Brasil em 1819 em direção à São Paulo, onde foi vice-presidente da Junta Provisória da província de São Paulo e comporia o grupo de deputados constituintes da reunião das Cortes do Porto. Os fundos do Arquivo Nacional (doravante AN) guardam esses papéis.

Em 1822, em meio à crise que envolvia Portugal e o Brasil, tornou-se Ministro do Reino e dos Negócios Estrangeiros e depois da independência Ministro do Império e dos Negócios Estrangeiros, a documentação dos ministérios constituem fundos arquivísticos do Arquivo Nacional do Rio de Janeiro. Em 1823 foi deputado constituinte na assembleia que seria dissolvida por Pedro I, a atuação de Bonifácio está guardada na documentação da Câmara Legislativa Federal, e do seu período como deputado pela Bahia, no início da década de 1830. Deportado para a Europa, muitas cartas escritas no exílio na França compõem seu acervo pessoal no IHGB e no Museu Imperial de Petrópolis. Também em seus acervos pessoais está o período com tutor do jovem Pedro II. Bonifácio também publicou entre os conturbados meses de agosto e novembro de 1823 o periódico *O Tamoio*, que figura em grande número de hemerotecas.

O caso de José Bonifácio aponta para um modelo racionalizado de acumulação documental. Esse padrão, como colocamos anteriormente a partir da fala de Schellenberg, prevê a custódia dos documentos nas esferas responsáveis pelas distintas funções e acumulações orgânicas de sua produção. Nesse sentido, compreende-se que qualquer papel constituído na esfera da administração — por exemplo, de educação, cultura ou justiça — estará preservado respectivamente em cada um desses fundos.

Apesar da coerência do entendimento de Schellenberg, é necessário ressaltar que os processos administrativos e legais não respondem necessariamente a princípios lógicos e racionais. Durante a maior parte do Antigo Regime europeu e nos territórios conectados a ele, administração e justiça funcionavam a partir de critérios subjetivos e ligados à tradição e à materialização de uma “economia da dádiva”, conforme proposto por Marcel Mauss. A organização de uma estrutura e lógicas racionais de

poder só se consolidam ao longo do século XIX (HESPANHA, 2010; MAUSS, 2013). Da mesma forma, esse princípio de racionalidade oitocentista também está cercado de subjetivações, principalmente no que se refere à construção de um Estado burocrático burguês unificado. As dificuldades internas de gestão dos órgãos de guarda de acervos também cobram um alto preço na construção de políticas e instrumentos de guarda, acesso e difusão de acervos.

Dito isso, e considerados os esforços de organização racional das fontes históricas, devemos levar em conta que, em muitas ocasiões, a acumulação e a custódia dos acervos seguem caminhos mais tortuosos e irracionais. Um dos maiores acervos contábeis do período colonial, a Coleção Casa dos Contos de Ouro Preto, é um dos melhores exemplos dessa situação. Originário dos confiscos de devedores fiscais durante o século XVIII, o acervo da Real Fazenda da Capitania de Minas Gerais foi acumulado na famosa Casa dos Contos, prédio histórico de Ouro Preto, então residência do contratador João Rodrigues de Macedo, confiscada por dívidas de seu proprietário em 1803. Desde o fim do século anterior, o imóvel já tinha cômodos alugados ao Real Erário, sediando inclusive a devassa da inconfidência de 1789. Desde então, toda a documentação fazendária era reunida no prédio. Com o arresto de 1803, a Casa dos Contos tornou-se sede da Real Fazenda local. Depois de 1822, o prédio renomeado de Delegacia Fiscal de Ouro Preto continuou guardando os papéis fiscais e tributários de Minas, fazendo com que o futuro acervo da Casa dos Contos aumentasse consideravelmente com documentação administrativa do XIX.

No final do século, deu-se a transferência da capital das Minas de Ouro Preto para a recém-criada Cidade de Minas (depois Belo Horizonte). Deslocaram-se, assim, para a nova capital, todos os órgãos de estado localizados em Ouro Preto. Para dar uma solução nos velhos papéis da Delegacia Fiscal, o Ministério da Fazenda indicou por ofício a transferência da custódia para o AN. O deslocamento do Arquivo Público Mineiro para Belo Horizonte seria efetivado apenas nos primeiros anos da década

de 1910, fazendo com que a primeira leva de documentos para o AN se- guisse apenas em 1913. Em 1915, dois funcionários da BN recolheram novos documentos, divididos entre o AN e a própria Biblioteca. Em 1921, a urgência em dar fim aos papéis existentes em Ouro Preto — no ano se- guinte as comemorações do centenário da independência incluíam a re- forma da Casa dos Contos — levou ao recolhimento mais documentado de todos, feito pelo bibliotecário Manoel Cassius Berlink, que dividiu os documentos entre “históricos”, destinados a “completar” o acervo da BN, e “escrituração comercial”, destinados ao AN. No ano seguinte, um último recolhimento destinou papéis deteriorados para doação a um orfanato. Antes que esses fossem vendidos a uma fábrica de papel, foram resgata- dos via compra e doados ao Arquivo Público Mineiro.

Dessa forma, o acervo original da Casa dos Contos e outros docu- mentos do século XIX dividiam-se em três instituições: AN (maioria de papéis contábeis), BN (documentos “históricos” e “literários” e referên- cias a personalidades) e Arquivo Público de Belo Horizonte (documen- tos sem unidade e em má conservação). Uma vez que esses critérios são largamente subjetivos, tornou-se bastante difícil estabelecer parâmetros de pesquisa sem que haja uma concatenação dos distintos conjuntos. Esse problema iria se aprofundar mais um pouco; em 1972, no bojo das co- memorações do sesquicentenário da independência do Brasil, um novo projeto veio à baila: a organizar e microfilmar todo o inventário das três instituições custodiadoras. Os fotogramas resultantes passaram a integrar uma coleção virtual na Casa dos Contos de Ouro Preto. A microfilmagem do AN, porém, desorganizou a ordenação dada anteriormente e nem ao menos a substituiu por uma nova. Com o passar dos anos, a organização do AN não encontra mais paralelo com os microfilmes feitos em 1972, constituindo hoje duas coleções praticamente distintas (SILVA, 1999).

Compreende-se, na prática, como uma “arqueologia das fontes” pode levar a diferentes histórias, derivadas de diferentes interpretações, recortes e perguntas. Em um caso como o da Casa dos Contos, o des- conhecimento sobre as fontes e os olhares em distintos arquivos leva a

interpretações sem coerência entre si, como foi recorrente na construção da historiografia colonial. Percebe-se, então, a importância de analisar os registros históricos exatamente como registros: evidências que conduzem a diferentes narrativas, por vezes contraditórias, onde o pesquisador precisa estabelecer mediações, nunca de forma absoluta ou fechada, a fim de fugir de uma enganosa, porém coerente, “história única”.

Retomando novamente uma reflexão sobre o campo das imagens e da fotografia, mas permitindo-nos expandir essa reflexão para as fontes históricas de forma geral, Ana Maria Mauad aponta quatro pontos essenciais de cuidados metodológicos que devem orientar o pesquisador: a) sobre a *produção* do registro, os dispositivos que medeiam o agente produtor da fonte e o objeto de análise ou retratamento; b) sobre o *produto*, a consubstanciação em matéria, produzindo sentidos sociais; c) sobre o *agenciamento*, a trajetória do registro, guarda, destruição, circulação; d) sobre a *recepção*, os valores atribuídos pela sociedade (MAUAD, 2012, p. 278). Essa proposta vai ao encontro do que colocamos anteriormente, aplicando-se à fotografia, no caso da autora, mas também às fontes históricas de forma geral.

Fontes históricas em uma perspectiva renovada do ensino

A compreensão sobre a natureza das fontes nos ajuda a constituir um ensino de história que articule as relações que discutimos anteriormente. Nesse sentido, o eixo orientador central da prática docente seria as determinações socioculturais da constituição do conhecimento histórico permeadas pelo lugar do agente histórico e suas ações. Historicizar o tempo seria então uma abordagem que permitiria aos alunos perceber como históricas as instituições, políticas, modelos culturais, modos de ser e existir. Feito isso, a prática configura-se como um discurso que cria ordem no passado, estabelecendo uma história e significando os sujeitos no presente (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 119).

No início deste texto, apontamos para o fato de que a fonte histórica não pode ser usada como um instrumento de verificação da proposição teórica, a partir de um paradigma de verdade histórica a ser comprovada pelos registros. Na verdade, alguns autores sugerem justamente o contrário, segundo Nilton Pereira e Fernando Seffner,

o uso de fontes históricas deve servir para suspender o caráter de prova que os documentos assumem desde a história tradicional e mostrar às novas gerações a complexidade da construção do conhecimento histórico. (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 126).

Estabelecer essa prática conduz à discussão da especificidade da narrativa histórica — em oposição a outras narrativas, como jornalística, filmica, literária — observando o documento como uma construção de seu tempo, analisando como determinada sociedade criou um registro de sua época e discutindo as perspectivas que essa tinha sobre determinada temática ou processo.

Tratar as fontes sob a perspectiva renovada implica em construir com os alunos a ideia de uma história que se organiza a partir de metodologias científicas, onde a pesquisa torna-se condição imprescindível para a produção de saber. Longe de ser óbvia, essa proposição diverge de grande parte dos livros didáticos e de muitas metodologias tradicionais de ensino que oferecem um determinado conhecimento pronto sem discutir a sua constituição. Sobre isso, o desafio que se coloca no ensino da história é “fazer com que os alunos [da educação básica] experimentem, na prática, as injunções e os limites do conhecimento, que é sempre condicionado pelas fontes que temos e as perguntas que fazemos” (ALBERTI, 2015, p. 9).

Considerando essa expectativa, organizamos um questionário a ser utilizado na Prática como Componente Curricular que versa sobre as formas de pensar as fontes e que deve ser respondido pelo professor regente e pelos estudantes. O objetivo aqui é de colaborar com a construção de um conhecimento histórico que utilize a fonte incorporando como

elementos de mediação os seguintes questionamentos: a natureza de produção, acumulação e os processos de monumentalização das mesmas. O roteiro compõe-se das seguintes etapas:

- Qual o objeto? O que representa?
- Quem produziu? Por quê? Com que finalidade?
- Qual o universo de produção? (onde, quando, como)
- Inscreve-se em que particularidade da história?
- Que ação/pensamento contém?
- O que diz? O que não diz? O que preciso saber mais?
- Quem representa? O que defende?
- Como/por que foi preservado?²

A partir desse roteiro e em consonância com as questões teóricas e metodológicas colocadas, os alunos da PCC devem escolher temáticas e fontes a serem analisadas para a produção de dois tipos de materiais pedagógicos: roteiros de análise de fontes e planos de aula baseados em fontes. Os temas são discutidos em orientações coletivas para toda a turma, onde todos podem colaborar com os trabalhos dos colegas e se apropriar de considerações feitas nos diferentes trabalhos. Na primeira experiência dessa prática, foram produzidos quatro materiais distintos: um plano de aula e três roteiros de análise de fontes. O plano de aula versou sobre o quadro A batalha naval do Riachuelo, de Victor Meirelles. Os roteiros de análise tiveram temas distintos: imagens da escravidão urbana na corte do Rio de Janeiro; imagens relativas à população negra e à Revolta da Vacina; e a sociedade de consumo estadunidense por meio de Edward Hopper e Norman Rockwell. Com diferentes graus de aprofundamento e reflexão, consideramos que os produtos tiveram sucesso em mediar a construção de análises historiográficas pedagógicas que servem como suporte para o ensino de história que propomos e defendemos.

² O roteiro foi compilado com o apoio de ALBERTI, 2015, p. 10.

Referências

- ALBERTI, Verena. Ensino de história e fontes históricas. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS: O HISTORIADOR E SUAS FONTES, 7.; COLÓQUIO PIBID-HISTÓRIA, 2.; ENCONTRO DO SISTEMA ESTADUAL DE ARQUIVOS, 1., 2015, Maceió. *Anais...* Maceió: Ufal, 2015. Palestra.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M.M.; AMADO, J. (org.). *Usos e abusos da História oral*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- HESPANHA, António Manuel. A constituição do Império português: revisão de alguns enviesamentos correntes. In: FRAGOSO, J.; BICALHO, M.F.; GOUVÊA, M. F. (org.). *O Antigo Regime nos trópicos: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI–XVIII)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- IFG (Instituto Federal de Goiás). *Projeto Político Pedagógico Curso de Licenciatura em História (2015)*. Goiânia: IFG, 2015. Disponível em: <<http://cursos.ifg.edu.br/info/lic/lic-historia/CP-GOIANIA>>. Acesso em: 14 out. 2018.
- IFG (Instituto Federal de Goiás). Conselho Superior. *Resolução CONSUP/IFG n. 31 de 02 de outubro de 2017*. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciaturas do IFG. Goiânia: IFG, 2017.
- LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. (org.). *História: novos problemas, novas abordagens, novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976. 3 v.
- MALERBA, Jurandir (org.). *A história escrita: teoria e história da historiografia*. São Paulo: Contexto, 2008.
- MAUAD, Ana Maria; LOPES, Marcos Felipe de Brum. História e fotografia. In: CARDOSO, C.F.; VAINFAS, R. *Novos domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- MAUSS, Marcel. *Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- PEREIRA, Nilton Mullet. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes em sala de aula. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113–128, dez. 2008.
- SCHELLENBERG, T.R. *Arquivos modernos: princípios e técnicas*. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.
- SILVA, Antônio Marcelo Jackson F. da. *Contos da casa: a história e a história da coleção Casa dos Contos*. Brasília: Ministério da Fazenda: Escola de Administração Fazendária: Centro de Estudos do Ciclo do Ouro, 1999.
- SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, O.G. (org.). *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- VIEIRA, Valério. Os trinta Valérios. [1901?]. 1 fotografia.



HISTÓRIA, DIVERSIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA¹

MARIANA AFFONSO PENNA

“Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres.”

ROSA LUXEMBURGO

Desigualdades e o atual contexto de instabilidade política e econômica

Um conjunto de pesquisas densas, recentemente conduzidas pelo Centro de Estudos da Metrópole (CEM), concluiu que “o Brasil mudou muito nos últimos cinquenta anos”² no que diz respeito às desigualdades que marcam sua sociedade (ARRETCHÉ, 2015). Contudo, o ritmo de mudança e os diferentes tipos de desigualdades amenizados não foram constantes nem homogêneos no decorrer dessa trajetória.

1 Agradeço especialmente aos meus “alunos cobaias” que tanto contribuíram na formatação do curso Prática como Componente Curricular VII, a nomear: Ana Claudia Alves Martins, Bruna Lima de Brito, Gabriel Furtado Barbosa, João Pedro Guelhardi Costa Ferreira, José Airton Ordones Junior, José Jorge de Oliveira Sobrinho, Julia de Souza Cursino, Julyana Moreno Ataíde, Lavinia de Sousa Almeida Mendes, Luiza Severo Arruda e Silva, Samuel Paula de Andrade e Sérgio Henrique Soares de Souza.

2 Referência ao título do livro organizado por Marta Arretche: “Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos”.

Primeiramente, conforme destaca Marta Arretche, organizadora do livro que apresenta tais reflexões, é fundamental compreender que

No mundo social, existem múltiplas desigualdades: entre pobres e ricos, entre mulheres e homens, entre categorias de raças, as quais, por sua vez, se manifestam na renda, no acesso a serviços, na participação política. (ARRETCHÉ, 2015, p. 6).

Entre essas múltiplas desigualdades, algumas foram reduzidas mais expressivamente. Se nos atermos exclusivamente à temática da educação é possível tecer algumas observações relevantes acerca das suas dinâmicas nos 50 anos analisados. A partir da década de 1980, o acesso à educação no nível fundamental foi ampliado superando fatores limitadores das duas décadas anteriores tais como origem rural, renda, sexo e etnia. E mesmo ao observar o ensino superior, “entre 1960 e 2010 houve um expressivo crescimento da participação dos mais pobres, das mulheres e dos pardos e pretos na vida universitária” (ARRETCHÉ, 2015, p. 12). No entanto, observa-se que o ingresso de mulheres brancas foi significativamente superior ao que ocorreu com relação ao ingresso de pessoas negras, pois “pretos têm menos chances de ingressar no superior” e “quando conseguem, o fazem nas profissões de menor prestígio” (ARRETCHÉ, 2015, p. 13). Também em termos de rendimentos, observa-se que não apenas a desigualdade de “raças” continua a se manifestar, mas também de gênero: “mulheres, pretos e pardos recebem rendimentos inferiores, mesmo quando possuem o mesmo diploma que os homens brancos” (ARRETCHÉ, 2015, p. 13).

A educação é um caso, os pesquisadores do CEM analisam outros, tais como, logicamente, renda, mas também o acesso à saúde, a participação política, as condições habitacionais, disparidades regionais e muitos mais. A conclusão unânime é que, apesar dos diferentes ritmos, houve redução muito significativa das desigualdades; porém, essa trajetória não se deu de maneira constante. A consolidação do regime democrático foi o marco fundamental para avanços bastante expressivos. “É a década de 1990 que inaugura uma inflexão na história das desigualdades no

Brasil” (ARRETCHÉ, 2015, p.7). Segundo Arretche, as desigualdades que foram alvo de políticas do governo federal visando deliberadamente à sua redução conseguiram expressivo declínio, especialmente quando não houve discontinuidades entre os mandatos.

Desta forma que, diferentemente da tendência presente nos países de capitalismo avançado, nos quais ocorreu um acelerado crescimento da desigualdade de renda, o Brasil teria caminhado em direção oposta.

Os dados do The World Top Income Database indicam que a participação do 1% mais rico na renda nacional (excluídos os ganhos de capital) nos Estados Unidos cresceu de 12,2% para 19,3% entre 1991 e 2012 [...] O pico de desigualdade de renda ocorreu em 1989, final do governo Sarney, quando o piso da renda dos 5% mais ricos correspondia a 79 vezes o resto da renda dos 5% mais pobres. Desde então, essa razão vem apresentando queda sistemática. Em 2012, ano em que a série atingiu seu patamar mais baixo, essa razão ainda era de 36. A despeito dessa trajetória, não resta dúvida de que o patamar é ainda muito alto. A América Latina apresenta os mais elevados índices de desigualdade do mundo (RAVALLION, 2014), e o Brasil ainda está entre os países mais desiguais da região. (ARRETCHÉ, 2015, p 1–2).

No entanto, essa conclusão que tenderia a nos conduzir a um otimismo frente ao futuro é colocada em xeque devido à crise política, econômica e de legitimidade da institucionalidade democrática que nos assombra nos últimos anos, especialmente após o processo de impeachment da presidente eleita Dilma Rousseff. Este momento da vida política nacional é identificado por muitas/os pesquisadoras/es ora em termos de uma crescente reação conservadora, ora em termos de uma polarização política motivada pela crise econômica e seus desdobramentos políticos. De qualquer maneira, candidaturas com princípios e bandeiras abertamente autoritárias, para não dizer fascistas mesmo, demonstram que nossa frágil democracia está ameaçada, assim como suas modestas, porém não insignificantes conquistas no que diz respeito à redução das desigualdades. Mais uma vez, faço referência às conclusões do Centro de Estudos das Metrópoles, na figura de sua coordenadora Marta Arretche,

quem, em entrevista acerca de coletânea por ela organizada, apresenta uma hipótese para o crescimento da “onda conservadora”. Ela estaria justamente na melhoria das condições de renda da população mais empobrecida proveniente do período democrático brasileiro:

Este é, provavelmente, um conflito típico de sociedades muito desiguais que começam a mudar — sociedades nas quais os cidadãos não podem contar com serviços públicos. Uma das bases da estabilidade no Brasil era o fato de os menos pobres se assegurarem um relativo bem-estar pagando salários muito baixos para os mais pobres. À medida que o salário desses trabalhadores menos qualificados começou a crescer, por força da lei, os integrantes dos estratos intermediários se sentiram prejudicados. Esta perversidade, característica de sociedades muito desiguais, é um grande desafio para a democracia.³

Como exemplo, ela cita a legislação que regulou e reduziu as discrepâncias de direitos para trabalhadoras e trabalhadores domésticos, assim como as reações por ela geradas. Mas esta é uma em meio a várias possíveis hipóteses para explicar o fenômeno que cada vez mais parece de observação consensual. Independentemente da explicação para o reacionarismo do período atualmente vivido, uma coisa é certa: é também um fenômeno facilmente observável em seus desdobramentos sobre o ensino de história, em específico, e de outras disciplinas na área de humanidades de maneira mais geral. Percebe-se este avanço reacionário por meio de ações institucionais como é o caso das mudanças presentes na Reforma para o Ensino Médio. Também ações provenientes de grupos cada vez mais organizados na sociedade civil e com respaldo institucional em mandatos reacionários, observamos a perseguição e a tentativa de exercer a censura a professores de humanidades considerados de esquerda ou mesmo professores de ciências naturais — caso da reação de movimentos religiosos contra o ensino de educação sexual nas escolas ou mesmo contra o ensino das teorias sobre a origem da vida terrestre e da humanidade, consideradas contrárias às crenças e dogmas religiosos desses grupos.

³ “Melhoria na distribuição da renda pode ter provocado reação conservadora”. Agência FAPESP. Disponível em: <<https://bit.ly/2rZrpKb>>. Acesso em: 07 mai. 2018.

A Prática como Componente Curricular VII na Licenciatura em História do IFG

Conforme o nosso Projeto Pedagógico Curricular, a Licenciatura em História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás instituiu diferentes temáticas a orientar a Prática como Componente Curricular (PCC). Estas temáticas estão em consonância com os “elementos norteadores do processo formativo” de nossas/os estudantes. Tais elementos foram definidos por período de forma a levar em conta “os aspectos processuais da formação acadêmica dos discentes e reconhecendo também a dimensão gradativa do seu amadurecimento intelectual/emocional” (IFG, 2018, p. 16). Desta maneira, a Prática como Componente Curricular VII (PCC VII) fica abertamente vinculada à intencionalidade de propiciar o “envolvimento no debate sobre diversidade e inclusão” e também de delimitar um “percurso de pesquisa com ênfase na identidade do professor pesquisador — articulação entre o conhecimento específico e o trabalho docente” (IFG, 2018, p. 18).

Dialogando com esses elementos norteadores, ficou assim definida a ementa de PCC VII, conforme nosso Projeto Pedagógico Curricular aprovado em 2018:

Educação e direitos humanos. Estado, políticas públicas, igualdade social e diversidade. Construção sócio histórica das lutas dos movimentos sociais por uma educação inclusiva através do respeito às diferenças. Relação entre discriminação e trajetória escolar. Desafios da educação inclusiva num contexto escolar de inclusão e exclusão sociocultural. Estratégias pedagógicas para a transformação de práticas no sentido do reconhecimento e do respeito às diferenças, que valorizem, de um lado, a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, e, de outro, que sejam comprometidas com as políticas de acessibilidade atitudinal, comunicacional, pedagógica e arquitetônica. (IFG, 2018, p. 37).

Percebemos, mediante a proposta contida em nossa ementa, o compromisso estabelecido pela Licenciatura em História do IFG em formar

docentes capazes de pensar criticamente sobre as temáticas ali apresentadas. Temas que afetam o cotidiano da vida escolar, mas que são poucas vezes abordados, analisados e tratados com a devida seriedade que merecem, ocupam o centro das preocupações desta Prática. A reflexão acerca dos direitos humanos, sua promoção e violação por parte do Estado e da sociedade civil, assim como o compromisso docente frente ao respeito da dignidade humana tornam-se questões chaves a serem refletidas na formação docente. Neste sentido, a discussão sobre igualdade social e sua relação com toda a diversidade que perpassa a experiência humana são fundamentais para pensarmos nos desafios a serem enfrentados pelas/os docentes em formação para o futuro exercício de seu ofício. Percebemos que a desigualdade diz respeito não apenas àqueles indivíduos impossibilitados de terem atendidas as necessidades materiais mais básicas para desfrutarem de condições mínimas de vida e incorporação à sociedade política, extremamente numerosos na realidade nacional, como também que a experiência da desigualdade manifesta-se em opressões específicas, as quais podem, cumulativamente, agravar quadros de exclusão e discriminação social. São opressões que atingem as pessoas em função de sua etnia, de seu gênero, de sua orientação sexual, de alguma deficiência ou condição de saúde específica, entre outras. Essas desigualdades revelam-se de maneira mais ou menos dramática na trajetória escolar e seus efeitos sobre cada indivíduo a ela vulnerável, assim como sobre a sociedade como um todo, podem aprofundar tais mazelas. Uma educação comprometida com a superação das desigualdades torna-se, portanto, essencial. Isto porque a educação é, a um só tempo, um direito humano que deveria permitir ao indivíduo condições de igualdade mínima para sua participação em uma comunidade política, como também serve de mediação e instrumento institucional e subjetivo para a efetivação dos direitos humanos (CARBONARI, 2010).

Foi a partir desta proposta que busquei, no diálogo constante com as/os estudantes, construirmos esta Prática, ofertada de maneira pioneira em nosso curso. Com isso, esperamos contribuir com um dos objetivos

centrais estabelecidos em nosso Projeto Pedagógico Curricular que é o de “assegurar um percurso formativo que permita aos seus egressos compreenderem e se comprometerem com uma atuação profissional que seja historicamente transformadora” (IFG, 2018, p. 8).

PCC VII: uma frente de combate em contexto de intolerância crescente

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II – garantir o desenvolvimento nacional;

III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988, p. 2).

Nossa atual Constituição Federal, de 1988, também conhecida como a Constituição Cidadã, foi um marco no processo de redemocratização brasileira. Como tal, disputas e pressão de movimentos sociais e organizações da sociedade civil perpassaram seu processo de votação e redação contribuindo para que diversas pautas fossem a ela incorporadas. Expressavam, assim, os anseios de setores marginalizados ou ainda não plenamente incorporados à nação como cidadãos em uma “sociedade livre, justa e solidária”. Ainda que muito distante de se concretizar em plenitude, tais anseios expressos em forma de direitos na Carta Magna conferiram legitimidade às lutas emancipatórias travadas nos últimos 30 anos em solo brasileiro. E, conforme apontado anteriormente em relação às pesquisas coordenadas por Marta Arretche (2015), tiveram papel significativo ao influenciar políticas públicas que contribuíram para a redução de múltiplas desigualdades nas últimas décadas do recente período democrático.

Porém, vivemos em um período de acentuada instabilidade política e econômica. Agravada exponencialmente com o impeachment orquestrado contra a presidente eleita Dilma Rousseff, em 2016, e a subsequente prisão do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, acusado de corrupção, a crise avançou *pari passu* com uma crescente descrença na institucionalidade democrática. É neste contexto que observamos uma crescente simpatia pelo pensamento e práticas autoritários, ancorados também numa insatisfação frente aos altos índices de violência urbana que marcam a realidade brasileira. Se até então podíamos observar a construção de um relativo consenso acerca do caráter tirânico e criminoso do regime ditatorial que fez refém a sociedade brasileira por 21 anos de sua história, a configuração das eleições brasileiras para os cargos legislativos e executivos nacionais e estaduais em 2018 demonstraram o crescimento muito significativo de forças políticas abertamente antidemocráticas e intolerantes. Diversos candidatos celebram a tortura e seus agentes, comemoram execuções, expressam publicamente seus “preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. A violação aos direitos humanos tornou-se parte de programas políticos e até mesmo a Constituição de 1988 é atacada como um erro que deveria ser corrigido por meio da elaboração de uma nova Carta Magna a qual não deveria “ser feita por eleitos pelo povo”, mas sim por “grandes juristas e constitucionalistas”.⁴

Frente a este cenário nada favorável para aqueles que se mantêm fiéis na busca por um “mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres”, no qual a própria Constituição Cidadã é desmerecida, assumir a temática do ensino em direitos humanos e do respeito à diversidade humana é uma tarefa corajosa abraçada pela Licenciatura em História do IFG. É uma batalha pela tolerância, mas não uma tolerância demagógica e insequente como aquela que permitiu a presença dos neofascistas que hoje ocupam e disputam espaço no regime

⁴ BARAN, Katnan. Uma Constituição não precisa ser feita por eleitos pelo povo, diz Mourão. O Estado de São Paulo. São Paulo. 13 set. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/32Zbbxp>>. Acesso em: 18 set. 2018.

ainda precariamente democrático. Conforme aponta, acertadamente, o filósofo Karl Popper, para criar uma sociedade pautada na tolerância é preciso tratá-la de forma consequente, uma vez que

Tolerância ilimitada leva ao desaparecimento da tolerância. Se estendermos ilimitada tolerância mesmo aos intolerantes, se não estivermos preparados para defender a sociedade tolerante do assalto da intolerância, então, os tolerantes serão destruídos e a tolerância, com eles.— Nessa formulação, não insinuo, por exemplo, que devemos sempre suprimir a expressão de filosofias intolerantes; desde que possamos combatê-las com argumentos racionais e mantê-las em cheque frente a opinião pública, suprimi-las seria, certamente, imprudente. Mas devemos nos reservar o direito de suprimi-las, se necessário, mesmo que pela força; pode ser que eles não estejam preparados para nos encontrar nos níveis dos argumentos racionais, mas comecemos por denunciar todos os argumentos; eles podem proibir seus seguidores de ouvir os argumentos racionais, porque são enganadores, e ensiná-los responder argumentos com punhos e pistolas. Devemos, então, nos reservar, em nome da tolerância, o direito de não tolerar o intolerante. (POPPER, 1959, p.579).

Nosso curso de Prática como Componente Curricular VII, conforme vimos na seção anterior, e em sintonia com a carta constitucional brasileira, assume o compromisso de refletir e respeitar a diversidade humana, problematizar as múltiplas desigualdades, como estas se expressam na trajetória escolar gerando exclusões, e pensar formas de superar este quadro que afirmamos conscientemente como desfavorável. Não à toa que costumamos ler a ementa e brincar dizendo que, em suma, vamos conversar sobre todos os problemas sociais que a pauta conversadora/reacionária chama de “mimimi” e quer censurar: violação dos direitos humanos, desigualdade social, racismo, machismo, homofobia, transfobia, preconceito e exclusão de minorias tais como deficientes, entre outros. Se isso por um lado nos torna o alvo principal das tentativas de impor a “lei da mordaca”, do “partido do pensamento único e autoritário” camuflado nos projetos de “Escola Sem Partido” que buscam se consolidar em legislação, por outro percebemos que mais que nunca é necessário um engajamento efetivo no que diz respeito à discussão das temáticas propostas.

O diálogo entre teoria, experiências cotidianas e a prática docente

O curso de Prática como Componente Curricular VII, assim como as demais práticas, possui aulas regulares de forma similar às disciplinas da Licenciatura, no caso da PCC VII são 4 aulas semanais, perfazendo um total de 72 aulas por semestre. O que diferencia, porém, as práticas das disciplinas regulares, é seu caráter mais dinâmico, voltado para a reflexão acerca do exercício docente em suas questões cotidianas e para a subsequente elaboração de projetos pedagógicos. Discussões teóricas devem também fazer parte do curso na medida em que são essenciais para embasar as práticas, mas se dão em menor proporção que em uma disciplina regular uma vez que para os fins propostos nos cursos de Prática como Componente Curricular é preciso permitir um maior diálogo com as experiências cotidianas, as vivências, em sua interação com a prática docente.

Com este horizonte, busquei construir o curso em um formato que valorizasse a realização constante de oficinas com reflexões em grupos. As diversas oficinas serviriam tanto de fio condutor das discussões como sugestões de modelos para o desenvolvimento dos projetos de implementação de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização e o respeito às diferenças no espaço escolar. As oficinas foram baseadas principalmente nas propostas de oficinas pedagógicas de Paulo César Carbonari em “Direitos humanos: sugestões pedagógicas” (2010) e nas propostas de oficinas do Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade, promovido pela Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM/PR) e pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade em Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ) (CARRARA, 2010). Cada oficina foi construída baseada em uma dinâmica que buscou num primeiro momento levantar o pensamento mais automático, instintivo, ou mesmo de senso comum sobre os temas centrais que trabalhamos em PCC VII — direitos humanos, questão de gênero, diversidade sexual, questão étnico-racial. Em diferentes etapas íamos sofisticando e aprofundando a reflexão incorporando contribui-

ções de breves textos e reflexões trazidas à luz da bibliografia do curso. Ao final das oficinas concluíamos com propostas práticas a fim de prepararmos-nos para as mais variadas circunstâncias do cotidiano docente.

A primeira unidade consistiu em reflexões gerais sobre a temática dos direitos humanos identificando os mecanismos de promoção, assim como os de violação. Traçamos ainda uma trajetória das lutas e conquistas em direitos humanos, refletimos sobre suas diferentes concepções em distintos momentos históricos, destacando a historicidade do conceito. Percebemos as vantagens e limites no que diz respeito à formalização dos direitos humanos em lei e concluimos refletindo sobre a essencialidade de debatê-los e, principalmente, de nos comprometermos com a busca pela plena realização das condições para a dignidade humana, ainda que em contextos adversos. Destacamos a necessidade de tornarmos esse compromisso um horizonte para nossa prática docente.

A segunda unidade pautou-se nas discussões sobre desigualdades de gênero, na luta por sua superação, assim como no respeito e desrespeito à diversidade sexual nas trajetórias escolares. Mais uma vez as oficinas serviram de fio condutor e aprofundamos a reflexão com base em diferentes produções intelectuais. Discutimos sobre a importância da categoria “gênero” na compreensão da realidade social (SCOTT, 1990), apontando para a necessidade de articulá-la a outras formas de opressão sofridas pelas mulheres em nossa sociedade, em especial as mulheres negras (CARNEIRO, 2003)⁵. Por meio das pesquisas de Maria Bethânia Ávila e Verônica Ferreira (2014), percebemos as desigualdades materiais que afetam a vida feminina. Observamos as desvantagens que as mulheres enfrentam no mundo do trabalho, dando especial atenção à questão do exercício desigual do trabalho doméstico e como isto afeta a saúde física, mental e as condições de escolarização das mulheres uma vez que

Os dados são gritantes. Trabalho doméstico não é compartilhado com os homens: todas as mulheres realizam tarefas em casa e 71% dentre elas não

⁵ Contribuição da aluna Lavínia de Sousa Almeida Mendes.

contam com qualquer ajuda masculina. Cerca de 60% acreditam que os maridos dão mais trabalho do que ajudam. (ÁVILA; FERREIRA, 2014, p.9).

Refletimos ainda sobre as variadas formas de violência às quais as mulheres estão submetidas. Em oficinas, analisamos por meio de exemplos práticos, a Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006, também conhecida como a Lei Maria da Penha. Observamos exemplos de diferentes tipos de violências, tais como a simbólica, a material, a psicológica, a física, entre outras. Aprofundamos a reflexão pensando sobre a responsabilidade masculina na eliminação da violência contra as mulheres e meninas, questionando os modelos de masculinidade hegemônicos e seus efeitos nocivos sobre as mulheres e sobre a sociedade como um todo. (LIMA, BÜCHELE; CLÍMACO, 2008).

No que diz respeito à temática da diversidade sexual, abrimos a reflexão com “Bichas: o Documentário” de Marlon Parente (2016). A partir deste documentário, demos nossos primeiros passos para pensar a questão da intolerância enfrentada pela população LGBT e sobre como ela afeta a trajetória escolar desses indivíduos e suas vidas como um todo, constantemente ameaçadas pela violência. Para aprofundar a reflexão teórica, tomamos o artigo de Luiz Ramirez que se debruça sobre a problemática da homofobia no ambiente escolar (BOKANY; VENTURI, 2011)⁶ e novamente concluímos com a reflexão sobre nosso compromisso como educadoras e educadores para a superação dessas mazelas sociais cujos danos à vida de numerosas pessoas fez-se patente conforme constatamos no documentário e na leitura sugerida.

A última unidade pautou-se na discussão sobre a diversidade étnico-racial brasileira e a busca da igualdade no âmbito escolar. Realizamos oficinas e discutimos sobre a importância da Lei n. 10.639 que institui a obrigatoriedade do ensino em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, assim como sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais. Aprofundamos a discussão com o artigo de

⁶ Contribuição do aluno José Airton Ordones Junior.

Martha Abreu e Hebe Mattos (2008) que reflete sobre os avanços e possíveis limites da legislação para o ensino de história. Para entendermos a história da luta do Movimento Negro no âmbito da educação, foram fundamentais as contribuições de Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves (2000). Refletimos sobre o que pode ou não ser considerado avanço na luta por uma sociedade antirracista e em que medida as legislações produzidas nesse sentido podem colaborar para tal e como a prática docente pode contribuir para avançarmos concretamente na busca de melhorias substanciais na vida do povo negro.

Ao final do curso, assumimos a proposta do Teatro do Oprimido, concebida por Augusto Boal, como apresentada na apostila de Dimir Viana, intitulada “Oficina de Iniciação ao Teatro Do Oprimido e Estética do Oprimido: Aprender a aprender, praticar a prática” desenvolvida para o Projeto Socioambiental Cidadania Ribeirinha, no qual tive o prazer de atuar no ano de 2015. A aula/oficina baseou-se na realização de esquetes teatrais a partir da metodologia do Teatro Fórum, uma das formas de Teatro do Oprimido. Resumidamente, trata-se de uma peça teatral em que uma situação de opressão enfrentada por um indivíduo é dramatizada. As pessoas da plateia são convidadas a ocupar o lugar da pessoa oprimida e buscar uma solução para a opressão enfrentada. A partir de experiências concretas vividas ou presenciadas pelas/os estudantes do curso de Prática como Componente Curricular VII, improvisamos diversos esquetes em que as/os demais colegas intervinham para apresentar soluções às diversas opressões encenadas. O objetivo era trabalhar a empatia dos envolvidos, colocar-se no lugar da pessoa que tem sua dignidade violada, e pensar em soluções viáveis para o problema. Esta atividade final foi pensada tanto como instrumento pedagógico do curso de PCC VII em si, como para estimular o uso dessa prática pelas/os futuras/os docentes especialmente quando estiverem em exercício na educação básica.⁷

⁷ Para esta atividade contei com o auxílio fundamental da estudante Julyana Moreno Ataide que detém vasto conhecimento na metodologia do Teatro do Oprimido.

Da pesquisa diagnóstica ao diálogo entre os diferentes níveis de ensino

No decorrer do curso, conforme avançávamos nas discussões acerca das diferentes possibilidades de promoção e de violação dos direitos humanos e refletíamos sobre questões específicas, tais como as desigualdades étnico-raciais, de gênero e orientação sexual, as/os estudantes foram convidados a definir, em grupos, as temáticas que mais lhes convinham tendo em vista desenvolver um projeto de implementação. A ementa de Prática como Componente Curricular VII do nosso curso estabelece que os discentes precisam desenvolver as seguintes “dimensões práticas das atividades discentes”:

- 1) propor e executar um projeto de pesquisa em ambiente educacional com objetivo de mapear políticas educacionais voltadas para o respeito às diferenças;
- 2) propor projeto de implementação que tenham por princípio o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização do respeito às diferenças.

Uma vez escolhidos os temas pelos grupos, de forma a abarcar essas dimensões, a proposta em nosso curso para a realização do projeto de implementação das referidas práticas pedagógicas, dividiu-se em duas etapas. A primeira consistiu na elaboração por parte das/os discentes da Licenciatura em História de um questionário visando realizar um diagnóstico voltado para estudantes do Ensino Médio a fim de possibilitar uma compreensão geral sobre como as temáticas escolhidas pelos dois grupos de licenciandas/os era vivenciada/entendida por estudantes do ensino médio.

Um dos grupos decidiu por trabalhar a questão do uso de memes no dia a dia dos adolescentes e sobre como estes podem servir de mecanismo de violação ou de promoção dos direitos de minorias e grupos sociais oprimidos. A intenção era perceber como o humor não é neutro, mas reitera, legítima e reforça práticas sociais concretas. Assim sendo, mais que mero meio para “fazer rir”, os memes operam como instrumento político e ideológico. O outro grupo escolheu a temática do racismo com o objetivo

de compreender e analisar a pouca frequência com que tal discussão se dá no âmbito escolar, problematizando uma suposta harmonia racial tão comumente reiterada na perspectiva de que viveríamos numa “democracia racial”. O objetivo do grupo era justamente fazer frente a este senso comum conservador que foge a qualquer discussão sobre o racismo alegando que ela tenderia a criar conflito em que de fato não haveria.

De maneira a fornecer informações e instrumentos para a elaboração do projeto final, inicialmente a ideia era aplicar questionários diagnósticos nas turmas em que os alunos estagiavam, porém dialogamos e percebemos ser pouco viável em função de estarem em diferentes escolas e em nem todos os espaços haver abertura para desenvolver esta atividade. Decidimos, portanto, realizar essa pesquisa diagnóstica junto às minhas próprias turmas de Ensino Médio, nos beneficiando assim de uma condição que é única em toda a rede de Institutos Federais. No IFG/Câmpus Goiânia, ministramos aulas tanto no nível superior, na Licenciatura em História, como no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Foram, assim, aplicados os questionários a uma turma de 1º ano no Ensino Técnico de Telecomunicações, ao 3º ano do Ensino Técnico em Mineração e ao 3º ano do Ensino Técnico em Instrumento Musical.

Com o uso desses questionários, elaborados pelos grupos com minha supervisão, buscou-se diagnosticar a relação do corpo discente selecionado com os temas propostos de maneira a pôr à prova as diversas hipóteses levantadas em aulas pelos licenciandos como parte do processo de elaboração do projeto final. Muitas delas foram confirmadas, mas alguns elementos novos vieram à tona e possibilitaram novas reflexões por parte dos grupos. Com base nesses dados, eles puderam avançar na elaboração do projeto de Prática como Componente Curricular VII. Foi então que surgiu a ideia e proposta de ampliarmos o diálogo com as turmas do Ensino Médio uma vez que eles já foram o público-alvo da pesquisa diagnóstica. A ideia, que foi abraçada pelas/os estudantes da Licenciatura, consistiu em transformar o projeto final de cada grupo em mais que um projeto elaborado apenas como exercício para a futura prática docente,

queríamos implementá-lo através de um encontro com discentes da educação básica por meio de oficinas. Desta forma, além de apresentarem a proposta de projeto de implementação no Seminário de Prática como Componente Curricular, convidamos as/os estudantes do Ensino Médio a participarem das oficinas organizadas pelas/os licenciandas/os.

O grupo que se decidiu por discutir a temática dos memes e sua relação com o ensino de história, optou pela realização de uma oficina intitulada “Memes: uma reflexão para além do humor”. Nesta oficina desenvolveram uma apresentação conceituando, contextualizando e historicizando os memes. A seguir, convidaram as/estudantes a refletir sobre o caráter político dos memes e sobre como não há neutralidade no humor. Por trás do “é só uma piada” existem posições políticas com efeito prático a legitimar opressões. Opostamente, o humor também pode servir como instrumento de crítica e transformação social. A oficina foi concluída com um exercício prático de feitura de memes por parte de todas as pessoas presentes na atividade.

O grupo que optou por refletir sobre a temática das relações étnico-raciais na sociedade e no ambiente escolar decidiu realizar um projeto de implementação com base em dois instrumentos didáticos: um documentário e uma apostila com conteúdos e exercícios sobre a questão. O título do documentário foi “Racismo: nós precisamos falar sobre” e consistiu na exposição de várias vivências do racismo em diferentes esferas da vida cotidiana — na família, no trabalho, na escola, nos espaços públicos. A intenção do documentário foi servir tão somente de impulsionador para a discussão. O segundo momento, com base no material desenvolvido, consistia num estudo transformado em material didático voltado para o ensino médio que, intitulado “Racismo: vamos falar sobre isso?”, convidou as/estudantes presentes a pensar no problema do racismo, como ele se dá nos mais variados espaços sociais, os males que ele provoca às pessoas que são diretamente afetadas por esta opressão e como as lutas antirracistas vão se construindo e se fazem essenciais na construção de uma sociedade que se pretenda mais igualitária.

Resultados finais e perspectivas.

Em nosso último dia de aula, como é de praxe nos cursos que ministro, optei por realizarmos um momento de avaliação do curso e de apresentação de propostas a serem implementadas para as próximas turmas. Foi um encontro muito profícuo. De modo geral, o trabalho desenvolvido foi bem avaliado, houve um entendimento geral de que a metodologia adotada atendeu aos propósitos estabelecidos pela Licenciatura em História do IFG como requisitos da Prática como Componente Curricular VII. Sugeri, porém, incorporar às reflexões a serem desenvolvidas nos próximos cursos a temática da inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais (BRANCO; OLIVEIRA, 2012), assim como uma discussão sobre o humor e sua relação com o cotidiano escolar, uma vez que é pelo discurso humorístico que muitas violências e discriminações são naturalizadas e que, por outro lado, adotado como recurso pedagógico, ele pode servir também como instrumento de combate ao preconceito e discriminação no ambiente escolar.

Avalio que ainda há muito para avançarmos na configuração da Prática, mas o saldo é certamente bastante positivo. Em tempos de avanço do pensamento autoritário, manifesto em projetos de “Escola Sem Partido”, que em verdade significa a tentativa de impor o pensamento único às custas da diversidade, das liberdades democráticas, da garantia da dignidade humana para todos os indivíduos e não apenas daqueles autointitulados “cidadãos de bem”, a Prática como Componente Curricular VII ergue-se como uma importante frente na luta por uma sociedade que tenha por horizonte utópico sermos “socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres.” Tal como o desejo expresso na famosa frase de Rosa Luxemburgo, este é nosso compromisso como Licenciatura em História, e esta é uma de nossas contribuições para tal.

Referências

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5–20, jan./jun. 2008.

ARRETCHE, Marta (org.). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos 50 anos*. São Paulo: Unesp, 2015.

ÁVILA, Maria Betânia; FERREIRA, Verônica (org.). *Trabalho remunerado e trabalho doméstico no cotidiano das mulheres*. Recife: sos Corpo, 2014.

BRANCO, Ângela; OLIVEIRA, Maria. *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CARBONARI, Paulo César. *Direitos humanos: sugestões pedagógicas*. Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 2010.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117–132, 2003.

CARRARA, Sérgio *et al.* *Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade*. Rio de Janeiro: Cepesc; Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *Cadernos ANPAE*, Recife, v. 1, p. 1–13, 2010.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134–158, set. 2000.

IFG (Instituto Federal de Goiás). *Projeto Político Pedagógico Curso de Licenciatura em História (2015)*. Goiânia: IFG, 2015. Disponível em: <<http://cursos.ifg.edu.br/info/lic/lic-historia/CP-GOIANIA>>. Acesso em: 14 out. 2018.

LIMA, Daniel Costa Lima; BÜCHELE Fátima; CLÍMACO, Danilo de Assis. Homens, Gênero e Violência Contra a Mulher. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 69–81, 2008.

POPPER, Karl Raimund. *A sociedade democrática e seus inimigos*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1959.

RAMIRES, Luiz. Homofobia na escola: o olhar de um educador social do movimento LGBT. In: BOKANY, Vilma; VENTURI, Gustavo (org.) *Diversidade sexual e homofobia no Brasil*. São Paulo: Perseu Abramo, 2011.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, jul./dez. 1990.

VIANA, Dimir. *Oficina de Iniciação ao Teatro Do Oprimido e Estética do Oprimido: aprender a aprender, praticar a prática*. Cidadania Ribeirinha, 2015. Apostila desenvolvida para o Projeto Socioambiental.

SOBRE OS AUTORES

André Costa Aciole da Silva

Doutor (2015), mestre (2003), especialista (2001) e graduado (2000) em História pela Universidade Federal de Goiás. Desde 2012, é professor na Rede Federal de Educação lotado no IFG/Câmpus Goiânia.

Diego A. de Moraes Carvalho

Doutor (2017) em História (UFG), especialista (2011) em História Cultural e mestre (2009) em Filosofia também pela Universidade Federal de Goiás, graduado (2006) em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente, é professor efetivo do IFG/Câmpus Goiânia.

Flávia Pereira Machado

Doutoranda (2019) em História pela Universidade Federal de Goiás, mestre (2006) em História pela Universidade Federal de Goiás, Licenciada (2003) em História pela Universidade Estadual de Goiás. É, desde 2012, professora do IFG/Câmpus Goiânia.

Luciene Maria Bastos

Doutora (2014) em Educação, Mestre (2007) em Educação, Graduada (2003) em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. É, desde 2014, professora do IFG/Câmpus Goiânia.

Maria Abadia Cardoso

Doutora (2014), mestre (2007) e graduada (2003) em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia. Atua, desde 2012, como docente no IFG/Câmpus Goiânia. Na mesma instituição, coordenou o Laboratório do Ensino de História (LEHIS-IFG) entre os anos de 2015 a 2018.

Mariana Affonso Penna

Doutora (2016) em História, mestre em História (2010), graduada em História pela Universidade Federal Fluminense, especialista em Sociologia Urbana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2013). Professora do IFG/Câmpus Goiânia.

Paulo Miguel Fonseca

Doutor (2011), mestre (2005) e graduado (2001) em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atuou como documentalista na organização de arquivos de diversas instituições de guarda brasileiras. É, desde 2014, professor do IFG/Câmpus Goiânia.

Rafael Gonçalves Borges

Doutor (2015), mestre (2009) e graduado (2007) em História pela Universidade Federal de Goiás. Desde 2016, é professor do IFG/Câmpus Goiânia. Na mesma instituição, coordena a Licenciatura em História.

Sônia Aparecida Lobo

Doutora (2007) em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina, Mestre (1994) em História pela Universidade Federal de Goiás, graduada (1989) em Licenciatura em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Atuou como docente no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (1994) e desde 2008 no IFG/Câmpus Goiânia.

Walmir Barbosa

Doutor (2012), mestre (1997) e graduado (1986) em História pela Universidade Federal de Goiás. Em 1991, tornou-se professor do Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet/GO) e, desde 2008, atua como docente no IFG/Câmpus Goiânia. Na mesma instituição, coordena, desde 2016, a Especialização em Políticas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica.

CRÉDITOS

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

Reitor

Jerônimo Rodrigues da Silva

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Paulo Francinete Silva Júnior

Coordenadora da Editora

Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz

Conselho Editorial

Carlos de Melo e Silva Neto

Fábio Teixeira Kuhn

Fernando dos Reis de Carvalho

Lucas Nonato de Oliveira

Maria Aparecida de Castro

Maria de Jesus Gomides

Rita Rodrigues de Souza

Tânia Mara Vieira Sampaio

Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Pedro Henrique Pereira de Carvalho

Revisão

Paula Frassinetti de Moraes Dantas

Conselho Científico

Adelino Cândido Pimenta (IFG)

Albertina Vicentini Assumpção (PUC/GO)

Alice Maria de Araújo Ferreira (UNB)

André Luiz Silva Pereira (IFG)

Angel José Vieira Blanco (IFG)

Antônio Borges Júnior (IFG)

Camila Silveira de Melo (IFG)

Cândido Vieira Borges Júnior (UFG)

Carlos Leão (PUC/GO)

Celso José de Moura (UFG)

Clarinda Aparecida da Silva (IFG)

Cláudia Azevedo Pereira (IFG)

Dilamar Candida Martins (UFG)

Douglas Queiroz Santos (UFU)

Gláucia Maria Cavasin (UFG)

Jullyana Borges de Freitas (IFG)

Jussanã Milograna (IFG)

Kellen Christina Malheiros Borges (IFG)

Kenia Alves Pereira Lacerda (IFG)

Liana de Lucca Jardim Borges (IFG)

Lídia Lobato Leal (IFG)

Lillian Pascoa Alves (IFG)

Manoel Napoleão Alves de Oliveira (IFG)

Marcelo Costa de Paula (IFG)

Marcelo Firmino de Oliveira (USP)

Maria Sebastiana Silva (UFG)

Marshal Gaioso Pinto (IFG)

Marta Roverly de Souza (UFG)

Mathias Roberto Loch (UEL)

Maurício José Nardini (MP/GO)

Pabline Rafaella Mello Bueno (IFG)

Paulo César da Silva Júnior (IFG)

Paulo Henrique do Espírito Santo Nestor (IFG)

Paulo Rosa da Mota (IFG)

Rachel Benta Messias Bastos (IFG)

Ronney Fernandes Chagas (IFG)

Rosana Gonçalves Barros (IFG)

Simone Souza Ramalho (IFG)

Waldir Pereira Modotti (UNESP)

Walmir Barbosa (IFG)

Formato 160 x 230mm

Tipografia Gotham Bold 11/14 (títulos)
Minion Pro 11/16 (texto)

Capa Amerigo Vespucci
desembarcando na América.
Óleo sobre tela. Theodor Galle
(1571–1633). Bibliothèque
Nationale, Paris, France.

QUAL FUNÇÃO SOCIAL
cumprem a História e o
ensino de História? Quais
perspectivas surgem no
centro do debate quando o
tema é o ensino de
História? Como
compreender a formação e
a atuação do professor de
História frente às
demandas do seu próprio
tempo? A articulação entre
educação e ensino de
História se constitui sob
quais perspectivas? Quais
os desafios na formação de
professores para atuar em
diferentes níveis da
educação? De que modo se
constrói a relação entre
teoria e prática?

O cotidiano da atuação
docente, tanto na educação
básica quanto na própria
formação de professores de
História, é o espaço
privilegiado para as
referidas indagações,
especialmente quando se
considera a construção da
identidade do professor.
Tema por diversas vezes
debatido, a identidade
docente ora é pensada
sobre o prisma dos

ÁGORA

COLEÇÃO
CIENTÍFICA

á.

LICENCIATURA EM HISTÓRIA DO IFG

Temos em mãos uma obra muito relevante. Não apenas pela qualidade da contribuição de cada um(a) dos(as) autores(as), mas também por revelar a potencialidade da Ciência da História em vários aspectos, justamente em um período em que muitos se levantam para desqualificar o pensamento científico, as contribuições da História e das Ciências Humanas em geral. Esta obra demonstra, por exemplo, que, em condições materiais de trabalho adequadas, tempo para o exercício do trabalho intelectual (ensino, pesquisa e extensão), plano de carreira equiparado ao das universidades, investimentos na educação humana que superam os interesses mais imediatos e pragmáticos acabam por permitir uma educação com qualidade diferenciada. Uma realidade em que os(as) professores(as) podem trabalhar e discutir com bases científicas o acúmulo e os resultados dos seus trabalhos. As contribuições deste livro concentram a potencialidade de uma educação pensada como investimento e não como custo.

A obra traz reflexões substanciais aos debates que envolvem as licenciaturas, o ensino e a aprendizagem da História, a formação de professores(as), o uso de fontes em aulas de História, entre outras contribuições. Aos leitores(as), bons estudos!

Thiago Augusto Divardim de Oliveira
PROFESSOR DE HISTÓRIA NO
INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ/CÂMPUS CURITIBA

 editora ifg



INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Goiás



ISBN 978 85 67022 35 2



9 788567 022352