

Formação docente em história: conhecimentos sensíveis, memórias e diálogos

Teacher training in History: sensitive knowledge, memories and dialogues

Fernando Seffner¹

Nilton Mullet Pereira²

Caroline Pacievitch³

Carmem Zeli de Vargas Gil⁴

Resumo: O presente texto apresenta registros de cenas e situações vividas pelos autores na tarefa de formação docente, inicial ou continuada, extraídas de um projeto coletivo de pesquisa pautado na etnografia de elementos da cultura escolar. A partir disso, faz-se a discussão teórica com base em conceitos extraídos dos campos da História e da Educação, que orientam as problematizações e constituem ferramentas no aperfeiçoamento do trabalho de formação docente dos pesquisadores. O processo de formação docente é assumido como empreendimento simultaneamente institucional e uma escolha da própria existência, combinando busca de um estilo de vida e estratégias de cuidado de si. Todo esse processo é pensado no campo do ensino de História, área de atuação dos autores, e envolve a abordagem, em sala de aula, de questões vivas e sensíveis da história do tempo presente, os passados vivos, a educação em direitos humanos, a liberdade de ensinar e o direito de aprender.

Palavras-chave: Formação Docente; Ensino de História; Tato Pedagógico; Etnografia de Cenas Escolares; Memórias Escolares.

Abstract: The text describes and analyzes scenes and situations experienced by the authors in the task of teacher training, initial and continued. The data collection method is based on a collective research project whose methodology

¹ Professor associado IV da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Departamento de Ensino e Currículo. Docente e orientador junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) na linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero. Líder do Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero GEERGE PPGEDU UFRGS e integrante da equipe do LISTHE Laboratório de Ensino de História e Educação FAGED IFCH CAP UFRGS e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em AIDS NEPAIDS USP, todos registrados no DGP CNPQ. Coordenador do GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação da ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2017-2019). É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2 - CA ED – Educação. E-mail: fernandoseffner@gmail.com

² Professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, da área de Ensino de História. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). Pós-doutorado em História Medieval, na UFRGS. Investigador Visitante na Universidade de Alcalá, em janeiro de 2009 e dezembro de 2010, realizando pesquisa no acervo da Biblioteca Nacional de Espanha. Pesquisa as práticas de leitura e de escrita na aula de História, através do projeto Leitura e escrita na sala de aula de História: da prisão da palavra ao labirinto do exterior. Integrante do LHISTE – Laboratório de Ensino de História e Educação <https://www.ufrgs.br/lhiste/> (acesso em 14/01/2018). E-mail: niltonmp.pead@gmail.com

³ Professora adjunta no Departamento de Ensino e Currículo (Área de Ensino de História) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e coordena o polo UFRGS do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História. Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2004), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2007) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2012). Pós-doutorado na Universidade Estadual de Ponta Grossa (2015) e na Université Toulouse Jean Jaurès (2016). Integrante do LHISTE – Laboratório de Ensino de História e Educação <https://www.ufrgs.br/lhiste/> (acesso em 14/01/2018). E-mail: pacievitch@gmail.com

⁴ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003) e Doutorado em Educação pela UFRGS (2009). Estágio pós-doutoral na UBA/Argentina, com auxílio CAPES (2015). Integrantes do LHISTE – Laboratório de Ensino de História e Educação <https://www.ufrgs.br/lhiste/> (acesso em 14/01/2018). E-mail: carmemz.gil@gmail.com

is the ethnography of school culture elements. In possession of these scenes and situations the theoretical discussion is made, with concepts drawn from the field of History and Education. The central concepts that orient the discussions are tools in the improvement of the work of teacher training of the researchers and authors of the text. The process of teacher training is understood as an enterprise simultaneously institutional and a choice of existence itself, combining search for a way of life and strategies of care of self. This whole process is thought of in the field of history teaching, the area of action of the authors, and involves the classroom approach of living and sensitive issues in the history of the present time, the living past, human rights education, freedom of teach and the right to learn.

Keywords: Teacher Training; History Teaching; Pedagogical Tact; Ethnography of School Scenes; School Memories.

Um perigoso inimigo, mas um poderoso aliado: meia cena de abertura

Conversa difícil com o estagiário depois da supervisão das aulas. Todo o relacionamento ao longo do semestre foi marcado por enfrentamentos. Demonstrou sempre pouca capacidade de compreensão das particularidades do território escolar, pouca disposição para o diálogo com as culturas juvenis e enormes dificuldades para entender a cultura escolar, insistindo em julgar o que acontece na escola e na sala de aula de ensino fundamental pelos parâmetros do que ocorre ou na universidade, ou no que chamou de “mundo real” ou “vida como ela é”. Na opinião do estagiário, a escola deveria ser pautada por essas realidades externas a ela, e o comportamento dos alunos, também. Seguindo essa diretriz, os problemas que enfrentou em seu estágio deviam-se a questões como: os alunos faltam muito às aulas, há uma bagunça constante na sala, a escola é desorganizada, tivemos greves e paralisações durante o semestre, os materiais escolares não são adequados, a pobreza das instalações prejudica o trabalho docente, a história não é valorizada pelos jovens como conhecimento que lhes faça diferença na vida, os jovens só querem saber de curtir suas próprias músicas e assuntos enquanto estão na escola e não se preocupam com mais nada, os jovens não estão conectados com o mundo real. Coerente com isso, o estagiário reagiu sempre com desconfiança às sugestões de que deveria produzir as aulas em sintonia ou, no mínimo, levando em conta tudo isso, o que foi por ele percebido como humilhante, do tipo “era só o que faltava, eu tenho agora que provar a eles que eles precisam melhorar seu conhecimento histórico sobre o mundo – é óbvio que eles precisam disso para a vida”. Em certa altura, disse: “se eu não estou preparado para isso de dar aulas, se ninguém me preparou, então é o senhor que tem que me preparar, isso aqui não é estágio de ensino com orientação e supervisão? Eu não aceito reprovar na disciplina”. Solicitado que lembrasse de seus tempos de aluno na educação básica, as coisas se complicaram um pouco mais. Disse ter sido sempre um aluno esforçado, mas pouco compreendido pelos professores e menos ainda pelos colegas. Enquanto conversávamos, fui listando em uma larga folha branca todas as queixas dele, pontos, questões, problemas, impasses. Ele foi sensível à minha sugestão de organizar aquela extensa listagem por tópicos ou temas, o que envolvia sua vida escolar, a conjuntura política conturbada do país, as marcas atuais das culturas juvenis, as deficiências do ensino acadêmico, a estrutura escolar, um certo desprestígio das humanidades como conhecimento necessário para a vida. Tomou a caneta, uma nova folha, definiu tópicos e passou a organizar os elementos nos tópicos, incluindo outros, fracionando alguns elementos em mais de um tópico, juntando elementos, redefinindo outros...O desfecho dessa situação aguarda os leitores na meia cena de encerramento, ao final deste artigo⁵.

⁵ Cena extraída do diário de campo de um dos autores desse artigo e discutida coletivamente com os demais como situação disparadora do que pretendemos discutir.

Formação como diálogo entre formadores e formandos

As reflexões postas neste artigo são oriundas de um movimento de pesquisa coletivo, conduzido pelo grupo de docentes da área de ensino de História da Faculdade de Educação da UFRGS. O texto representa tanto uma estratégia de inserção no debate sobre formação docente no país quanto uma oportunidade de reflexão para nós autores, envolvidos que estamos nessa tarefa de formação. Assumimos que tal tarefa passa necessariamente pela reflexão em equipe sobre as situações vividas nas atividades docentes, sejam elas a inicial ou a continuada.

Formar docentes é uma tarefa sempre complexa, com atravessamentos entre questões de natureza política e pedagógica. No cenário contemporâneo brasileiro, temos grandes polêmicas envolvendo a liberdade de ensinar e o direito de aprender; as relações entre famílias, escolas e religiões e tentativas de definir quem pode dar a última palavra acerca do que deve ou não ser abordado em sala de aula; um grande pânico moral envolvendo a abordagem dos temas de gênero e sexualidade na escola; a proliferação de leis, decretos e políticas públicas que visam organizar o sistema de ensino sob prismas empresariais, de razões de mercado, a partir da noção de educação como bem público, dentre outros enfrentamentos. Outro cenário desafiador à formação de professores hoje diz respeito ao ensino de temas sensíveis e controversos. Abordar situações de trauma, injustiça, preconceito e sofrimento tornam-se um imperativo na escola.

Uma das estratégias de que lançamos mão é a escrita de narrativas de si no âmbito da graduação – tanto memórias da experiência como aluno quanto da avaliação das aulas ministradas no estágio docente. Nossa experiência permite afirmar que as narrativas que constituem os modos de ser desses novos professores possuem uma dupla dimensão ética e estética, que revela um posicionamento docente altamente preocupado com as questões da vida e da multiplicidade da sala de aula, bem como com as questões vivas e sensíveis da História do Tempo Presente. Tais narrativas e demandas implicam decisões tomadas na sala de aula e outros espaços educativos e se expressam nas relações de todo tipo que envolvem professores e estudantes em suas sensibilidades e utopias. Nos aspectos pequenos e banais do ensinar e aprender História, constroem-se conhecimentos que não se conformam à racionalidade técnica. São conhecimentos que lançam outras formas de se pensar e entender a formação de professores de História na modernidade capitalista.

A exposição de argumentos no texto se organiza em dois momentos. No primeiro, apresentamos três conjuntos de cenas ou situações enfrentadas por nós na tarefa de formação dos formadores. Para cada conjunto, descrevemos certa etnografia de cenas escolares ou de formação e damos conta de analisar o acontecido, privilegiando a categoria conceitual que nos parece melhor ajudar a entender os dilemas em cada situação formativa. Os conceitos utilizados podem ser entendidos como ferramentas que permitem aprimorar o trabalho de formação docente. A redação deste primeiro momento do texto partiu da seleção que cada autor fez de uma experiência de formação docente e de um conceito a ela associado. No segundo momento, como conclusão, estabelecemos um marco teórico e pedagógico acerca do que entendemos por formação – formação docente, em particular – a partir da etnografia apresentada.

Como equipe de trabalho na área de ensino de História, estamos de longa data envolvidos em

quatro principais modalidades de formação docente, das quais recolhemos cenas e situações para pensar não apenas este artigo, mas outros já publicados. No âmbito da formação inicial, são duas as modalidades: docência de disciplinas de estágio em ensino de História no curso de Licenciatura em História da UFRGS e orientação de bolsistas no âmbito do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)⁶. No âmbito da formação continuada, também são duas as nossas inserções de trabalho: docência de disciplinas e orientação de trabalhos de conclusão nas sucessivas edições do curso Especialização em Ensino de Geografia e História⁷ e igualmente docência e orientação de dissertações no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória Polo UFRGS⁸. A estratégia de tomar cenas, situações e questões extraídas de nossa atuação profissional para analisar já foi praticada em artigos anteriores, como em Gil et al. (2017); Gil e Seffner (2016); Meinerz et al. (2013); Pereira (2013; 2017); Pereira e Rodrigues (2017); Seffner (2017); Seffner et al. (2016); Gil, Pacievitch e Rodrigues (2017); Pereira, Meinerz e Pacievitch (2015); Meinerz, Gil e Pacievitch (2017); Pacievitch e Teixeira (2016); Gil e Meinerz (2017).

Estamos envolvidos coletivamente em cada uma destas iniciativas, e, por conta disso, o texto tem autoria de equipe de trabalho⁹. A experiência nestas quatro modalidades contempla momentos de docência compartilhada, ou seja, disciplinas assumidas coletivamente e aulas com mais de um docente presente. Acreditamos que tudo o que nos acontece nesse tipo de trabalho nos alimenta, integra-se à nossa formação docente e nos ajuda a formar professores. A isto se acresce a leitura da bibliografia sobre formação docente que se publica a cada ano. Nosso exercício profissional nos leva a acumular impressões, cenas, ideias, dúvidas, questões, perguntas feitas e respostas dadas, impactos de políticas públicas, surpresas, alegrias, tristezas. Temos tentado fazer com que todo esse material seja matéria-prima de reflexão e, ao mesmo tempo, de formação pessoal. Grande parte do material que acumulamos é fruto de relações: com alunos, com professores das escolas, com orientandos, com participantes de oficinas e painéis. A todos agradecemos, mas a responsabilidade é nossa nesta escrita, para o bem ou para o mal.

Não estamos afirmando que apenas vivendo essas experiências se poderia ter o material necessário para pensar a formação de professores. Aprende-se a ser professor também ocupando a posição de aluno, e poderíamos ter construído um texto a partir de nossas experiências como alunos, em todos os níveis e graus de ensino. Trata-se apenas de localizar nosso ponto de vista, que necessariamente parte de nossa posição de formadores. Ao escrever sobre isso, revivemos tudo. A escrita é, para nós, igualmente uma modalidade de vida profissional. Assim, temos a alegria de escrever primeiro para nós mesmos, enquanto instância de formação profissional pessoal, o que consolida nosso trabalho em equipe.

⁶ Informações correntes sobre o PIBID podem ser obtidas tanto junto ao MEC em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233&Itemid=467 quanto junto a CAPES em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> (acesso em 10/01/2018)

⁷ Informações sobre o curso disponíveis em <https://www.ufrgs.br/faced/ensino-da-geografia-e-da-historia/> (acesso 10/01/2018)

⁸ Informações sobre a coordenação nacional do PROF HISTÓRIA em <http://www.profhistoria.uerj.br/> e sobre o Polo UFRGS em <https://www.ufrgs.br/profhist/> (acesso 10/01/2018)

⁹ A equipe conta também com a professora Carla Meinerz, que não participou da elaboração do texto em função da limitação do número de autores estabelecida pela revista.

Entre cenas e situações, aprendemos a formar e somos formados

Narrativas pessoais profissionais como experiência de formação docente

Minha memória mais positiva da época escolar trata da lembrança de um professor do Ensino Médio que ministrava aulas de Português. A princípio não gostava dele, considerava-o muito duro, muito carrasco. Analisando um pouco mais a fundo, já quase na época em que estava para me formar, o fato de ele ser o único professor negro, o único homossexual, que se identificava sem admitir nenhum tipo de preconceito em virtude disso, e de fato não via ninguém se atrever a isso, me era uma referência de atitude que eu admirava e gostaria de ter, era um espelho para tomada de consciência das opressões que sofria, enquanto negra e não sabia ainda como lidar. Também embora não agradasse muito à época a atitude dele mais enérgica, conseguia e consigo enxergar que foi um dos únicos professores que fez com que me sentisse valorizada pela minha aprendizagem e esforço enquanto aluna. (Memória escolar de uma acadêmica do curso de História¹⁰)

Assim, analisar e trabalhar com as questões étnico-raciais e de gênero em sala de aula, além da problemática de classe, foi um propulsores e cernes de nossos debates e durante a construção dos planos de ensino e aulas. A minha preocupação era construir narrativas históricas plurais, que desconstruíssem a história única criticada por Chimamanda Adichie, na palestra “Os perigos de uma história única”. Outra preocupação era ensinar história de uma forma desestabilizante, marcando descontinuidades e refletindo sobre as permanências, transformações históricas abruptas e sutis. Dessa maneira, pensamos que aproximar a turma de biografias e personagens históricos marginalizados por uma historiografia tradicional (eurocêntrica, racista, machista, heterossexista) pudesse gerar problematizações e fomentar a noção de histórias que se transformam a partir de seus agentes/sujeitos. A escolha das biografias surgiu considerando as duas premissas da experiência, portanto, Olympe de Gouges e Toussaint Louverture foram escolhidos para desestabilizar e desconstruir normativas de gênero e raça. (Relatório de Estágio Docente de um acadêmico do curso de História¹¹)

As narrativas acima apresentam um modo singular que estudantes de licenciatura em História têm demonstrado quando narram suas memórias e suas próprias práticas de sala de aula. Dois elementos são centrais nessas narrativas que constituem os Memoriais e Relatórios de Estágio Docente: o caráter ético e político que os novos docentes atribuem como vitais a suas práticas e o caráter estético como elemento desestabilizador dos modos de aprendizagem históricas já cristalizados. Ao mesmo tempo, verificamos, naquelas narrativas construídas para dar vazão às memórias de quando eram alunos em aulas de História, que o modo de narrar era de um tornar-se sujeito crítico e pensante no contexto daquelas salas de aula nas quais foram alunos. É partindo dessas formas narrativas que queremos pensar o modo de tornar-se professor.

Articulamos dois modos de os professores narrarem a si mesmos. Primeiro, as narrativas criadas para se relacionar com a memória, para pensar sobre as determinações e as razões que lhes fizeram estar, hoje, na condição de licenciandos. Trata-se de narrativas memoriais sobre como, na condição de futuros professores, criam relações com seu passado de alunos e constroem e reconstroem as relações passadas com a sala de aula. Em segundo, as narrativas criadas para significar sua própria prática docente, na condição de estagiários que ministram aulas e refletem sobre elas. Estas narrativas chamaremos de

¹⁰ Excerto de memorial de vida escolar de uma acadêmica do curso de História, redigido como atividade na disciplina que prepara aos estágios docentes. O nome da aluna foi omitido para preservar o anonimato da fonte.

¹¹ Excerto de relatório de estágio docente em disciplina obrigatória da licenciatura em História. O nome do aluno foi omitido para preservar o anonimato da fonte.

atuais. Elas procuram conferir identidade às relações estabelecidas em sala de aula e modos específicos de contar a História e refletir sobre a prática professoral. Essas duas formas narrativas podem ser vistas como dois modos muito singulares de se autoconstituir em um devir professoral que, por um lado, relaciona-se com a memória e, por outro, relaciona-se com sua ação atual no mundo, na sala de aula. A questão que nos envolve neste momento é supor como esses dois modos de acessar a sala de aula de História podem permitir aprendizagens para a vida e para a formação desses futuros professores.

O trabalho com a memória e com a leitura atual da prática docente significa um exercício de imaginação histórica, e a construção de narrativas de si implica a constituição de um modo específico de se tornar professor. Vemos, nesses dois momentos de criação de narrativas sobre a aula de História, um elemento ético que leva o licenciando a deparar-se com o que o constitui numa situação paradoxal de aluno e professor, e consideramos esse momento o lugar mesmo de aprendizagem da docência. No interstício do passado recriado na memória e do presente atual definido como prática pedagógica, insere-se uma cesura que permite o pensamento, causando um deslocamento tanto da memória quanto da atualidade e criando condições para uma autoconstituição de si, que Foucault chamava de cuidado de si, a partir da experiência estoica (2004).

É essa cesura temporal que insere o professor em formação tanto em seu passado como aluno quanto em sua prática pedagógica de estagiário, que o permite pensar a sala de aula como caos¹² e a docência como devir. É justamente a experimentação da sala de aula como caos (onde não há formas feitas, nem coisas formadas) e da docência como devir (como matéria não formada, mas em contínuo fluir) que permite abordar a docência como um interminável processo de aprendizagem. Trata-se, portanto, de pensar que se instalar nessa cesura significa pensar que a docência se constitui em uma experiência de aprendizagem. Aprender, portanto, está ligado tanto à criação quanto à autoconstituição ética de si. Decerto, se aprender implica criação e cuidado de si, estamos diante de algo que não pode ser confundido com reconhecimento, mas com a transfiguração de si (FOUCAULT, 2004).

A partir de tal concepção de aprendizagem, podemos pensar que a prática docente, em seu devir, implica um processo de criação de modos diversos e inusitados de abordar os problemas e os acontecimentos da sala de aula. Assim, permite-se o desenvolvimento de uma espécie de tato pedagógico, que se revela como uma série de conhecimentos que transitam em torno da prática pedagógica e que se manifesta nas decisões dos docentes nas diversas esferas do ensino e dos encontros da sala de aula de História. Ao mesmo tempo, há que habitar o campo do inesperado, do surpreendente, do inimaginável, como uma pergunta para a qual não parece haver resposta, um comportamento que dificulta as relações, uma briga, um puxão. O tato pedagógico é, em si mesmo, um jogo para o qual o professor não tem respostas já prontas, mas exige um modo de atuar e de conviver que lhe possibilita manter a produtividade dos encontros da sala de aula.

Podemos supor, desse modo, que a criação de narrativas que instauram a cesura entre a memória e

¹² Para Nietzsche (2004), o caos são as forças em relações, que se encontram, se chocam e produzem corpos. Logo, no caos não há matéria formada, mas um turbilhão de forças que se constituem em condição da criação, como o princípio e o “jogo de dados”. Pensar a sala de aula como caos é vê-la justamente não apenas como um lugar de coisas já formadas, de padrões, modelos e preconceitos, mas como uma abertura para novas relações e novas experimentações.

a atualidade consiste exatamente na disposição de docentes com um compromisso ético consigo mesmo e com os outros ao pensar sua aula de História. Desse modo, aprender a ser professor não se resume a uma compreensão das causas da Segunda Guerra e de como apresentá-las aos estudantes, mas de ser capaz de pensar em sua própria constituição subjetiva e nas consequências éticas, políticas e estéticas do ensino de História. Nessa perspectiva, a Guerra não se torna um conteúdo de ensino do qual se possa simplesmente avaliar as causas e os processos, mas algo que transita na sala de aula para ensinar também os alunos a se transfigurarem diante daquilo que aprendem. Tal como um docente é capaz de se transfigurar, de se transformar e de se autoconstituir em devir, seus alunos se encontram num processo de aprendizagem que visa à vida, às coisas da vida e à transformação subjetiva de quem aprende.

Giacomoni (2015), em artigo sobre as narrativas docentes, pergunta-se, a partir de Paul Veyne, porque os romanos não são vistos como exóticos, tal como outros povos, como os africanos ou os indígenas. Ao contrário, os romanos são vistos como o que Paul Veyne chama de povo-valor, medida, referência e padrão. Cremos que esses são os elementos a partir dos quais a construção narrativa tem criado um modo de ser professor, que estende uma dimensão ética e política na formação e que, ao mesmo tempo, recria dois modos de pensar a História em sala de aula. A alusão ao exótico ou ao povo-valor diz respeito a um modo de situar-se diante da historicidade das coisas. É na dimensão de uma leitura de si mesmo que se constitui uma leitura do outro. O professor, ao narrar a si mesmo como a marca de um povo-valor, um conjunto de ações e costumes familiares, cria uma distância incomensurável e irreversível entre ele mesmo e os não-eus que narra. Nesse sentido, revela o moderno modo de construir as distâncias valorativas e morais entre europeus e não-europeus (QUIJANO, 2005), que têm definido o padrão de poder colonial e submetido, através da ideia de raça, povos indígenas, africanos e latino-americanos.

As narrativas que citamos acima possibilitam pensar o narrar a si mesmo na forma de uma relação ética. Nesse sentido, a experiência nunca é familiar ou exótica, mas guarda seu valor em si mesma, destacando-se um desprendimento do padrão colonial de poder e fazendo do caos da sala de aula um espaço onde transitam experiências diferentes e plurais de vida. O estilo narrativo revela-se como elemento importante no processo de constituição de si. Esse estilo ressalta não apenas um modo de olhar a si mesmo, mas uma maneira de conseguir tornar-se estrangeiro de si mesmo, constituindo-se eticamente e esteticamente numa atividade docente que depende sobretudo desse estrangeirismo. Ele é a exata abertura que torna a sala de aula o caos propício ao “exotismo” de modo geral – tudo é “exótico”, inclusive o “si mesmo”, de tal forma que a falta de reconhecimento possibilita uma relação de liberdade consigo e com os outros. Nessa perspectiva, as narrativas memoriais e aquelas atuais permitem ao professor encontros com uma sala de aula surpreendente e cheia de inimagináveis posições de sujeitos. Eis porque o “exotismo” torna-se lei da diferença, e não parâmetro de avaliação. É esse elemento típico do fazer e do devir professoral que nos aproxima de um fazer ao mesmo tempo artístico e científico, na ordem da estética e na ordem dos conceitos (GIACOMONI, 2015).

Do tato pedagógico à educação das sensibilidades

A orientadora de estágio encontra dois estudantes no Observatório Astronômico da UFRGS (OA). Eles prepararam uma sequência de atividades sobre uma luneta de mais de cem anos ali guardada, no prédio que é também tombado pelo patrimônio histórico. As atividades, dirigidas a estudantes a partir de dez anos de idade, abordam a passagem do tempo e as formas pelas quais o marcamos na vida cotidiana. Todos estavam à espera dos visitantes, quando um dos mediadores do OA avisa que a turma era “um pouco diferente”: viriam cinco crianças, com idade entre 5 e 7 anos, acompanhadas de seus familiares. Os estagiários dizem: não vai dar certo. Nossa atividade não é adequada para eles. Certamente não conseguirão compreender o que temos a dizer. E agora? O que faremos? Havia apenas alguns minutos para conversar¹³.

Esse tipo de desafio é constante na docência, principalmente quando a profissão inclui ensinar História em espaços de públicos cambiantes, como os museus e as instituições culturais históricas. Esses dois estudantes, prestes a concluir o curso de Licenciatura em História, sentiram-se atordoados. Pareciam buscar sentido imediato para inúmeras variáveis: adequação do vocabulário e da linguagem, produção e uso do material didático, complexidade do conceito central da aula, capacidade de abstração por parte de crianças pequenas, revisão dos critérios de avaliação e dos objetivos, além das informações básicas que deveriam transmitir para todos os visitantes daquele espaço. Foi um momento de desequilíbrio também para a orientadora de estágio, que estava ali apenas para observar, tomar notas e, posteriormente, discutir com os estagiários sobre suas práticas. Uma decisão rápida precisava ser tomada: manter o papel de observadora ou tomar o momento como oportunidade de formação conjunta?

Após o desconcerto, decidem: “vamos rever o que foi proposto e pensar o que é essencial e adequado para essas crianças”. Juntos, sintetizam os objetivos da aula e revisam os materiais preparados. Em cada momento, tentou-se responder: como uma criança pode ser convidada a questionar esse aspecto? Após essa breve revisão, que incluiu ensaio de algumas explicações, os participantes chegaram. Era como se toda a curiosidade do mundo estivesse ali encarnada, dos dois lados: dos estagiários e das crianças com seus pais.

A narrativa acima se redigiu após a ação. Portanto, é possível refletir sobre ela sob muitos prismas e perceber quais crenças, conceitos, saberes ou habilidades foram mobilizados na tomada de decisão da orientadora e dos estagiários. Tudo isso aconteceu em um tempo muito breve. Após a chegada das crianças, outras escolhas ainda seriam feitas, com um nível maior de complexidade por conta da interação com os participantes. Max Van Manen, pesquisador da Universidade de Alberta (Canadá), dedicou-se a descrever e compreender essas tomadas de decisão feitas por professores em situações difíceis ou desafiadoras e que, ao final, resultam coerentes e permitem aos estudantes manterem o engajamento, resolverem situações constrangedoras, ampliarem seus pontos de vista ou aprofundarem entendimentos, conforme o caso. Van Manen, inspirado na tradição pedagógica, nomeia tal habilidade de “*pedagogicaltact*” ou “*pedagogicalsensitivity*” (VAN MANEN, 2008, p. 13).

No Brasil, é possível localizar menções a “tato pedagógico” em algumas publicações. Por exemplo, Adriana Alves Vicentini, baseada em Nóvoa, entende que o tato pedagógico se expressa na preocupação que os professores demonstram por seus estudantes e o vê como um “dispositivo regulador da atitude profissional” (VICENTINI, 2012, p. 168). Karina Martins e Rita Rausch explicam o tato pedagógico

¹³ Cena extraída do diário de campo de um dos autores desse artigo e discutida coletivamente com os demais como situação disparadora do que pretendemos discutir.

como um sentido ou uma sabedoria. Tratar-se-ia da “[...] serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos” (MARTINS; RAUSCH, 2012, p. 249). Outra abordagem percebe-se em Divino José da Silva, que recupera a noção a partir de Bárcena, ao verificar a capacidade de construir julgamentos na atividade reflexiva e, a partir daí, criar situações educativas (SILVA, 2008, p. 203). No entanto, parece não haver pesquisas específicas sobre tato pedagógico no Brasil, pois uma busca no Banco de Teses da Capes resultou em apenas um trabalho¹⁴.

O próprio Max Van Manen interroga-se sobre isso ao questionar por que Herbart teria mencionado o tato pedagógico apenas uma vez em toda a sua obra (VAN MANEN, 2008, p.13). Seria desnecessário por ser tão evidente e banal? Como mencionado acima, a formação docente não se esgota nos aspectos cognitivos. Pelo contrário, sua potência reside nos encontros entre o artístico e o científico, o estético e o político, a razão e a paixão. Assim, teoria e prática podem se deslocar da relação de oposição para outra, dialética e posicionada. Quais as consequências dessa compreensão para as ações concretas de formação de professores de História que discutimos neste artigo?

A estagiária sorri e se apresenta. Seu colega faz o mesmo. Solicitam que as crianças digam seus nomes e contem como foi o caminho até o OA. Todos sentem-se acolhidos e falam. As atividades se desenvolvem de maneira dialogada e fluida. As explicações são acompanhadas de olhares, perguntas e gestos que permitem que os participantes demonstrem compreensão (ou não) e lançam pistas que os estagiários aproveitam como podem. Algumas observações dos pequenos são tão profundas que deixam todos perplexos e felizes. A apoteose é o momento de tocar, observar, ouvir e questionar a Luneta. A alegria da descoberta se instaurou.

Van Manen acredita que o cuidado (*caring*) entre adultos e jovens é um dos fundamentos mais importantes da pedagogia, tomada em seu sentido amplo (VAN MANEN, 1991, p.184). Assim, negligenciar tal fundamento seria irresponsável por parte de quem forma professores. Porém, como desenvolver o sentido de cuidado de maneira sistemática, em disciplinas acadêmicas na Universidade? Não estaríamos confundindo atributos pessoais e profissionais e retornando à ideia de docência como vocação? Saber relacionar-se com os estudantes deveria ser uma exigência profissional, mensurável e ensinável? Van Manen ajuda a compreender que, por mais sutil que seja o tato pedagógico, é possível percebê-lo e teorizá-lo, não para incluir uma nova habilidade na longa lista dos ditos saberes da docência, mas como uma presença que constitui cada docente. Do nosso ponto de vista, isso é possível se entendemos os professores como pessoas que, profissionalmente, assumem-se como intelectuais transformadores (GIROUX, 1997): com história, intelectualidade, posições políticas, dilemas e afetos. Tais aspectos manifestam-se no corpo, no jeito de falar, nos olhares, na escrita, na forma de corrigir, incentivar, explicar, perguntar –competências nem mais nem menos importantes que o domínio teórico-metodológico da aula, que se expressa na relação com os estudantes (Van Manen, 1999). Não é possível desvincular, na formação docente, o saber, o saber ensinar e o saber se relacionar. A formação não acaba com o certificado de conclusão do curso, pois ser professor, como dito, é fluir na aprendizagem constante. Van Manen explicita o caso da seguinte forma:

¹⁴ Busca realizada no dia 16 de janeiro de 2018 utilizando a palavra-chave “tato pedagógico”. A tese resultante foi: D’ÁVILA, Raul Costa. **Odette Ernest Dias: discursos sobre uma perspectiva pedagógica da flauta**. 2009, 239 f. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

[...] teaching is not just a rehearsed performance, but a dynamic interpersonal, interactive process; unlike stage actors, teachers can never be sure of their text lines. Teaching requires the improvisational skill of instantly knowing how to interpret ever changing situations, a sense of timing, immediately knowing what goes on with a child, what to do, how to present something, how to hold back, how to create the right tone in a class. Teachers who do not possess this special skill tend to become task masters or lecturers. Lecturing means “delivering” a prepared text in front of a silent audience [...] ¹⁵. (VAN MANEN, 1991, p. 187)

Assim foi a situação que moveu orientadora e estagiários no OA, que não se confunde com a reflexividade docente (como na proposta de “professor reflexivo”), porque o tato pedagógico manifesta-se quando não há intervalos para se construir efetiva reflexão. O tato pedagógico é do campo da intuição, que se constrói a partir da relação com os outros ou, nas palavras de Van Manen, da consideração (*thoughtfulness*) ou da atenção plena (*activemindfulness*) (VAN MANEN, 1991, p. 188). Os professores com tato pedagógico são aqueles que estão atentos aos estudantes, não apenas os escutam, mas levam em consideração suas opiniões e tomam atitudes consequentes, o que vale para resolver problemas interpessoais e é fundamental para a abertura ao caos no trato das narrativas históricas que mencionamos anteriormente. O fato de uma ação não ser prévia e formalmente refletida, mas pensada enquanto ocorre, não torna a docência menos profissional, nem as atitudes menos prolíficas. Ao contrário: os exemplos mencionados por Van Manen (1999) corroboram que é nas manifestações pequenas e banais da sala de aula (explicações, jogos de perguntas, atividades, conversas, gestos, toques, dilemas e repreensões) que se ensina e se aprende.

Nossas observações como formadores, nos estágios e no PIBID, demonstram que sem conhecimento teórico-metodológico, não há como interferir de maneira responsável nas aprendizagens dos jovens. As decisões que se tomam durante a ação de ensinar são de cunho ético. Trata-se de distinguir entre o que é e o que não é apropriado para aqueles estudantes concretos, naquele momento (VAN MANEN, 1991, p. 190). Ser um professor “de verdade”, na visão de Van Manen, passa por uma série de habilidades: estar conectado com as razões pelas quais se tornou professor; gostar de crianças e de cuidar delas (*caring*); ser confiável; estar ciente de suas responsabilidades; acreditar que os jovens podem aprender; ter abertura para múltiplas perspectivas e ciência sobre os acontecimentos do mundo; cultivar sensibilidade ou empatia em relação à infância; compreender como crianças aprendem; demonstrar coragem e constância para defender o que acredita; ser testemunho da esperança de que o mundo pode ser melhor; usar o humor e a vitalidade; conhecer os conteúdos; e, por fim, possuir um senso de doação pessoal¹⁶ (VAN MANEN, 1991, p. 190-191).

Van Manen reconhece que é injusto esperar que todos os professores sejam possuidores *a priori* dessas habilidades e questiona, também, a possibilidade de se formar professores nesse jeito de ser. Não se trata de algo que possa ser transmitido ou treinado, mas pode ser vivido e refletido. Como consequência, o autor

¹⁵ [...] ensinar não é apenas uma performance para um público, mas um processo interativo e interpessoal; ao contrário dos atores, professores de história nunca estão completamente seguros de suas falas. Ensinar demanda a habilidade de saber instantaneamente como interpretar cada situação, um sentido de timing, de saber de imediato o que se passa com uma criança, o que fazer, como apresentar algo novo, saber esperar, como criar o clima correto numa aula. Professores que não possuem essa habilidade especial, tendem a se tornar cumpridores de tarefas ou lentes. OU, seja, aqueles que “entregam” um texto pré-pronto diante de um público silencioso (tradução dos autores).

¹⁶ Van Manen adiciona a observação de que a noção de “sacrifício pessoal” está fora de moda atualmente. No contexto de sua obra, o sacrifício relaciona-se com a ideia de *caring*. Entretanto, no Brasil, seria contraproducente utilizar tal palavra, considerando o peso da visão missionária sobre a docência e a desvalorização financeira da carreira.

Formação docente em história: conhecimentos sensíveis, memórias e diálogos

sugere deslocarmos a ideia de “conhecimento” como algo instalado na cabeça e expresso exclusivamente por textos, isto é, algo que reside na racionalidade técnica. O conhecimento se desenvolve e se expressa no corpo e na relação com os jovens. Assim, tato pedagógico não é uma habilidade nem uma técnica, mas um conhecimento que se manifesta na tomada de decisões consequentes nas experiências da aula. Gostaríamos de acrescentar, extrapolando Van Manen, que essas escolhas não são neutras. As utopias políticas e educacionais que carregamos sustentam nossa responsabilidade docente e servem como peso para julgarmos nossas decisões. Em pesquisas anteriores, percebemos que as utopias político-educacionais de professores de História, por se forjarem na relação concreta com os estudantes “de verdade”, são eixos a partir dos quais se questionam as barreiras entre teoria e prática e entre história e ensino (PACIEVITCH, 2014).

Nossa proposta, portanto, consiste em tensionar o conhecimento do tato pedagógico como político, ético e estético, a fim de articular estratégias de formação docente pensando em professores cujos conhecimentos constroem-se nos corpos que são, por sua vez, situados. Eles têm classe, raça e gênero e se movem num mundo que distribui oportunidades diferentes conforme a situação de cada grupo na modernidade capitalista. Talvez o tato pedagógico possa ser pensado de maneira mais próxima à educação das sensibilidades, como pensa Maria Carolina Bovério Galzerani. Essa pesquisadora, amparada em Benjamin, entende que as histórias revolucionárias não são as que se contam de cima para baixo, mas as que emergem da reconciliação com as sensibilidades que, de esfaceladas pela modernidade capitalista, deixam-se atingir pelos ventos da esperança. Dessa maneira, constrói-se outra lógica de formação profissional, em que a racionalidade não se submete nem supera o afetivo, sendo, em si, afetiva. Referindo-se à racionalidade formadora, a autora explica:

[...] não a racionalidade instrumental, que separa, que hierarquiza brutalmente as vivências educativas, mas, sim, aquela que valoriza a convivência entre seres de carne e osso, no ato de produção dos saberes histórico-educacionais! Que produz pertencimento intelectual e afetivo (GALZERANI, 2011, p. 13)

Para Galzerani, a construção de ações pedagógicas no Ensino de História, segundo a perspectiva benjaminiana, possibilita a crítica à modernidade capitalista desenraizadora, que sequestra experiências e as substitui por vivências descartáveis e destituídas de sentidos coletivos. Se essa modernidade concretizou o que Galzerani chama, com Peter Gay, de “educação política dos sentidos” (GAY, *apud* GALZERANI, 2004, p. 4), talvez seja frutífero pensar o tato pedagógico para além de um conhecimento que se desenvolve e se expressa no professor “por inteiro” e conectá-lo com as resistências, criando novos caminhos pedagógicos pelo campo das sensibilidades, possibilitando a emergência de temas que mobilizam os estudantes em seus afetos, medos e posicionamentos – os ditos temas sensíveis ou problemas socialmente relevantes.

Temas sensíveis e formação docente

Ao lerem sobre a violência sexual e a tortura empregadas a Ighes durante seu período de prisão, os meninos se sentiam desconfortáveis e as expressões faciais eram muito diferentes das meninas. Eles apresentavam tensão enquanto elas se mostravam comovidas. Eles se sentiram muito incomodados ao perceberem que cometem atitudes machistas no dia a dia sem se darem por conta das consequências

de seus atos. E perceberam que apesar da indenização de trinta mil reais, os resquícios dessa vivência traumática a acompanharam pelo resto da vida e que os agentes responsáveis pela tortura jamais foram punidos. Muitas estudantes relataram que há algumas permanências da violência sexual e psicológica na atualidade e deram exemplos e fizeram relações com as suas histórias e com a de Ignes como: “Se eu passo na rua e alguém fala alguma coisa pra mim, fico sem graça, e me sinto vigiada como se a pessoa fosse vir atrás de mim, acho que a Ignes se sentia assim também”. (MANO, 2017)

Acompanhando os estágios dos acadêmicos do Curso de História, temos a oportunidade de observar diálogos entre eles e os alunos da educação básica e ler os seus escritos nos artigos construídos para conclusão das disciplinas. No semestre 2017-2, Natália fez seu estágio de docência no Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul, atuando como mediadora na oficina “Resistência em arquivo: Patrimônio, Ditadura e Direitos Humanos”, que utiliza processos administrativos gerados durante os trabalhos da Comissão Especial de Indenização aos Ex-presos Políticos do RS, criada pela Lei 11.042 de 1997, que reconheceu a responsabilidade do Estado do Rio Grande do Sul por danos físicos e psicológicos causados às pessoas presas por motivos políticos entre 1961 e 1979. Portanto, este é o contexto da sua escrita no início deste tópico.

Nossos estagiários têm se deparado constantemente com temas difíceis de serem abordados; questões politicamente delicadas, intelectualmente complexas e que envolvem emoções, valores e violação de direitos. Tal fato nos levou a refletir a respeito da emergência de novos temas na formação de professores. Temas sensíveis/ controversos/questões socialmente relevantes/fatos vivos, enfim, passados que não passam e cobram ao ensino de História refazer a rota dos conteúdos e da formação, visto que o currículo dessa disciplina na educação básica e superior cristalizou versões, personagens e períodos. Os jovens que estudaram História na escola básica, em diferentes épocas, certamente tiveram contato com tais conteúdos. De alguma forma, todos sabem algo sobre o Egito e suas pirâmides, seus faraós e a potência do rio Nilo; os incas, astecas e maias e suas surpreendentes construções e invenções; a Revolução Francesa e seus ideais de liberdade, igualdade e fraternidade; o Leonardo, aquele da Mona Lisa (conhecida dos alunos, pois aparece até em embalagens de azeite); os Pedros que fizeram o Brasil Império; e muitos outros fatos que dão o tom para um passado que parece existir por si só. É uma narrativa linear que nem sempre contribui para que os estudantes consigam perceber o passado como interpretação, isto é, com os sentidos que atribuímos a ele. Mesmo que tudo isso receba, às vezes, uma abordagem pouco conectada com a vida dos estudantes, a História segue sendo importante, afinal sua existência no currículo se relaciona à formação cívica.

E então a própria existência da História ensinada se torna polêmica. Não que a polêmica seja algo novo no contexto da disciplina, mas antes ocorria em torno da capacidade da História ensinada de conectar os acontecimentos à vida dos estudantes. As coisas se complicam quando a polêmica diz respeito a problemas contemporâneos difíceis, traumáticos e mal resolvidos. Tudo que pode gerar controvérsia pública aciona o sentimento de “melhor não falar sobre isso”, e a História escolar segue tal como uma carroça abandonada porque não atropela ninguém. Nos últimos tempos, porém, a escola “recibió el mandato de tratar la dictadura, lo que invirtió dramáticamente ese modelo: desde entonces hay que recordar las acciones miserables y despiadadas de los militares para aprender a no repetir ese pasado vergonzoso” (AMEZÓLA, 2011, p. 25). Quais implicações essas novas demandas impõem à formação docente? Recorremos mais uma

Formação docente em história: conhecimentos sensíveis, memórias e diálogos

vez aos escritos de Natália, a jovem professora de História que se vê, em seu estágio, às voltas com um tema sensível: a ditadura civil-militar brasileira.

Trabalhar com temas sensíveis não seria possível sem uma base teórica bem definida pela proximidade com a temática da ditadura civil-militar no Brasil durante a graduação. Os colegas do arquivo também foram fundamentais com apoio e amparo para discutir temas considerados tabus. O fato de ser mulher e propor o debate abertamente com estes jovens sobre violência sexual foi gratificante, foi um trabalho de autoconhecimento do meu papel social como mulher e educadora. (MANO, 2017)

Formar professores para a atual escola pública brasileira não é fácil, tal como nos disse outro dia um ex-aluno: “não há curso que nos prepare para a realidade que encontramos em boa parte das escolas hoje”. A escola em si está inserida em um contexto sensível em função da violência, das desigualdades sociais, das lutas pelo reconhecimento de grupos invisibilizados na história nacional e, mais recentemente, dos ataques à profissão docente. Talvez, então, a abordagem dos temas sensíveis na formação docente implique a construção de uma pedagogia do encontro que compreenda a docência como interação e jamais como transmissão, de forma que as vozes encontrem condições para circular, a partir de saberes, tensões, curiosidades e imaginação concretizadas em perguntas, inquietudes e desejos, dentro do que expusemos como sensibilidades ou tato pedagógico.

A formação docente necessita oferecer espaço para as sensibilidades e o diálogo singular, que estabelece vínculos com a memória e os temas difíceis, revitalizando as relações entre presente e passado na perspectiva da educação em direitos humanos. Mas o que é um tema sensível? Para quem são sensíveis? Toda questão sensível para a sociedade ou assim considerada pela historiografia o é, necessariamente, para os estudantes? Mével e Tutiaux-Guillon (2013) apontam que se trata de um tema carregado de emoções, politicamente sensível, intelectualmente complexo e importante para o presente e o futuro comum. Geralmente, implica o confronto de valores e interesses e pode ser, para um grupo, um constrangimento para tomar decisões. Um passado pode ser sensível em razão:

[...] do autoritarismo (como as ditaduras militares no Brasil e na América Latina); ou por elementos discriminatórios e racistas (como o governo de *apartheid* da África do Sul); ou a um passado marcado por violência traumática (como atos de genocídio e guerra civil). São temas sensíveis não apenas porque é difícil falar sobre eles, mas, principalmente, porque não há ainda, na maioria dos casos, um consenso da sociedade sobre *o que* dizer e *como* falar sobre esse passado. Em muitos casos, os processos de memória, trauma e reparação ainda estão em curso e diferentes versões ainda estão em disputa — tanto na memória como na história. (ARAUJO; SILVA; SANTOS, 2013, p. 9)

Verena Alberti aponta que a abordagem dos temas sensíveis no ensino implica o reconhecimento de injustiças que foram cometidas no passado contra pessoas ou grupos, fazendo com que diferentes versões do passado ensinado na sala de aula se choquem com memórias familiares ou comunitárias. “Observa-se que estamos no terreno das memórias em disputa, que tem na escola um de seus palcos políticos talvez mais evidentes” (ALBERTI, 2014, p.2). No Brasil, alguns temas sensíveis seguem na esteira das lutas de diferentes grupos em busca de legitimidade para suas histórias e memórias, questionando a homogeneização que marca a ideia de nação. Junto a isso, os grupos buscam ampliar a representação política, e a luta por direitos faz emergir demandas identitárias – é uma luta que reivindica lembrar, manter viva uma memória e reparar o silêncio e as simplificações na narrativa histórica. A abordagem dos temas sensíveis guarda estreita conexão

com a educação em direitos humanos, pois muitos dos episódios ali estudados implicaram sua violação. Nesse contexto, a formação docente é interpelada por diferentes narrativas ligadas a um passado que cobra respostas, coloca em questão as grandes narrativas e transforma os fatos do passado em problemas do presente. Os acontecimentos traumáticos têm forte presença e convocam o educador a pensar o ensino de História diante dos acontecimentos-limite. Como ensinar História diante do sofrimento e, atualmente, da grande desigualdade social? Eis mais uma questão posta aos formadores e aos professores!

Um perigoso inimigo, mas um poderoso aliado: meia cena de encerramento

Temos aqui o prometido desfecho da meia cena inicial do artigo. Com os elementos organizados por tópicos, o estagiário disse claramente: “nunca vou resolver isso em um semestre de estágio docente”. Retruquei: “terás uma vida toda pela frente”. Ele riu com gosto, pela primeira vez relaxou e sentiu-se à vontade na conversa. Ficou falando de seu futuro. Como explicar a esse sujeito que a formação para ser professor é projeto de uma vida inteira? Mais ainda: como mostrar que isso pode ser um bom propósito de vida, que muitos daqueles elementos poderiam ser vistos como inimigos no momento – o aspecto negativo das suas recordações do tempo de aluno –, mas poderiam ser, também, tomados mais adiante como poderosos aliados – a reflexão sobre essas marcas em diálogo com o que ele vivenciava na sala de aula como estagiário? A exaustão, ao final da longa conversa, fez pensar em como é complexa e extensa a ação de formar docentes.

Como ponto de chegada para pensar o que é esse tipo de formação, valemo-nos de um conceito amplo de formação:

[...] uma operação que se dá para além do institucional (escola, igreja, família, por exemplo), embora tais espaços não sejam jamais ignorados; para além de um sistema de autoridade, normativo ou disciplinar; formação assumida como uma escolha da própria existência, como busca de um estilo de vida, de um cuidado consigo, que de maneira nenhuma poderia ser identificado com o culto narcísico dos nossos tempos. [...] teria a ver com a dinamização de uma capacidade de provocar, de duvidar, de dedicar-se a si mesmo com vigilância e esforço, com vigor, com entrega ao genuíno desejo de desaprender o que já não nos serve e municiarmos de discursos que nos incitam a agir eticamente e a nos transformar. (FISCHER, 2009, p. 95)

Em sintonia com a provocação acima e com as cenas etnografadas, pensamos a formação docente como produzida a partir de algumas marcas: a) ela se dá em estreita sintonia com o espaço institucional da escola, seja nele vivendo e atuando (já como docente ou no momento da formação inicial), seja porque as leituras feitas, as aulas do ensino superior, os eventos de formação precisam ser sempre pensados em função desse território; b) ela se dá em sintonia com a vida cultural, familiar, pessoal, política, social de cada sujeito, e isso significa tomar cada local desses como um local formativo, com potencialidade educadora, tal como se diz quando falamos em pedagogias culturais ou em cidades educadoras; c) fazer-se professor ou professora é construir um estilo de ser, tanto profissional quanto pessoal, no qual se incorporam saberes da docência e saberes da disciplina (SEFFNER, 2010); d) construir-se como docente é atentar para posições políticas, éticas e estéticas que atravessam qualquer sala de aula e qualquer empreendimento educacional;

e) produzir-se docente é algo que se faz em intensa relação com as culturas juvenis, é reconhecer que, antes de termos alunos em sala de aula, temos jovens com seus valores, dúvidas, questionamentos, novo vocabulário para falar do mundo e para nele habitar, novas gerações que não vieram ao mundo para repetir o que as anteriores fizeram e que devem se apropriar do que já foi feito na História da humanidade e dar a esse acervo destinos e usos diversos, que podem quebrar tradições e direções estabelecidas; f) o diálogo, em cada sala de aula, geralmente entre um adulto e um grupo de jovens, implica necessariamente momentos de desaprender por parte do docente, pois não há como estabelecer sintonia com as culturas juvenis sem reconhecer que ali temos outra língua, outros interesses, outros modos de dizer de si, e que para serem compreendidos envolvem certa disposição para desaprender o que aprendemos, o que não significa abandonar o que as velhas gerações aprenderam; g) é preciso apropriar-se de e construir referenciais teórico-metodológicos a partir das experiências e das pesquisas em ensino de História, Educação, Historiografia e outros campos do saber.

O empreendimento pessoal-profissional de formar-se professor envolve uma articulação entre muitas disciplinas e muitos campos e territórios da vida. Vale lembrar que a profissão docente é profundamente uma profissão do campo das relações humanas, relação essa marcada, em geral, por uma diferença geracional entre professores e alunos, o que exige intenso esforço de negociação entre saberes e culturas. A profissão docente traz em si, também, uma marca de autonomia intelectual e pedagógica, que é a liberdade de ensinar, princípio jurídico assegurado na Constituição Federal de 1988, junto com a ênfase da escola como lugar de pluralismo de ideias¹⁷, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ora vigente em seu artigo terceiro¹⁸. A escola, e igualmente os professores, estão no centro das complexas relações entre as famílias, as instituições religiosas e as políticas públicas de educação, todas envolvidas na gestão das crianças e dos jovens, sem contar as redes sociais, mídias, associações e instituições de qualquer natureza que lidam com as culturas juvenis. Certo pânico moral com o pluralismo e um viés de anti-intelectualismo dominam a cena pública brasileira nos últimos anos, com impactos fortes no exercício da profissão docente. Com o avanço da inclusão escolar, fruto das disposições da Constituição Federal de 1988, ninguém mais vive as condições infantil e juvenil sem estar em estreita ligação com o espaço escolar, e isso podemos dizer que abriu certa ferida narcísica nas famílias e instituições religiosas, que percebem a escola como lugar de diálogo a fazer proliferar outros futuros para seus filhos e outros modos de compreensão da vida em sociedade e suas possibilidades. Os professores têm estado no centro dos ataques desses movimentos, e parte do que analisamos aqui o fazemos para auxiliar a entender os desafios da formação docente em tempos tão turbulentos, marcados pelo encurtamento das liberdades democráticas e, paradoxalmente, pela abertura de novas compreensões.

Referências

ALBERTI, Verena. Palestra proferida no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades, realizado no

¹⁷ A explicitação está feita no artigo 206 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, versão oficial em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm (acesso 10/01/2018)

¹⁸ Legislação disponível na íntegra em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm (acesso 10/01/2018)

Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Caicó (RN), de 17 a 21 de novembro de 2014.

ARAUJO, Maria Paula; SILVA, Izabel Pimentel da; SANTOS, Desirree dos Reis. (Orgs.) **Ditadura Militar e Democracia no Brasil: História, Imagem e Testemunho**. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, Cinema e Televisão: questões sobre a formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 93-102, jan./abr. 2009.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Ensino de História, educação dos sentidos, produção de saberes educacionais: em foco um projeto de educação patrimonial. In: **Simpósio Nacional de História**, 26, 2011, São Paulo. Anais. São Paulo: Anpuh, 2011. p. 1-16. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300850862_ARQUIVO_EnsinodeHistoria,Educacaodosentidos,producaodesabereseducacionaisVersaofinal.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2018.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Os Almanques, os Livros do Povo, os Livros da Revolução: Entre Sensibilidades, Visões de Mundo e Práticas Modernas de Leitura (Campinas, Final do Século XIX e Início do Século XX). **Quaestio – revista de estudos em educação**, Sorocaba, v. 6, n. 2, p. 1-13, 2004. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/22/22>>. Acesso em 18 jan. 2018.

GIACOMONI, Marcello Paniz. O professor que cativa: entre a narrativa da história e o cuidado de si. **Revista OPSIS**, Catalão, v. 15, n. 1, p. 179-196, 2015.

GIL, Carmem Zeli de Vargas et al. Ensinar, pesquisar, ensinar: a experiência dos Mestrados Profissionais. **PerCursos**, Florianópolis, v. 18, p. 8-32, 2017.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; MEINERZ, Carla Beatriz. Educação, patrimônio cultural e relações étnico-raciais: possibilidades para a decolonização dos saberes. **Horizontes**, v. 35, n. 1, p. 19-34, jan./abr. 2017.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; PACIEVITCH, Caroline; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. Teoria, metodologia e história ensinada: miradas a partir do Pibid. **História Hoje**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 325-348, 2017. Disponível em: <<http://https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/313>>. Acesso em 15 jan. 2018.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; SEFFNER, Fernando. Dois monólogos não fazem um diálogo: jovens e ensino médio. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 175-192, 2016.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MANO, Natália Silva. Relatório da disciplina EDU02X12 – Estágio de Docência em História III – Educação Patrimonial. Semestre 2017/2

MARTINS, Karina; RAUSCH, Rita Buzzi. Saberes do bom professor universitário na percepção de acadêmicos concluintes da graduação. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 7, n. 14, p. 246-261, ago/dez 2012. Disponível em: <<https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/352/221>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

MEINERZ, Carla Beatriz et al. (Orgs.). **Caderno pedagógico de história Pibid/UFRGS: saberes e práticas de professores de História em formação**. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

MEINERZ, Carla Beatriz; GIL, Carmem Zeli de Vargas; PACIEVITCH, Caroline. O tema do patrimônio na área de Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): conexões entre ensino, pesquisa e extensão. In: CENTRO HISTÓRICO-CULTURAL DA SANTA CASA (org.). **Patrimônio, ensino e educação: formação profissional**. Porto Alegre: ISCMPA, 2017, p. 84-104. Disponível em: <<http://www.centrohistoricosantacasa.com.br/livro-patrimonio-ensino-e-educacao/>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

MÉVEL, Yannick; TUTIAUX-GUILLON, Nicole. **Didactique et Enseignement de l’Histoire-Géographie au**

Collège et au Lycée. Paris: Publibook, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PACIEVITCH, Caroline. **Responsabilidade docente: utopias de professores de História**. Curitiba: Appris, 2014.

PACIEVITCH, Caroline; TEIXEIRA, Igor Salomão. Coordenação de Área no Pibid - Subprojeto História UFRGS: duplos caminhos na formação docente. In: COSTELLA, Roselane et al. (orgs.). **Percursos da prática de sala de aula**. São Leopoldo: Oikos, p. 143-154, 2016.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de história e resistência: notas sobre uma história menor. In: PAIM, Elison Antônio (Org.). **Patrimônio cultural e escola**. Florianópolis: UFSC, p. 227-246, 2017.

PEREIRA, Nilton Mullet; GITZ, Ilton. **Ensinando sobre o Holocausto na escola: informações e propostas para professores dos ensinos fundamental e médio**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PEREIRA, Nilton Mullet; MEINERZ, Carla Beatriz; PACIEVITCH, Caroline. Viver e pensar a docência em História diante das demandas sociais e identitárias do século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 02, p.31-53, 2015. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23850/17616>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. Ensino de história e passado Prático: notas sobre a BNCC. In: RIBEIRO Jr., Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (Orgs.). **Ensino de história e currículo**. Jundiaí: Paco Editorial, p. 27-46, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005.

SEFFNER, Fernando et al. Conexões entre escola e universidade: o PIBID e as estratégias de residência docente. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 366-388, 2016. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/201>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e função docente: pluralismo democrático, história e liberdade de ensinar. In: MACHADO, André Roberto; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (Orgs.). **Golpes na História e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI**. São Paulo: Cortez, p. 199-216, 2017.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In: BARROSO, V. L. M. et. al. (Orgs.). **Ensino de História Desafios Contemporâneos**. Porto Alegre: EST Edições: Anpuh/RS, p. 213-230, 2010.

SILVA, José Divino da. Experiência formativa, educação e os desafios para a construção de um novo Ethos. **Educação & Realidade**, Campinas, v. 33, n. 2, p.191-208, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3172/317227052013/>>. Acessoem: 16 jan. 2018.

VAN MANEN, Max. Can teaching be taught? or Are real teachers found or made?.**Phenomenology + Pedagogy**, Alberta, v. 9, p.182-199, 1991. Disponível em: <<https://journals.library.ualberta.ca/pandp/index.php/pandp/article/view/15158>>. Acessoem: 15 jan. 2018.

VAN MANEN, Max. Pedagogical sensitivity and teachers practical knowing-in-action. **Peking University Educational Review**, Beijing, p. 1-23, 2008. Disponívelem: <<http://www.maxvanmanen.com/pedagogical-sensitivity-and-teachers-practical-knowing-in-action/>>. Acessoem: 15 jan. 2018.

VAN MANEN, Max. The pathic of pedagogical practice. In: KANSANEN, Pertti (org.). **Discussions on some educational issues**. Helsinque: Universidade de Helsinque, p. 75-104, 1999. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X01000658>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

VICENTINI, Adriana Alves Fernandes. **Narrativas autobiográficas de professores-formadores na educação de jovens e adultos: lugares reinventados em comunhão**. 2012. 218 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251489/1/Vicentini_AdrianaAlvesFernandes_D.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2018.