



Carmem Zeli de Vargas Gil
Marisa Raquel Massone
Organizadoras

MÚLTIPLAS VOZES

na formação
de professores
de História:
experiências
Brasil-Argentina

EST
EDIÇÕES

MÚLTIPLAS VOZES

na formação
de professores
de História:
experiências
Brasil-Argentina

Conselho Editorial EST Edições:

Marilene Dorneles (Diretora), Antônio Dalpicol, Emílio Franzina,
Frei Moacir Pedro Molon, João Carlos Tedesco, Luis Alberto De Boni,
Maria Estela Zonta, Monsenhor Urbano Zilles, Véra Lucia Maciel Barroso

Carmem Zeli de Vargas Gil
Marisa Raquel Massone
Organizadoras

MÚLTIPLAS VOZES

na formação
de professores
de História:
experiências
Brasil-Argentina



Porto Alegre
2018

© Copyright dos autores, 2018.

Capa:

Joana Oliveira de Oliveira

Revisão:

Espanhol: Melanie Dellobelle

Português: Antônio Dalpicol

Projeto gráfico e editoração eletrônica:

Nilmara Trindade da Silveira

nilsilveira@cpovo.net – Fone: (51) 99919.4758

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M961 Múltiplas vozes na formação de professores de História: experiências
Brasil-Argentina. / Organizadoras: Carmem Zeli de Vargas Gil;
Marisa Raquel Massone. – Porto Alegre: EST Edições, 2018.
280 p.; 16 x 23 cm.

ISBN: 978-85-68569-52-8

1. Educação. 2. Professores de história – formação profissional.
3. Brasil. 4. Argentina. I. Título. II. Gil , Carmem Zeli de Vargas. III.
Massone, Marisa Raquel.

CDU 371.13(81:82)

Bibliotecária responsável: Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

Contatos:

Lhiste – Laboratório de Ensino de História e Educação

Faculdade de Educação – UFRGS – Prédio 12.201 – Sala 914

Av. Paulo Gama, s/n – CEP 90046-900 – Fone: (51) 3308.3993

<https://www.ufrgs.br/lhiste/>

lhiste@ufrgs.br



Editora & Livraria Frei Rovílio Ltda.

Rua Veríssimo Rosa, 311 – 90610-280

Porto Alegre, RS – Fone: (51) 3336.1166

www.esteditora.com.br – vendas@esteditora.com.br

SUMÁRIO

Apresentação

Sobre apresentações e presentes acadêmicos	7
Margarida Dias de Oliveira	

I – FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA BRASIL-ARGENTINA

Formação de professores de História no Brasil: um panorama de pesquisas	11
--	----

Caroline Pacievitch

La formación del profesorado de historia en Argentina	29
--	----

Virginia Cuesta

II – PROFESSORES/AS ORIENTADORES/AS

Cenas de aulas de História: como aprender com isso?	49
--	----

Nilton Mullet Pereira

Fernando Seffner

Propuestas, variaciones y experiencias en la formación docente en Historia	69
---	----

María Paula González

O Estágio Supervisionado em História como espaço de experiências de Ensino e Pesquisa	83
--	----

Mônica Martins da Silva

De estudiantes a profesores, las prácticas docentes como un rito de iniciación y potenciación de aprendizajes	107
--	-----

Marisa Raquel Massone

En primera persona: algunas notas sobre la formación de futuros profesores de Historia	121
---	-----

Gabriela Carnevale

Percursos formativos e atuação docente do professor de estágio supervisionado em História: breves apontamentos, à guisa de memorial	135
--	-----

Edison Luiz Saturnino

III – PROFESSORES/AS FORMADORES/AS E COFORMADORES/AS

Docência como coautoria: compartilhando saberes e sensibilidades acerca do ensino de História em contextos juvenis de vulnerabilidade social	155
---	-----

Carla Beatriz Meinerz

Tanise Baptista de Medeiros

Valeska Garbinatto

**História(s) escolarizada(s): diálogos sobre ensinar,
aprender e orientar na formação de professores** 173

Fernando Leocino da Silva

**El profesor de historia como co-formador de futuros
profesores** 187

Gisela Andrade

IV – PROFESSORES/AS E FUTUROS PROFESSORES/AS

**Estágios em espaços não escolares:
uma conversa entre professora e aluno** 197

Bruno Chepp da Rosa

Carmem Zeli de Vargas Gil

**Entre tizas y barrote: experiencias y perspectivas
en un camino de formación docente** 215

Iván Nicolás Greppi Seveso

**“Sora, hoje tem aula de batuque!”: pensando a branquitude
como problema de docência na Educação Básica** 225

Bruna Emerim Krob

**Entre saberes y prácticas:
reflexiones en torno a mis pasos por Residencia** 233

María Ximena González Iglesias

**Entre el mundo y la escuela: la experiencia de enseñar
Historia en la Escuela nº 22 de la Isla de San Fernando** 241

Guido Ondarts

**Construindo memórias e refletindo saberes:
experiências docentes em sala de aula
durante o estágio supervisionado de história** 251

Tamiris Serafim de Matos

V – ENTRETEJIDO DE VOCES

Diálogos en múltiples voces 263

Carmem Zeli de Vargas Gil

Marisa Raquel Massone

Os(As) Autores(as)

Bruna Emerim Krob ♦ Bruno Chepp da Rosa ♦ Carla Beatriz Meinerz ♦ Carmem Zeli
de Vargas Gil ♦ Caroline Pacievitch ♦ Edison Luiz Saturnino ♦ Fernando Leocino
da Silva ♦ Fernando Seffner ♦ Gabriela Carnevale ♦ Gisela Andrade ♦ Guido Ondarts 279

Iván Greppi Seveso ♦ Margarida Dias de Oliveira ♦ María Paula Gonzalez ♦ María
Ximena González Iglesias ♦ Marisa Raquel Massone ♦ Mônica Martins da Silva ♦ Nilton
Mullet Pereira ♦ Tamiris Serafim de Matos ♦ Tanise Baptista de Medeiros ♦ Valeska
Garbinatto ♦ Virginia Cuesta 280

Sobre apresentações e presentes acadêmicos

Margarida Dias de Oliveira

*Enquanto os seres humanos se indagarem sobre os sentidos
e finalidades de sua existência, haverá lugar para a história.
No mínimo, porque esta é a mais simples e, portanto, acessível,
forma de explicação; tanto quando se abastece da ciência
como quando se nutre da arte. E nem é tão difícil assim alcançar
a simplicidade e a cumplicidade da história.
Basta ter um bom professor e ser um empenhado estudante.
E se a segunda condição for bem realizada
é possível até dispensar a primeira.
(Joana Neves)*

Não há lugar mais importante que a escola. Não sou indiferente a nenhum ritual escolar e agradeço todos os dias a felicidade de frequentá-la e nela viver desde os sete anos de idade. Quando menciono a Professora Joana Neves, autora dessa epígrafe, faço-o agradecida pelo que me ensinou e estendo esse agradecimento a todas as professoras e professores que tive.

Nos dois semestres letivos de 2017, comecei a observar a verdadeira explosão de situações nas quais as alunas e os alunos se ressentiam de pressões, doenças emocionais e expressam esses problemas tanto em salas de aulas quanto nas redes sociais.

Ao debater essas dificuldades com alguns colegas de trabalho, chamou-me a atenção uma frase pronunciada de modo naturalizado: – “Os Cursos de Graduação não são feitos para os alunos”.

Se fosse verbalizada por um professor descomprometido com o Curso ou apático à docência, talvez eu reputasse a sentença a esse descaso. Contudo, o fato de ser dita por uma docente altamente engajada na formação dos nossos alunos e com uma introjeção que parecia não a incomodar, me levou a repensar as conversas com a minha Mestre Joana Neves: “Margarida, os cursos não são mais feitos para os alunos e, sim, em prol da carreira dos professores”. Se os Cursos de Graduação não são feitos para os alunos, eles são executados para quem? Não há sentido nesta afirmativa. Ela não é boa e nós não devemos nos acostumar com essa situação.

No final da década de 90 do século XX, recebi de Joana Neves o texto “Leitura Complementar” que foi escrito para a revisão do seu livro didático de História do Brasil, mas descartado pelo editor. Usei o escrito nas aulas de Introdução aos Estudos Históricos e nas outras disciplinas. O trecho que aqui emprego como

epígrafe, sempre me chamou a atenção porque a autora é categórica em dizer que se cumprirmos as prerrogativas de bons estudantes, “podemos até abdicar da presença do professor, mas alcançar isso não é nada fácil”.

Relendo outra vez esta frase, lembro-me do quanto a Professora Joana Neves proporcionou condições para a autonomia dos seus alunos. Joana ensinava sem explicar onde queria chegar. “Simplesmente” criava as condições em sala de aula, orientava as atividades extraclasse e observava o desenvolvimento das alunas e dos alunos.

À primeira vista, pode parecer um comportamento inadequado, afinal, os alunos têm direito de saber onde o professor quer chegar. Então, vale a pena explicar: o objetivo final era um licenciando capaz de se perceber como potencial produtor de conhecimento e orientador, em situação didática, de classes de alunas e alunos que também produziram conhecimento histórico, embora delimitado pelos objetivos educacionais traçados coletivamente na escola, visando à educação das gerações futuras.

Outro propósito era perceber que este saber dialogava com a referência acadêmica, mas também deveria se interpor como catalizador de um debate social intenso. O objetivo da Professora Joana e das suas colegas e seus companheiros de trabalho era formar o professor de História e, com essa intenção desenrolavam-se as atividades acadêmicas de todos os tipos e as políticas também.

Assim, recebi um presente acadêmico: o texto “Leitura complementar” que deveria – e o fez – me servir como subsídio para futuras aulas. Da mesma forma, dei-me conta, mais uma vez, que a Professora constatou e me informou sobre um fenômeno estranho e inaceitável: os cursos somente têm sentido se endereçados aos alunos, afinal, só existem professores, se existirem turmas de discentes a serem formados para o exercício da cidadania e/ou para o desempenho de determinado ofício.

Em setembro recebi mais um presente que me fez repensar o realismo de Joana: alguma coisa estaria mudando em relação à função social dos cursos de formação docente? Essa foi a primeira impressão que tive ao ler o impresso organizado por Carmem Gil e Marina Massone, intitulado “Múltiplas vozes na formação de professores de História. Experiências Brasil-Argentina”. A coletânea indica que sim. Sobre tudo pelos temas que a estruturam: “Formação docente em História Brasil-Argentina”; “Professores/as orientadores/as”; “Professores/as formadores/as e co-formadores/as” e “Professores/as e futuros professores/as”.

A primeira seção é composta pelos textos de Caroline Pacievitch (*Formação de professores de História no Brasil: um panorama de pesquisas*) e Virginia Cuesta (*La formación del profesorado de historia en Argentina*) ambos, preocupados em analisar a produção historiográfica sobre a formação de professores de História nos dois países. O que me chama particular atenção no primeiro capítulo é a sua importância para avaliação de um domínio dentro da Didática da História, mas também o mapeamento da produção acadêmica. Os recursos, os instrumentos, o quantitativo e até a organização interna dos produtos não nos fornecem, ainda, uma noção precisa dos trabalhos produzidos na área. No texto de Virgínia Costa,

percebo com clareza as semelhanças entre a formação de professores no Brasil e na Argentina: a dissociação das chamadas disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas, a dicotomia ensino/pesquisa dos cursos de graduação e os debates em torno das questões epistemológicas da História que não se estendem ao campo do ensino de História. Tais textos, densos, informativos e analíticos, serão, com certeza, referências para os pesquisadores de ambos os países.

A surpresa e o presente se completam com os capítulos das seções seguintes. Na segunda seção, percebo o encantamento dos professores que proporcionam condições de aprendizado sobre os saberes docentes, mas concebem os alunos como seres humanos, antes de futuros profissionais. Esse espírito está presente nos trabalhos de Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner (*Cenas de aulas de História: como aprender com isso?*), Maria Paula González (*Propuestas, variaciones y experiencias en la formación docente en Historia*), Mônica Martins da Silva (*O Estágio Supervisionado em História como espaço de experiências de ensino e pesquisa*), Marisa Massone (*De estudiantes a profesores, las prácticas docentes como un rito de iniciación y potenciación de aprendizajes*), Gabriela Carnevale (*En primera persona: algunas notas sobre la formación de futuros profesores de Historia*) e Edson Luiz Saturnino (*Percursos formativos e atuação docente do professor de estágio supervisionado em História: breves apontamento, à guisa de memorial*). Esse segmento também apresenta reflexões sobre o acompanhamento dos alunos em classe, transmite a poesia das construções diárias de aprendizados em cada aula planejada e executada com êxito, considerando os imprevistos e os deslocamentos dos discentes da Educação Básica, dos graduandos, dos professores coformadores e universitários.

A terceira seção, intitulada “Professores/as formadores/as e coformadores/as” nos presenteia com os textos de Carla Beatriz Meinerz, Tanise Baptista de Medeiros e Valeska Garbinatto (*Docência como coautoria: compartilhando saberes e sensibilidades acerca do Ensino de História em contextos juvenis de vulnerabilidade social*), Fernando Leocino da Silva (*História(s) escolarizada(s): diálogos sobre ensinar, aprender e orientar na formação de professores*) e Gisela Andrade (*El profesor de historia como co-formador de futuros profesores*). Aqui, revela-se a nova relação academia-escola, uma parceria que tem mudado a formação dos futuros professores e alterado, substancialmente (e para melhor) o diálogo entre aos profissionais das universidades e os profissionais das escolas. Após a leitura, ficamos com a grata sensação de que “apontar os erros” ou “atualizar os professores do chão da escola” é prática em desuso. Vemo-nos como parceiros, efetivos, responsáveis pela formação dos graduandos, futuros docentes em História.

A quarta e última seção, “Professores/as e futuros professores/as”, os autores empregam novas fontes, recursos, estratégias, para registrarem os novos pontos de vista, e os meios de interação das relações entre professoras e professores universitários e graduandos. Essa retomada da segunda seção, desta vez, mediante o diálogo entre professor e aluno, está presente nos textos de Carmem Zeli de Vargas Gil e Bruno Chepp (*Estágios em espaços não escolares: uma conversa*

entre professora e aluno), Iván Nicolás Greppi Seveso (*Entre tizas y barrotos: Experiencias y perspectivas en un camino de formación docente*), Bruna Emerim Krob (“*Sora, hoje tem aula de batuque!*”: *pensando a branquitude como problema de docência na Educação Básica*), María Ximena Gonzalez Iglesias (*Entre saberes y prácticas: reflexiones en torno a mis pasos por Residencia*), Guido Ondarts (*Entre el mundo y la escuela: La experiencia de enseñar Historia en la Escuela nº 22 de la Isla de San Fernando*) e Tamiris Serafim de Matos (*Construindo memórias e refletindo saberes: experiências docentes em sala de aula durante o estágio supervisionado de História*).

Para finalizar as contribuições, Carmem Zeli de Vargas Gil e Marisa Massone, no texto *Diálogos en múltiples voces*, explicam as particularidades sobre as formações de professores de História no Brasil e na Argentina e explicitam as perguntas e os critérios que nortearam a escrita e a organização dos textos. Daqui é importante que os leitores e as leitoras atentem para os posicionamentos políticos que condicionam a forma de construção das interlocuções entre as instituições e os sujeitos formadores e em formação. Esta é uma questão fundamental para ultrapassar o discurso vulgarizado nas sociedades sobre a importância da educação, mas as ações nem sempre condizentes com a complexa rede de recursos humanos e materiais, políticas públicas, investimentos e formas de operar democráticas para que os diversos grupos sociais possam expressar suas demandas.

Encerrada a leitura, estou convicta de que esta publicação energizará a todas e a todos nós. Os mais experientes perceberão que acertamos muito nos percursos e que os nossos erros alimentam as reformulações. Para os iniciantes, é um ganho de tempo enorme. Sim! É proveitoso aprendermos com as vivências dos colegas e delas nos apropriarmos para construir o novo, amalgamando as nossas demandas.

Por fim, não poderia deixar de referenciar a feliz coincidência desses presentes acadêmicos mediados pela necessidade de repensar minha prática a partir das necessidades que observo nas minhas alunas e nos meus alunos. Distantes no tempo, mas próximos na criação de forças e ideias, esses escritos demonstram a proficiência da instituição escolar. Contudo, ainda com Joana Neves, relembro que manter esse otimismo em relação à escola e ao perfil do aluno desejado pelos autores dessa coletânea “não é nada fácil: será preciso retirar de cena os Édipos que trazem as boas respostas e tornar-se Percival, o único cavaleiro da Távola Redonda que conseguiu chegar ao Santo Graal e fazê-lo revelar-se aos homens. Ao contrário da Esfinge, que molestava os homens com a pergunta enigmática, o Santo Graal ocultava-se aguardando a pergunta correta que o revelaria. “O que é o Graal”, “como é”, “onde está”? Estas eram as questões formuladas pelos Cavaleiros; nenhum acertou. Só Percival. A propósito a pergunta correta, que só ele soube colocar, foi: “A quem serve o Graal?”¹

¹ NEVES, Joana. *Leitura Complementar*. 1998. 25 p. Texto não publicado.

Formação de professores de História no Brasil: um panorama de pesquisas

Caroline Pacievitch

"Eis aqui este sambinha feito numa nota só"

Este capítulo inicia com o *Samba de uma nota só*,¹ cuja sonoridade brinca com as repetições e com os passeios pelas escalas musicais e, portanto, ajuda a pensar na recorrência e no movimento. Todos os subtítulos farão referência a um verso dessa canção, a partir da seguinte problemática: seria importante re-ver, periodicamente, o que temos escrito sobre formação de professores de História no Brasil? O que podemos aprender com a construção de um panorama dessas investigações? Pode parecer desperdício de esforço reescrever o que já foi dito; porém, para se perceber com precisão quais são as demandas para a formação de professores – pelo menos, aquelas registradas pelo discurso acadêmico – e que caminhos podemos propor perante elas, é preciso saber o que os pares têm produzido a respeito, sob pena de seguir cantando as mesmas notas: falar muito sem dizer nada.

Um exercício semelhante, porém em menor escala, foi realizado por esta mesma autora, anteriormente (PACIEVITCH, 2014), e se constatou uma série de regularidades na pesquisa sobre formação de professores de História. Na ocasião, a intenção era mapear a presença de utopias políticas e educacionais, mas também, verificaram-se quais eram os problemas de pesquisa e os referenciais teórico-metodológicos adotados, bem como as propostas. Como um número grande de teses foi publicado de lá para cá, considera-se relevante seguir com essa tarefa, mas com outras perspectivas. Desta vez, a ideia é verificar o cenário nacional (não apenas paulista e sem a interlocução com a Espanha) e concentrar-se na abordagem teórico-metodológica, nos argumentos e nas proposições.

A intenção é construir um panorama sobre as pesquisas de doutorado, no Brasil, sobre formação de professores de História, nos últimos vinte anos. Para isso, a opção foi identificar apenas alguns aspectos dessas pesquisas, deixando de lado outros que poderiam ser igualmente interessantes. O objetivo deste texto, portanto, é identificar os problemas mais frequentes, verificar como são tratados e reconhecer quais caminhos são sugeridos, a fim de tornar mais ex-

¹ JOBIM, Tom; MENDONÇA, Newton. *Samba de uma nota só*. Intérprete: João Gilberto. *O amor, o sorriso e a flor*. Rio de Janeiro: Odeon, 1960, LP.

plícito o que já se sabe sobre formação de professores de História. Por fim, é importante identificar os pontos obscuros, as perspectivas de pesquisa ainda em aberto e as problematizações pouco exploradas.

Na sequência deste capítulo, apresentam-se as escolhas teórico-metodológicas que permitiram a seleção, categorização e análise das teses. Em seguida, expõem-se características das pesquisas quanto à problemática, ao referencial teórico, aos percursos metodológicos e aos principais argumentos. A discussão final estabelece algumas das recorrências percebidas no conjunto das teses e problematiza caminhos ainda não explorados, a fim de contribuir na construção de futuras pesquisas sobre formação de professores de História.

"Esta outra é consequência do que acabo de dizer"

Como consequência da problemática exposta acima – o que podemos aprender com a construção de um panorama das pesquisas sobre formação de professores de História no Brasil nos últimos vinte anos? – foi necessário, em primeiro lugar, construir um percurso metodológico que possibilitasse identificar o maior número de pesquisas possível. Tendo em vista as dificuldades já sublinhadas por André (2001; 2009) e Guimarães (2014), a opção foi utilizar exclusivamente o Banco de Teses da Capes, a fim de manter uma referência nacional que possa ser verificada e retificada futuramente. A data da busca das teses foi 21 de abril de 2017, usando as seguintes palavras-chave: “professor de história”/“professores de história”/“formação de professores de história”. Os resultados advindos do sistema de busca do banco de teses da Capes é amplo e os filtros oferecidos não auxiliaram na delimitação. Assim, a seleção das teses foi realizada manualmente, a partir dos seguintes critérios: excluídas as dissertações de mestrado, buscou-se identificar, pela leitura do resumo, apenas as teses que efetivamente tivessem por objeto de estudo a formação de professores de História.

Com a palavra-chave “professor de história” apareceram, como resultado, 152 trabalhos, incluindo dissertações. A seleção manual pelos critérios acima restringiu o resultado para 22 teses, cujas referências foram copiadas na íntegra.

Com a palavra-chave “professores de história” apareceram, como resultado, 318 trabalhos, incluindo dissertações. A seleção manual pelos critérios acima restringiu o resultado para 45 teses. Foram copiadas apenas as referências das teses que não apareceram na seleção anterior.

Por fim, com a palavra-chave “formação de professores de história” apareceram, como resultado, 39 trabalhos, incluindo dissertações. A seleção manual pelos critérios acima restringiu o resultado para 14 teses, todas repetidas da seleção anterior.

Após a leitura dos resumos e, em alguns casos, do sumário e da introdução, permaneceram para leitura na íntegra 33 teses, conforme o quadro a seguir.

Quadro 1 – Teses selecionadas

Autoria	Título	Programa	Ano	Orientação
FONSECA, Selva	Ser professor de História: vidas de mestres brasileiros	História Social – USP	1996	Marcos Silva
ROCHA, Raimundo	Identities e ensino de História: um estudo em escolas do Rio Grande do Norte	Educação – USP	2001	Circe Bittencourt
ALMEIDA, Antonio S. de	Dimensão utópica nas representações sobre o ensino de história: memórias de professores	Educação – USP	2002	Circe Bittencourt
GUSMÃO, Emery	Memória, identidades e relações de trabalho: a carreira docente sob o olhar de professores de História	Educação – Unesp	2002	Tullo Vigevani
MONTEIRO, Ana Maria	Ensino de História: entre saberes e práticas	Educação – PUC/RJ	2002	Francisco Creso Franco
RICCI, Claudia	A formação do professor e o ensino de história. Espaços e dimensões de práticas educativas (Belo Horizonte, 1980/2003)	História Social – USP	2003	Marcos Silva
PAIM, Elison	Memórias e experiências do fazer-se professor.	Educação – Unicamp	2005	Maria Carolina B. Galzerani
NASCIMENTO, Regina Coelli	Instituindo normas, disciplinando corpos e mentes: o Ensino de História no Centro de Ensino Superior do Seridó (1973-1987)	História – UFPE	2005	Lúcia de Fátima Guerra
ANDRADE, Everardo P. de	Um trem rumo às estrelas: a Oficina de Formação Docente para o Ensino de História (O Curso de História da FAFIC)	Educação – UFF	2006	Sandra Lúcia E. Selles
CAIMI, Flavia	Processos de conceituação da ação docente em contextos de sentido a partir da Licenciatura em História	Educação – UFRGS	2006	Margarete Axt
SOUTO, Paulo	É como se tivesse a roça e faltasse a enxada: formação em serviço de professores de História no interior sergipano	Educação – UFRN	2008	João Maria V. de Andrade
MESQUITA, Ilka M. de	Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de história: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais	Educação – Unicamp	2008	Ernesta Zamboni
CARVALHO, Silvana M. B. de	A formação do professor de História na Faculdade de Filosofia da Universidade Estadual de Ponta Grossa de 1950 a 1970: propostas curriculares e memórias docentes	Educação – UFPR	2010	Marcus Aurélio T. de Oliveira
ZASLAVSKY, Suzana	Formação inicial de professores de História e a tomada de consciência das relações espaço-temporais	Educação – UFRGS	2010	Maria Luiza R. Becker
FERREIRA, Andreia	Desenvolvimento profissional de professores de história: estudo de caso de um grupo colaborativo mediado pelas TICE	Educação – UFMG	2010	Lana Mara de C. Siman
MACHADO, Tania Mara	A revisão curricular do curso de licenciatura em história da Universidade Federal do Acre (1996-2005): relações de poder e resistência	Educação (Currículo) – PUC/SP	2010	Branca J. Ponce
SANTOS, Lorene dos	Saberes e práticas em redes de troca: a temática africana e afro-brasileira em questão	Educação – UFMG	2010	Lana Mara de C. Siman





SILVA, Gizelda C. da	O Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental: Currículos, Formação e Prática Docente	Educação – UFU	2011	Selva Guimarães
LOURENÇO, Elaine	Professores de história em cena - trajetórias de docentes na escola pública paulista (1970-1990)	História Social – USP	2011	Marcos Silva
SILVA Jr., Astrogildo F. da	Identidades e consciência histórica de jovens estudantes e professores de história: um estudo em escolas no meio rural e urbano	Educação – UFU	2012	Selva Guimarães
PACIEVITCH, Caroline	Responsabilidade pelo Mundo: utopias político-educacionais na formação de professores de História de São Paulo e Barcelona	Educação – Unicamp	2012	Vera Lúcia S. De Rossi
SIMÕES, Rodrigo	Formação de professores de História, práticas e discursos de si	Educação – PUCRS	2013	Marília C. Morosini
MARIN, Marilu	Relação teoria e prática na formação de professores de História: a experiência de laboratórios de Ensino (1980-2010)	Educação – UFPR	2013	Maria Auxiliadora M. S. Schmidt
CUNHA, Valeska G.R. da	Formação de professores de História em cursos de Licenciatura a Distância: um estudo nas IES - Uniube e Unimontes	Educação – UFU	2014	Selva Guimarães
SILVA, Marco Antonio	A formação de professores no Programa Nacional do Livro Didático	Educação – UFMG	2014	Junia S. Pereira
CAPRINI, Aldieris	A formação docente em história na vertente do multiculturalismo crítico em instituições de ensino superior no Espírito Santo: desafios e perspectivas	Educação (Currículo) – PUC/SP	2014	Mere Abramowicz
PEREIRA, Edna	Formação de professores de História na Universidade para os Trabalhadores da Educação: Projeto LPP da UEG no Norte Goiano (1999-2001)	Educação – PUC/GO	2014	Iria Brzezinski
FERREIRA, Angela	Entre as práticas das teorias e vice-versa: a prática de ensino como componente curricular nas Licenciaturas em História no Brasil após 2002	Educação – UEPG	2015	Luis Fernando Cerri
ALMEIDA, Ludmilla	Saberes em movimento: futuros professores de História e seus sentidos de Antiguidade	Educação – UFJF	2015	Sonia Regina Miranda
CEREZER, Osvaldo	Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil)	Educação – UFU	2015	Selva Guimarães
BITTENCOURT, Suzana	Através do ecrã: EAD para formar professores de História no Paraná (UEPG 2008-2014)	Educação – UEPG	2016	Luis Fernando Cerri
FILGUEIRAS, Valeria	O projeto Sala de Educador: entre a indução das políticas de formação continuada e as demandas dos professores de História – Rondonópolis/MT (2009-2015)	Educação – Unicamp	2016	Ernesta Zamboni
SILVA, Luiz Henrique da	Construção, Aplicação e Análise de Proposta de Formação Continuada de Professores para o Ensino de História a alunos com Deficiência Intelectual	Educação – Unesp/ Marília	2016	Anna Augusta S. de Oliveira

Fonte: Banco de Teses da Capes, 21 de abril de 2017, elaboração da autora.

As teses foram organizadas em uma lista contendo suas informações básicas, em ordem cronológica de publicação. Todas foram lidas na íntegra. A leitura foi orientada pelos seguintes tópicos, que originaram um fichamento para cada texto: referência completa, orientação, ano de defesa, tema, problemática, objetivos, marco teórico, metodologia de pesquisa, dados apresentados, resultados relevantes e conclusões.

De todos os dados, foram selecionados para discussão apenas a problemática, o marco teórico, a metodologia e os principais argumentos e propostas apresentados pela autoria. Para facilitar o cotejamento dessas informações, foram construídas planilhas em que cada um dos aspectos foi isolado, o que permitiu identificar recorrências e disparidades entre os 33 trabalhos. Ao final, este texto de análise foi construído a partir das questões orientadoras.

Um olhar para "toda a escala"

A fim de caracterizar essas pesquisas, são apresentados alguns dados gerais, resultantes da identificação dessas teses de doutorado, quanto ao ano de defesa, sexo do pesquisador, tipo de programa de pós-graduação, bem como a condição da universidade (pública ou privada) e região do país em que se localiza. Apesar de o pertencimento étnico-racial ser uma variável importante para esse panorama, a metodologia aqui adotada não permitiu identificar esse aspecto.

A maior parte das teses foi defendida entre 2011 e 2015, embora o ano de 2010 tenha sido o de maior número de defesas (cinco), como demonstra o quadro a seguir.

Quadro 2 – Número de teses defendidas por período

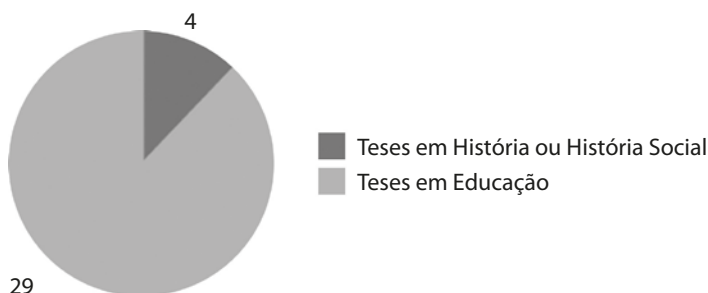
Ano de defesa	Quantidade
1996	1
2000-2005	7
2006-2010	9
2011-2015	13
2016	3

Fonte: Banco de Teses da Capes, 21 de abril de 2017, elaboração da autora.

O ano de 2016 mantém a mesma quantidade de defesas ocorridas em 2015. Assim, com exceção de 2010 e 2014, quando foram defendidas cinco e quatro teses, respectivamente, há, em geral, duas ou três novas teses por ano nos últimos 16 anos. Esses dados permitem afirmar que há alguma constância na produção de novas investigações sobre formação de professores de História nos últimos vinte anos no Brasil.

Quanto ao lugar em que as teses foram defendidas, é possível classificar de três formas: pelo programa de pós-graduação, pelo tipo de universidade e pela região do país em que se localiza a universidade. Deve-se atentar, porém, que isso não necessariamente reflete a localização geográfica do objeto de estudo, como denotam os títulos das teses na Tabela 1. O gráfico a seguir demonstra a predominância de programas de pós-graduação em Educação.

Gráfico 1 – Programas de pós-graduação

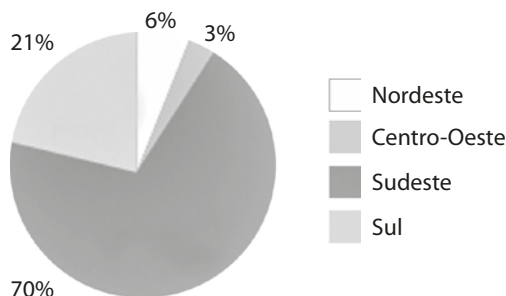


Fonte: Banco de Teses da Capes, 21 de abril de 2017, elaboração da autora.

Além disso, verifica-se que, quanto mais recente é a pesquisa, menor é a probabilidade de ter sido escrita em um programa de pós-graduação que não seja de Educação, tendo em vista que de 2006 a 2016, apenas uma tese foi defendida no programa de História Social da USP. Não há, portanto, sinais de maior acolhida do tema nos programas de pós-graduação em História. Acrescente-se a isso o fato de que todas as três teses defendidas no programa de História Social da USP pertencem ao mesmo orientador, Marcos Silva. A tese defendida em Programa de Pós-Graduação em História foi na Universidade Federal de Pernambuco, orientada por Lúcia de Fátima Guerra, em 2005.

Outro dado que demonstra disparidades é a distribuição das teses por região do país, como se vê no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Regiões do país



Fonte: Banco de Teses da Capes, 21 de abril de 2017, elaboração da autora.

Vinte e três das teses foram defendidas na região Sudeste e, até 2006, todas (exceto a da UFPE) originaram-se nessa região brasileira. Nenhuma tese foi defendida na região Norte e apenas uma na região Centro-Oeste (na PUC/GO). Sete foram defendidas na região Sul, sendo quatro no Paraná (UEPG e UFPR) e nenhuma em Santa Catarina. Das teses defendidas na região Sudeste, há predomínio da Universidade de São Paulo (USP), embora se constate diminuição da sua presença conforme se aproxima do tempo presente, pois a última tese defendida na USP foi em 2011. Entretanto, a presença constante da UFU tem sua origem na USP, onde Selva Guimarães defendeu sua tese em 1996 e passou a orientar trabalhos defendidos em 2011, 2012, 2014 e 2015.² De todas as universidades que receberam pesquisadores sobre formação de professores de História, apenas cinco são privadas, todas Pontifícias Universidades Católicas (PUC – São Paulo, Rio de Janeiro e Goiás).

Constata-se que há o dobro de pesquisadoras mulheres (22 autoras) em relação aos homens (11 autores), o que reflete a maior presença feminina na profissão docente. Diferença maior ainda no que se refere à orientação: há 25 trabalhos orientados por mulheres e nove orientados por homens.³

Dedilhando as notas que compõem o panorama das pesquisas sobre formação de professores de História no Brasil, percebe-se que há pouca diversidade de sons, principalmente no que se refere à região do país e ao programa de pós-graduação que abrigam as pesquisas. Olhar para os problemas de pesquisa, os referenciais adotados e seus principais resultados talvez ajude a pensar conexões e expansões dessas investigações.

"A base é uma só?"

Os problemas mais recorrentes nas pesquisas sobre formação de professores de História – conforme o recorte aqui realizado – variam pouco. Primeiro, é possível agrupar uma série de teses a partir das seguintes perguntas: Como se organizam programas e projetos de formação inicial ou contínua de professores de História? Que perspectivas sobre a relação teoria-prática e história-ensino expressam? Essa é a problemática mais recorrente, percebida em dezesseis teses, a saber: Rocha (2001), Ricci (2003), Nascimento (2005), Andrade (2006), Souto (2008), Carvalho (2010), Machado (2010), Gizelda Silva (2011), Marin (2013), Cunha (2014), Marco Silva (2014), Caprini (2014), Pereira (2014), Angela Ferreira (2015), Bittencourt (2016), Filgueiras (2016). Esses trabalhos avaliam cursos de licenciatura em História ou um conjunto de disciplinas (ge-

² É possível que um movimento semelhante aconteça com outros pesquisadores presentes nessa lista, embora os limites desse levantamento impeçam tal identificação. É um caminho para pesquisas futuras.

³ Cada orientação foi contada como única, embora haja repetições.

ralmente, o estágio supervisionado) ou projetos governamentais de formação contínua, via de regra preocupados com a forma pela qual a dicotomia teoria e prática é enfrentada, ignorada ou reforçada. Alguns trabalhos mais recentes apresentam uma preocupação mais específica como, por exemplo, o trabalho de Gizelda Silva (2011) sobre história e cultura africana e afro-brasileira.

O segundo tipo de problemática mais frequente pode ser escrito da seguinte forma: Como se expressam e/ou se constroem saberes, memórias e identidades de professores de História? Essa questão encontra-se nos trabalhos de Guimarães (1996), Gusmão (2002), Monteiro (2002), Paim (2005), Mesquita (2008), Lourenço (2011), Silva Jr. (2012), Simões (2013), Cerezer (2015). Trata-se, portanto, de um questionamento recorrente ao longo do tempo, embora conte com diversidade de abordagens teórico-metodológicas, principalmente quando há maior interesse nos saberes docentes e menor nas memórias e identidades. De maneira tangencial, encontram-se as pesquisas de Almeida Neto (2002) e Pacievitch (2012), preocupadas com as utopias no ensino de história (através de memórias de professores aposentados) e na formação de professores de história (através de discursos acadêmicos e testemunhos docentes), respectivamente.

O terceiro tipo é mais difícil de agrupar em uma formulação única, mas diz respeito às teses que questionam projetos diversos de formação contínua que têm como especificidade o envolvimento do próprio pesquisador. Portanto, aproximam-se do primeiro grupo porque as iniciativas estão inseridas em instituições de ensino superior ou em Secretarias de Educação, mas se diferenciam pelo grau de implicação do pesquisador, que, nesses casos, é também formador/professor. É o caso das pesquisas de Caimi (2006), Zaslavsky (2010), Andreia Ferreira (2010), Santos (2010), Ludmilla Almeida (2015) e Luiz Silva (2016).

Nesse tópico, é possível verificar várias recorrências: a principal delas é a preocupação em avaliar os cursos, programas e projetos de formação inicial e contínua, a partir da legislação e de referenciais que orientam concepções de professor de História. Desdobra-se daí o frequente questionamento sobre a separação entre teoria e prática – ora imposta pela legislação e combatida nos projetos, ora reforçada pelos projetos e combatida pelos referenciais ou pelos próprios professores envolvidos.

O marco teórico discutido nas pesquisas varia conforme o enfoque desejado e nem todos interessam para construir o presente panorama. Portanto, na leitura das teses procurou-se por autores que fossem utilizados para apoiar a concepção de formação de professores adotada. Nesse sentido, aqui não estão expostas justificativas de outros recortes das pesquisas, como, por exemplo, Educação a Distância e Tecnologias da Informação e Comunicação, no caso das teses de Andreia Ferreira (2010) e Bittencourt (2014), ou sobre multiculturalismo, como no caso de Caprini (2014).

Portanto, quando é necessário referenciar formação de professores, a principal recorrência gira em torno de perspectivas que entendem o professor como profissional reflexivo (com Donald Schön, Kenneth Zeichner e outros), crítico ou crítico-reflexivo (com Henry Giroux, Michael Apple, Paulo Freire, Antonio Nóvoa, Gimeno Sacristán, entre outros) e que verificam a profissão e os saberes docentes como construção, ao longo da vida, que inclui conhecimentos de origens diversas (com Maurice Tardif, Miguel Arroyo, Ivor Goodson, Lee Shulman, Carlos Marcelo, entre outros). Especificamente sobre formação de professores de história as referências nem sempre são mencionadas e as autoras mais lembradas são Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, Elza Nadai, Selva Guimarães, Ernesta Zamboni, entre outras.

Assim, talvez de forma coerente à uniformidade das problemáticas, os referenciais específicos sobre formação de professores variam pouco. Parece haver um consenso de que professores são profissionais reflexivos e, dependendo do pesquisador, atribui-se um caráter mais ou menos crítico, isto é, a concepção de formação de professores aproxima-se ou afasta-se das contradições vividas na sociedade capitalista. Outro consenso é de que a formação não é um processo que inicia e termina no curso de Licenciatura, mas que se desenvolve ao longo da vida e depende de diversos tipos de saberes: acadêmicos, pedagógicos, de crenças, memórias, experiências... Esse referencial também reconhece a tensão entre a teoria e a prática. Entretanto, o foco na constituição pessoal dos saberes docentes corre o risco de deslocar a responsabilidade por resolver essa dicotomia para cada professor em formação, aspecto que é reconhecido em alguns trabalhos. Mas é importante avaliar se o foco no indivíduo e em seus saberes profissionais pode dificultar a formulação de propostas concretas que questionem a dicotomia entre teoria e prática e que estabeleça de forma mais específica a responsabilidade das políticas públicas e dos formadores de professores.

Quanto aos percursos metodológicos adotados pelas pesquisas, constata-se que alguns tipos de fontes são recorrentes. Primeiro, o tratamento, como fonte ou como referência bibliográfica, da legislação sobre formação de professores de História, notadamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e para os cursos de graduação em História. Tais Diretrizes são consequências diretas do conjunto de normas para a educação nacional, principalmente a Constituição de 1988 e a LDB9394/1996. Ainda, conforme Helena de Freitas (2002), são resultado das articulações entre as opções de governos de matiz neoliberal da época. O segundo tipo de fontes são depoimentos de professores de História, colhidos de diversas formas: como entrevistas semiestruturadas, dentro de atividades de programas de formação contínua, em relatórios de estágio, entre outros.

Assim, foi possível dividir as escolhas metodológicas em três categorias: aquelas pesquisas em que os documentos escritos são centrais; aquelas em que fontes orais são as mais importantes; e aquelas em que diversos tipos de instrumentos são utilizados, sem que haja uma hierarquia nítida entre eles. O quadro a seguir sistematiza essa classificação. É quase desnecessário dizer que todas as investigações posicionam-se por abordagem qualitativa, mesmo que algumas, como a de Silva Jr. (2012), utilizem também dados quantitativos.

Quadro 3 – Percursos metodológicos

Percursos Metodológicos	
Diversidade de instrumentos	Caimi (2006), Zaslavsky (2010), Andreia Ferreira (2010), Santos (2010), Gizelda Silva (2011), Pacievitch (2012), Cunha (2014), Pereira (2014), Ludmilla Almeida (2015), Cerezer (2015), Filgueiras (2016), Luiz H. Silva (2016)
Centralidade das fontes orais	Guimarães (1996), Rocha (2001), Almeida (2002), Gusmão (2003), Monteiro (2002), Ricci (2003), Paim (2005), Nascimento (2005), Carvalho (2010), Souto (2008), Mesquita (2008), Lourenço (2011), Bittencourt (2016)
Centralidade de documentos escritos	Andrade (2006), Machado (2010), Marin (2013), Silva Jr. (2012), Simões (2013), Marco Silva (2014), Caprini (2014), Ferreira (2015)

Fonte: Banco de Teses da Capes, 21 de abril de 2017, elaboração da autora.

As recorrências constatadas anteriormente, tanto nas problemáticas quanto no referencial teórico das pesquisas, são reforçadas pela restrição na diversidade de abordagens metodológicas. Isso não é, necessariamente, um problema, tendo em vista que as argumentações apresentam novos olhares sobre o problema principal das investigações sobre formação de professores de História: a dicotomia entre teoria e prática. Os trabalhos que apresentam dados mais diversos são os que pertencem ao primeiro grupo e se caracterizam, em sua maioria, por discutir dados provenientes das próprias práticas das pesquisadoras como formadoras. Todas essas pesquisas incluem diversas estratégias de observação e análise de práticas docentes, obviamente submetidas à problemática da formação e não de outros aspectos, como, por exemplo, da metodologia de ensino. Entretanto, o fato de analisarem ações bastante específicas pode dificultar a capacidade de generalização. Isso se concretiza? Quais os principais argumentos e proposições dessas pesquisas?

É difícil estipular regularidades nos argumentos e propostas elencados pelos pesquisadores. Cada um, conforme o tipo de documentos que analisou, identifica suas conclusões e realiza sugestões para futuros programas de formação de professores de História, inicial ou contínua. Entretanto, algumas ideias se mos-

tram constantes. A primeira é o reconhecimento de que professores se formam ao longo da vida (GUIMARÃES, 1996; GUSMÃO, 2002; PAIM, 2005; LOURENÇO, 2011), em processos complexos que deveriam ser mais reconhecidos nos programas de formação, principalmente contínua (ROCHA, 2001; RICCI, 2003). Nesse mesmo aspecto, é notável a conexão entre concepções políticas, ideológicas e utópicas e a formação ao longo da vida (ALMEIDA NETO, 2002; SILVA Jr., 2012; PACIEVITCH, 2012; SIMÕES, 2013).

O segundo é a verificação de que a legislação nacional que regula os programas de formação docente (principalmente inicial) obedece à lógica neoliberal que privilegia a iniciativa – e, consequentemente, a responsabilidade – individual sobre a aprendizagem das crianças e dos jovens (SOUTO, 2008; MESQUITA, 2008; MARIN, 2013). Ao mesmo tempo em que joga o foco para o papel de cada professor no processo de sua própria formação, tal viés desresponsabiliza o Estado sobre os direitos de aprendizagem das futuras gerações, bem como da concessão de condições dignas de trabalho para os docentes (NASCIMENTO, 2005; CARVALHO, 2010).

Aliado a isso, o terceiro aspecto é a demonstração de que as instituições formadoras (assim como seus professores) demonstram frágil compreensão sobre a legislação docente e a nomenclatura que envolve a construção de propostas (MACHADO, 2010; CUNHA, 2014). Em algumas pesquisas, testemunha-se o desconhecimento ou rechaço ao campo da educação ou do ensino de história, seja nas palavras de formadores, nas Diretrizes Curriculares, nos projetos de curso, nas referências dos textos, entre outros (ANDRADE, 2006; FERREIRA, 2015).

Assim, mesmo que o Estágio Supervisionado seja reconhecido como um momento crucial da formação docente (NASCIMENTO, 2005) – o quarto aspecto –, os pesquisadores percebem que, de maneira geral, as propostas de formação inicial ou contínua não respondem aos anseios expressos pelos docentes (RICCI, 2002) e corroboram a dicotomia entre teoria e prática (CARVALHO, 2010; MARCO SILVA, 2014). Dessa forma, a quinta constatação desse panorama é a de que os professores não são compreendidos como produtores de conhecimento, em geral, nos programas de formação (MONTEIRO, 2002; CAPRINI, 2014). Aliada a isso, a sexta constatação é a de que os professores têm construído propostas e conhecimentos inovadores em suas práticas (SANTOS, 2010; GIZELDA DA SILVA, 2011) e que suas trajetórias de aprendizagem podem não ser uniformes, mas, quando os projetos de formação estão bem estruturados (ALMEIDA, 2015; LUIZ SILVA, 2016) e dialogam de perto com as demandas docentes (FILGUEIRAS, 2016), nota-se transformação nas práticas (ZASLAVSKY, 2010; CEREZER, 2016) ou, pelo menos, melhoria nas condições de carreira (PEREIRA, 2014; BITTENCOURT, 2015). Tal descoberta é percebida de forma mais transparente nas pesquisas que possuem maior diversidade nas estratégias metodológicas.

É também nessas pesquisas que transparecem proposições concretas para futuros projetos de formação docente, tal como em Caimi (2006) ou Andreia Ferreira (2010). Essas ideias são relevantes para se compreender como a formação de professores de História se estrutura no país atualmente e indicam caminhos para as futuras investigações. No próximo e último tópico, discutem-se essas recorrências e se constroem reflexões sobre os não ditos nesse panorama.

"E voltei pra minha nota"

O panorama construído neste capítulo permite definir alguns elementos que caracterizam a pesquisa sobre formação de professores de História no Brasil.

I

Trata-se de uma área cuja produção é constante nos últimos vinte anos, iniciada, na cronologia aqui adotada, pela tese de Selva Guimarães, orientada por Marcos Silva, dois intelectuais que permanecem como referência sobre formação de professores de História até a atualidade.

II

Há muitas disparidades na distribuição por programas: é a Educação que lidera, com apenas uma pesquisa defendida em PPG de História. A USP é o principal ninho em número de produções, porém, não é a que abriga as produções mais recentes. Mesmo assim, ainda é a região Sudeste, principalmente São Paulo e Minas Gerais, em que mais trabalhos são defendidos. A região Sul vem em segundo lugar, com destaque para o Paraná.

III

A maioria dos pesquisadores envolvidos nesses trabalhos (autores e orientadores) são mulheres, corroborando com o que se chama corriqueiramente de feminização do magistério, mas contradizendo, pelo menos para esse recorte, a tendência de que níveis mais elevados na carreira são mais ocupados por homens do que por mulheres.

IV

Os problemas de pesquisa mais recorrentes são: como se organizam programas e projetos de formação inicial ou contínua de professores de História? Que perspectivas sobre a relação teoria-prática e história-ensino expressam? Como se expressam e/ou se constroem saberes, memórias e identidades de pro-

fessores de História? Há também os que estão na primeira pergunta, mas envolvem atuação direta do pesquisador. Nesse sentido, diferentes escalas e abordagens são visualizadas nas investigações.

V

O marco teórico sobre formação de professores de História é pouco variado. Basicamente, professores são vistos como profissionais reflexivos, cujos saberes são multifacetados e construídos ao longo da vida. Tal concepção de professor é importante por atribuir valor aos processos individuais, idiossincráticos e pouco controláveis da constituição profissional, justificando a defesa da autonomia docente. Por outro lado, torna mais difícil a conexão com as contradições da sociedade capitalista e, ainda, a identificação das responsabilidades do Estado e dos formadores sobre a construção da profissionalidade docente nos programas de formação.

Existe, portanto, um difícil equilíbrio que cada tese busca compor em busca do questionamento da separação entre ensino e pesquisa e entre teoria e prática. Afinal, a desvalorização da docência faz parte da compreensão que socialmente se constrói sobre a profissão de professor, entre a louvação do missionário abnegado e o rechaço ao revolucionário doutrinador. O professor é retratado, socialmente, tanto como guardião do futuro da nação quanto como grevista em cabide de emprego. A separação entre teoria e prática, ou entre trabalho manual e trabalho intelectual tampouco é privilégio da docência, mas expressão das estruturas desiguais na divisão do trabalho e distribuição da riqueza na sociedade capitalista. Nesse sentido, tratar a constituição da docência apenas como construção processual e multifacetada de saberes limita a compreensão do que significa tornar-se professor no Brasil hoje. Acrescente-se a própria incompreensão vigente no campo acadêmico da História, que custa em reconhecer o ensino como objeto de estudo e de responsabilidade – mais ou menos direta – de toda historiadora e de todo historiador.

VI

A metodologia de pesquisa é outro aspecto em que as recorrências se mostram. Basicamente, adota-se o cotejamento da legislação com depoimentos de pessoas envolvidas na formação. Há, porém, vários trabalhos que analisam alguma prática específica e, por isso, utilizam uma variedade maior de documentos, além de questionar o papel do formador. Não é fácil, no escopo de uma tese de doutorado, dar conta de todos os elementos que envolvem esse processo. As opções tomadas até o momento têm sido de pequena escala: analisar um ou dois programas, um projeto de disciplina ou um grupo de professores ou de for-

mandos. Talvez seja o momento de refletir sobre metodologias que permitam maior variação de escalas dentro do mesmo objeto de estudo. Essa constatação também justifica a importância de construir panoramas comparativos da produção na área.

VII

Por fim, os argumentos e proposições das teses lançam algum sinal para os futuros trabalhos de pesquisa que tenham a pretensão de contribuir para a construção de propostas de formação de professores. Tendo em vista a publicação de outras diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores em 2015, é possível que novas investigações documentais sejam necessárias, talvez na esteira do mapeamento que fez Angela Ferreira (2015). Entretanto, as pesquisas que foram capazes de extrapolar as análises de casos específicos e de construir propostas diversas para a formação docente foram de dois tipos: aquelas que se dedicaram a analisar alguma proposta de formação já existente, através de múltiplos tipos de fontes e de informantes e as que desenvolveram um projeto próprio de formação contínua e acompanharam os participantes em todas as etapas, controlando os impactos nas práticas docentes.

Essas pesquisas demonstram que é possível discutir o mesmo problema central que aflige a formação em História – as tensões entre ensino e pesquisa e entre teoria e prática – sem recorrer apenas à comparação entre a legislação e um ou outro projeto oficial de licenciatura em História. Da mesma forma, as pesquisas que analisam memórias ou narrativas de professores permitem ampliar a compreensão de como cada um se constitui como docente. Porém, também nesse caso, é muito importante que se façam balanços periódicos que apresentem as principais regularidades e contribuições dessas trajetórias. A análise dessas trajetórias possui grande potencial formativo para futuros docentes de História.

Assim, esse capítulo voltou para a mesma nota, percebendo que a dicotomia teoria-prática e ensino-pesquisa ainda é identificada como um problema relevante para a formação de professores de História e que há constância nos tipos de pesquisas desenvolvidas. Porém, o que se mostra explicitamente pode ajudar a enxergar o não dito, isto é, o fato de haver muitas recorrências, tanto na elaboração dos problemas de pesquisa quanto nas escolhas teórico-metodológicas, não necessariamente deveria incorrer em resultados semelhantes. É reconhecida a dificuldade, na área, de construir considerações finais de forma propositiva, tendo em vista o escopo reduzido a que um pesquisador individual, em período de doutoramento, pode recorrer.

Entretanto, algumas investigações produziram abordagens que, embora se sustentando em casos específicos ou em testemunhos de alguns professores, constroem correlações férteis com o referencial teórico e apresentam possibilidades concretas de organização de programas de formação docente que realizam efetiva ruptura do problema central da área. Além disso, fica patente a necessidade de encontrar referenciais com maior potencial heurístico, tendo em vista que a constatação de que a formação ocorre ao longo da vida e se conecta com diversas experiências (não apenas acadêmicas) precisa tornar-se consequente.

Outras hipóteses e ideias poderiam surgir da leitura dessas teses. Dentro dos limites deste texto e desta pesquisadora, foi possível elaborar algumas sugestões de aspectos ainda em aberto na investigação sobre formação de professores de História:

- construir problemas de pesquisa que reconheçam as tensões entre ensino-pesquisa e teoria-prática, mas que considerem também outras formas de compreender e definir esse problema, a partir do que já constatarem as investigações anteriores;
- buscar referenciais teórico-metodológicos que possibilitem discussões mais precisas sobre a formação de professores de História e que permitam visualizar as problemáticas a partir de diversos pontos de vista;
- tomar como propósito da pesquisa a investigação da formação docente cada vez mais com professores de História e com formadores de professores, incluindo, principalmente, as práticas pedagógicas desses últimos, um dos elementos menos explorado nas pesquisas da área.

Referências

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacao.docente.autenticaeditora.com.br/artigo/download/20090930112830.pdf>> Acesso em: 4 jun. 2017.

———. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113>> Acesso em: 4 jun. 2017.

FREITAS, Helena de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/24486>> Acesso em: 4 jun. 2017.

GUIMARÃES, Selva. Líneas de investigación en la formación del profesorado de historia en Brasil: la diversificación de los abordajes. In: PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (Orgs.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro*. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. v. 2. Barcelona: UAB: AUPDCS, 2014, p. 285-293.

Teses consultadas

ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de. *Dimensão utópica nas representações sobre o ensino de história: memórias de professores*. 2002. 310 f. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

ALMEIDA, Ludmilla Savry dos Santos. *Saberes em movimento: futuros professores de História e seus sentidos de Antiguidade*. 2015. 303 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2015.

ANDRADE, Everardo Paiva de. *Um trem rumo às estrelas: a Oficina de Formação Docente para o Ensino de História (O Curso de História da FAFIC)*. 2006. 293 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2006.

BITTENCOURT, Suzana. *Através do ecrã: EAD para formar professores de História no Paraná (UEPG 2008-2014)*. 2016. 164 f. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2016.

CAIMI, Flavia Eloisa. *Processos de conceituação da ação docente em contextos de sentido a partir da Licenciatura em História*. 2006. 272 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

CAPRINI, Aldieris Braz Amorim. *A formação docente em história na vertente do multiculturalismo crítico em instituições de ensino superior no Espírito Santo: desafios e perspectivas*. 2014. 159 f. Doutorado em Educação (Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.

CARVALHO, Silvana Maura Batista de. *A formação do professor de história na faculdade de filosofia da Universidade Estadual de Ponta Grossa de 1950 a 1970: propostas curriculares e memórias docentes*. 2010. 286 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. *Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil)*. 2015. 327 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2015.

CUNHA, Valeska Guimaraes Rezende da. *Formação de professores de história em cursos de licenciatura a distância: um estudo nas IES – Uniube e Unimontes*. 2014. 296 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2014.

FERREIRA, Andreia de Assis. *Desenvolvimento profissional de professores de história: estudo de caso de um grupo colaborativo mediado pelas TICE*. 2010. 260 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

FERREIRA, Angela Ribeiro. *Entre as práticas das teorias e vice-versa – a prática de ensino como componente curricular nas licenciaturas em História no Brasil após 2002*. 2015. 202 f. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2015.

FILGUEIRAS, Valeria Lucas. *O projeto Sala de Educador: entre a indução das políticas de formação continuada e as demandas dos professores de História – Rondonópolis/MT (2009-2015)*. 2016. 247 f. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor de história: vidas de mestres brasileiros*. 1996. 314 f. Doutorado em História Social. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

GUSMÃO, Emery Marques. *Memória, identidade e relações de trabalho: a carreira docente sob o olhar de professores de História*. 2002. 185 f. Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, 2002.

- LOURENÇO, Elaine. *Professores de história em cena – trajetórias de docentes na escola pública paulista (1970-1990)*. 2011. 310 f. Doutorado em História Social. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.
- MACHADO, Tania Mara Rezende. *A revisão curricular do curso de licenciatura em história da Universidade Federal do Acre (1996-2005): relações de poder e resistência*. 2010. 248 f. Doutorado em Educação (Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.
- MARIN, Marilu Favarin. *Relação teoria e prática na formação de professores de história: a experiência de laboratórios de ensino (1980-2010)*. 2013. 290 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.
- MARTINS, Edna Lemes. *Formação de professores de História na Universidade para os Trabalhadores da Educação: projeto de LPP da UEG no Norte Goiano (1999-2001)*. 2014. 234 f. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2014.
- MESQUITA, Ilka Miglio de. *Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de história: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais*. 2008. 245 f. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Ensino de História: entre saberes e práticas*. 2002. 261 f. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2002.
- NASCIMENTO, Regina Coelli Gomes. *Instituindo normas, disciplinando corpos e mentes: o Ensino de História no Centro de Ensino Superior do Seridó (1973-1987)*. 2005. 265 f. Doutorado em História. Universidade Federal do Pernambuco. Recife, 2005.
- PACIEVITCH, Caroline. *Responsabilidade pelo mundo: utopias político-educacionais na formação de professores de História de São Paulo e Barcelona*. 2012. 298 f. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.
- PAIM, Elison Antonio. *Memórias e experiências do fazer-se professor*. 2005. 200 f. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.
- RICCI, Claudia Regina Fonseca Miguel Sapag. *A formação do professor e o ensino de história. Espaços e dimensões de práticas educativas (Belo Horizonte, 1980/2003)*. 2003. 326 f. Doutorado em História Social. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.
- ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da. *Identidades e ensino de História: um estudo em escolas do Rio Grande do Norte*. 2001. 309 f. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.
- SANTOS, Lorene dos. *Saberes e práticas em redes de troca: a temática africana e afro-brasileira em questão*. 2010. 234 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.
- SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. *Identidades e consciência histórica de jovens estudantes e professores de história: um estudo em escolas no meio rural e urbano*. 2012. 340 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2012.
- SILVA, Gizelda Costa da. *O Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental: Currículos, Formação e Prática Docente*. 2011. 212 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2011.
- SILVA, Luiz Henrique da. *Construção, aplicação e análise de proposta de formação continuada de professores para o ensino de História a alunos com deficiência intelectual*. 2016. 180 f. Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, 2016.
- SILVA, Marco Antonio. *A formação de professores no Programa Nacional do Livro Didático*. 2014. 321 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SIMÕES, Rodrigo Lemos. *Formação de professores de História: práticas e discursos de si*. 2013. 242 f. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

SOUTO, Paulo Heimar. *É como se tivesse a roça e faltasse a enxada: formação em serviço de professores de História no interior sergipano*. 2008. 257 F. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2008.

ZASLAVSKY, Susana Schwartz. *Formação inicial de professores de história e a tomada de consciência das relações espaço-temporais*. 2010. 206 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

La formación del profesorado de historia en Argentina

Virginia Cuesta

Introducción

En este artículo nos proponemos realizar un breve recorrido por la formación del profesorado de historia en Argentina, dando cuenta de las investigaciones y contribuciones de las últimas décadas que se relacionan particularmente con las formas, grados y características que asume la didáctica de la historia en el nivel.¹ Hemos dividido el análisis de la bibliografía relevada en dos etapas, la década del 90, por un lado, y la producción de la última década y media, por el otro. Asimismo, incluimos un tercer apartado en el que, a partir del estudio de la bibliografía y los documentos curriculares disponibles sobre los profesorados de historia universitarios, damos cuenta de sus características. Por último, concluimos este recorrido presentando algunos planteos y problemas en torno a la formación inicial del profesorado de historia en nuestro país.

En principio, son escasos los estudios e investigaciones sobre la formación del profesorado inicial de historia en Argentina si se los compara con las investigaciones sobre la formación del profesorado en general. Además, estos son en su mayoría estudios de casos o se inscriben en la línea de narrativas docentes. Particularmente, suelen combinarse las dos líneas mencionadas ya que, en su mayoría, los artículos son narrativas docentes de experiencias de formación realizadas en cátedras de didáctica y práctica de la enseñanza de la historia. Un dato no menor es que en su mayoría muchas de estas relatorías, estudios de casos e investigaciones, poseen carácter endogámico y/o de agenda. Pues son realizadas por profesores-investigadores actuantes en la institución, que toman como objeto de estudio aspectos de los trayectos formativos en los que participan dictando clases, y suelen cerrar sus comunicaciones con propuestas de cambio.

Un interesante trabajo de Caroline Pacievitch y Luis F. Cerri (2014) muestra varias de las características que posee la producción sobre la formación inicial del profesorado de historia la región. Los investigadores analizaron treinta y dos textos de investigadores argentinos, brasileños, chilenos y uruguayos y

¹ Para ampliar el análisis ver “Formación inicial de profesores en enseñanza de la historia. Argentina-Brasil: campo disciplinar, programas de estudios y miradas docentes”. Link disponible en bibliografía.

Llegaron a las siguientes conclusiones: los autores manejan una concepción amplia de formación docente, los análisis oscilan entre la historiografía y la didáctica pero predomina la idea de que son los profesores los agentes del cambio aunque no tanto de cómo deben valorarse sus saberes. Asimismo, predominan las referencias al modelo de formación reflexivo, crítico-reflexivo o solamente crítico.

Respecto del actor encargado de darle fisonomía a la formación, algunos autores señalan que es la política educativa, otros los mismos profesores, y otro grupo menor reconoce que los formadores universitarios son parte del problema (PACIEVITCH y CERRI, 2014). Por último, la mayoría de los autores resuelve los problemas de la formación señalando la necesidad de incorporar más cantidad de contenidos y no de revisarlos, lo que entra en contradicción con el referencial teórico de los saberes docentes y/o la formación del profesor crítico-reflexivo.

En este caso, consideramos la literatura que aborda, tanto en términos curriculares como en la práctica, los planteos y preocupaciones respecto de la formación inicial del profesorado de historia en Argentina y la sometemos a diálogo con otros autores.

Selva Guimarães Fonseca (2003) y María Cristina Davini (2015) señalan la importancia de la formación inicial del profesorado frente a las posturas que sostienen su bajo impacto. Las autoras aseguran que formarse como profesor implica un proceso que atraviesa toda la vida socio-profesional de una persona en el que las experiencias en el aula y en los diferentes espacios socio-educativos, después de la graduación, son fundamentales para construir el rol docente. Sin embargo, en la formación inicial, dice Fonseca:

Os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente. Trata-se de um importante momento de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão. (FONSECA, 2003, p. 60)²

Siguiendo a Gilles Ferry (1997) la formación no es ni enseñanza, ni aprendizaje, sino una dinámica de desarrollo personal que lleva a la adquisición y búsqueda de conocimientos, técnicas, concepciones, representaciones. En esta dinámica intervienen mediaciones de diversa índole, como las enseñanzas de los formadores, las lecturas, las circunstancias de la vida, las tradiciones, entre otros. Con esta definición, el autor alerta sobre las fantasías que denomina

² Los saberes históricos y pedagógicos son movilizados, problematizados, sistematizados e incorporados a la experiencia de construcción del saber docente. Se trata de un importante momento de construcción de la identidad personal y profesional del profesor, espacio de construcción de maneras de ser y de estar en la futura profesión. Traducción nuestra.

de *Pigmalión* y de *Ave Fenix*. En otras palabras, el estudiante no se forma a imagen y semejanza de su formador, ni renace solitariamente formado tras su paso por la formación inicial.

Por otro lado, podemos referirnos a modelos de formación, o de enseñanza, o a enfoques, o a tradiciones, para justamente caracterizar el funcionamiento de los distintos sistemas educativos tendientes a la formación de formadores. Hemos analizado algunas tipologías y no solo acordamos con las autoras argentinas en que el término *tradiciones*³ resulta ser el más adecuado para referirse a las tendencias en la formación, sino que nos parece más gráfica y operativa la tipología construida por Gabriela Diker y Flavia Terigi (1997) que sintetizamos brevemente y a continuación.⁴

Para el caso latinoamericano, según Diker y Terigi, pueden observarse seis tipos de tradiciones cuyo funcionamiento real conlleva mezclas de elementos entre unas y otras. Sin embargo, las autoras señalan la importancia de tener estos modelos presentes porque “constituyen el trasfondo cultural de muchas de las discusiones que ha suscitado la transformación de la formación docente” (p. 111). Además, aunque algunas tradiciones hayan sido criticadas por su carácter conservador y/o reproductivista, no han perimido ya que, siguiendo a las autoras, se encuentran elementos de las mismas en las prácticas de enseñanza.

Estas tradiciones son:

- 1) la concepción tradicional del oficio que sostiene que se aprende a ser docente enseñando en las instituciones educativas, incorporando hábitos y tradiciones, realizando intercambios con otros colegas y practicando;
- 2) la tradición normalizadora-disciplinadora que, como es sabido, pone el énfasis en el carácter *civilizador* del docente como agente disciplinador, “con base en el carácter científico de los conocimientos pedagógicos que transmite” (p. 114);
- 3) la tradición academicista que sostiene la importancia de conocer por completo la asignatura que será objeto de enseñanza. Esta tradición entiende que la formación pedagógica es innecesaria. Históricamente, arraigada en la formación de profesores para el nivel secundario, no ha perdido su importancia;

³ Para Davini (1995) los modelos de docencia o de formación pueden pensarse como tradiciones, en otras palabras, como: “Configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos.” (p. 20)

⁴ Las autoras realizan un gran esfuerzo en materia de nominalización; para cada modelo de formación señalan diferentes denominaciones acuñadas por variedad de autores. Nosotros hemos simplificado la terminología asumiendo todo riesgo de síntesis.

- 4) la tradición eficientista o enfoque técnico, de fuerte impacto, que asume la total separación entre teoría y práctica. Según esta línea, el docente solo necesita aplicar los desarrollos tecnológico-pedagógicos pensados por los especialistas en sus clases. Siguiendo a Davini (1995), el discurso de la planificación y programación de la enseñanza ha sido muy potente porque prometió “resolver todos los problemas de la enseñanza” (p. 38);
- 5) la tradición humanista centrada en la formación personal del profesor como “garantía de futura eficacia docente” (DIKER y TERIGI, 1997, p. 116) y que pone énfasis en lo afectivo, lo relacional, la actitud frente al cambio. Esta tradición se ha visto revitalizada como contrapeso a la anteriormente citada; Y por último,
- 6) la tradición hermenéutico-reflexiva que entiende que los escenarios escolares son cambiantes e impredecibles para los cuales el docente debe saber elaborar un conocimiento propio en base a los desafíos de la práctica y para ello pondrá en juego su formación disciplinar, pedagógica, política y ética.

En relación con lo expuesto, interesa traer a Ian Hunter (1998) que en su minucioso, crítico y sociogenético análisis sobre el doble origen de los sistemas educativos modernos sostiene que es el sistema de formación del profesorado el que multiplicará sus estructuras y funcionamiento en forma sin precedentes:

El sistema escolar moderno, pues, se compone de una pedagogía pastoral organizada y desplegada por parte de un aparato burocrático de gobierno. Lo que mantiene juntos unos dominios por lo demás incompatibles no es una reconciliación dialéctica de principios, sino toda una red de disposiciones institucionales que no se basan en principios: sistemas de formación y distribución, tecnologías de administración y supervisión pastoral, lenguajes de análisis y procedimientos de decisión suficientemente espaciosos y flexibles como para permitir que diferentes grupos de interés ético introduzcan sus objetivos en los del programa. (p. 117)

La lógica de la pedagogía pastoral, el autocontrol de sí mismo, la vigilancia y el autoexamen, por un lado, y la tecnología burocrática y la capacidad técnica y experta puesta en funcionamiento de modo continuo, por el otro, dieron fisonomía al sistema escolar moderno. Estos perfiles profesionales, “el pedagogo-pastor” y “el tecnólogo-experto” que conviven, articulan y habitan la red que gobierna el sistema educativo constituyen a su vez los perfiles de formación del profesorado bajo distintas combinaciones y como se deja entrever en las tradiciones mencionadas.

Preocupaciones de los años 90 con respecto a la formación del profesorado de Historia en Argentina

Gabriela Diker y Flavia Terigi señalan que a pesar de que la red, en cuanto a formación del profesorado para el nivel secundario, fue diversificada desde sus inicios (universidades nacionales, escuelas normales e Instituto del Profesorado), el consenso sobre qué tipo de formación era la adecuada para los enseñantes prevaleció unánime: “Especialización en la disciplina, con un escaso peso en la formación pedagógica” (p. 49). Según las autoras:

Podría suponerse que el origen universitario de los profesores de los colegios nacionales (primeras instituciones de nivel medio) con una formación centrada exclusivamente en las disciplinas, sumado a la organización curricular del nivel medio en torno a las divisiones disciplinarias tradicionales, fueron factores que configuraron tal situación. (p. 49)

De todos modos, los replanteos sobre los modelos de formación docente a fines del siglo XX no solo atraviesan los medios académicos de la región, sino a todas las sociedades occidentales. Según Ferry (1990) “la problemática de la formación de los enseñantes es la misma en cualesquiera que sean los contextos nacionales y las concepciones presentes” (p. 48). Y esto tiene que ver, según el autor, con algunos temas que merecen discusión y revisión tales como: la falta de respuesta de los sistemas de formación docente frente a las transformaciones que afectan el rol del profesor y su función social; la necesidad de articular formación inicial y formación continua, formación científica y formación profesional, de ampliar la formación pedagógica hacia la formación profesional y de rediscutir la relación teoría-práctica.

En cuanto a la Argentina, siguiendo a Paula Sofia (1999) podemos decir que:

Si bien los estudios sobre el profesorado tuvieron su eclosión en el mundo anglosajón en los años 70 y su correlato español a partir de los 80, en nuestro país su desarrollo es aún incipiente y son muy pocos, además, los trabajos que analizan en particular la formación de profesores de Historia. (p. 55)

De este modo, hemos relevado los trabajos de Diana Pipkin (1998), Nélida Eiros, Vilma María Milletich y María Inés Schroeder (1998), Paula Sofia (1999) y Eiros y Pipkin (2000). Los cuatro textos se inscriben en el mismo proyecto UBACyT *La Formación de profesores de Historia durante el período 1976-1994*, que toma como objeto de estudio “la formación inicial a través del análisis de los planes de estudio y programas como organizadores previos, los formadores de formadores y los estudiantes como grupo social, en diferentes instituciones de nivel universitario y terciario no universitario” (SOFÍA,

1999, p. 55). Dichos trabajos nos ofrecen un panorama de las características de la formación docente del profesorado de historia en los años 90, tanto en el ámbito universitario como en el superior no universitario.

Los trabajos de Pipkin y Sofía mediante metodologías cualitativas y cuantitativas, encuestas y entrevistas, recogen información sobre los estudiantes del profesorado de historia como grupo social. En el caso de Pipkin, releva datos sobre estudiantes pertenecientes a tres profesorados de historia de institutos terciarios (educación superior no universitaria) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires (su periferia), de primer año y de cuarto año. El estudio de la muestra es muy pormenorizado, pero lo que más nos interesa destacar es el análisis de la valoración de la carrera, especialmente en relación a la formación pedagógica. El 72% de los estudiantes entrevistados cuestionaron fuertemente las materias pedagógicas, aduciendo que los contenidos se relacionan poco con lo que acontece en el aula realmente. Citamos:

Los contenidos pedagógicos casi no fueron mencionados ni entre los aspectos positivos ni entre los negativos (situación que no se modifica entre primero y cuarto año). Esto concuerda con la menor valoración de la habilidad didáctica que ocupa un lejano tercer lugar en el modelo del profesor ideal. [...] se podría pensar que los alumnos de estos institutos siguen creyendo que para ser un buen profesor hace falta conocer lo que se va a enseñar (algunos, solo cultura general), simpatía y sentido común. Se cuestionaría así el mito que sostiene el buen nivel de la formación pedagógica de los egresados de los profesorados terciarios. (p. 18)

Continuando con el planteo de Pipkin, la pregunta por el sentido de la enseñanza de la historia en la escuela secundaria no pudo ser respondida por un 30 y 40% de los estudiantes encuestados. Sin embargo, “la mayor parte de las respuestas estuvo vinculada con el conocimiento de la realidad, la formación de un pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades cognitivas” (p. 19) que para la autora se relacionan con una concepción renovada de la historiografía contrapuesta a la tradición positivista. Pero, asimismo, aclara que bajo ningún punto de vista la muestra es heterogénea, y que también se encuentran concepciones tradicionales sobre los usos y funciones de la historia en la escuela secundaria. Por ejemplo: “Se menciona la importancia de la Historia para recuperar los valores del pasado relacionados con la identidad nacional (‘amor a la patria’, ‘resaltar valores nacionales’, ‘mejorar el sentido de pertenencia institucional’)” (p. 19).

Además, en el marco de este proyecto de investigación colectivo sobre la formación del profesorado de historia, encontramos el trabajo de Sofía (1999) sobre los estudiantes del Profesorado de Historia de la Universidad de Buenos Aires (UBA) como grupo social. Aquí, la autora analiza aspectos

socioeconómicos y simbólicos; nos interesan los segundos, “las motivaciones para la elección de la carrera, la evaluación que hacen de la misma, las representaciones sobre la profesión elegida y su concepción de la Historia y su enseñanza en el nivel medio” (p. 56).

Por su lado, Sofía es muy crítica respecto a la calidad de la formación del Profesorado de Historia de la UBA, ya que sostiene que sus planes de estudio abogan por un currículum nulo en donde no se enseñan o escasean la circulación de saberes referidos a la metodología de la historia, la teoría de la historia, la historiografía, la epistemología de las ciencias sociales, la didáctica de la historia y la práctica profesional, menos aún se enseña a producir conocimiento histórico o didáctico:

Si adscribimos al argumento que plantea que “la ignorancia no es simplemente un vacío neutral”, debemos aceptar que muchas veces lo que no se enseña es tan importante como lo que se enseña; y que la ausencia de conjuntos de saberes (ya sea en la dimensión de los contenidos o en la de procesos intelectuales) en la formación inicial de un profesor de Historia tendrá consecuencias, seguramente, en la estructuración de su pensamiento como docente, en la incapacidad para utilizar ciertos procesos, en la imposibilidad de considerar determinadas perspectivas y en las opciones que sea capaz de ofrecer a sus alumnos. Las ausencias que analizaremos aquí, ligadas al conocimiento epistemológico de nuestra disciplina y a la metodología de investigación del historiador, y que incluimos en el currículum nulo de la formación, posiblemente no sean las únicas. Pero en el caso de la enseñanza de la Historia son decisivas. (p. 56)

La autora se posiciona desde una mirada evaluadora y deficitaria, al punto que los datos que presenta y el modo en que lo hace refuerza su idea del currículum nulo y de la *pobreza teórica* de la formación del profesorado inicial de historia de la UBA. La vara con la que mide no se explicita y nos preguntamos a qué se refiere con *pobreza teórica*, ¿cuál es esa concepción epistemológica carente?, ¿cuáles son esos conocimientos historiográficos que los estudiantes encuestados no poseen? A casi veinte años de este diagnóstico, ¿habrá cambiado este parecer?

Una de las preguntas de la encuesta administrada por Sofía a estudiantes de primer y cuarto año, al igual que en la investigación de Pipkin, versa sobre cuál es la importancia de la enseñanza de la historia en el nivel secundario. El 30% de los estudiantes de primero no sabe, un 10% la asocia a la idea clásica de *maestra de vida* y el resto, aunque de manera poco clara, la asocia a una concepción renovada. La autora señala que se encuestó a estudiantes ingresantes, lo que explicaría dichas respuestas:

En cambio, son elocuentes al respecto las respuestas de los alumnos del último año. En primer lugar, porque en ellas se mantiene la misma proporción (30%) de alumnos que no puede responder o expresa ideas tan confusas, incoherentes o imprecisas que se deduce su imposibilidad de definir alguna concepción de la disciplina. En segundo lugar, porque el 70% restante se asocia a concepciones muy similares a las de los alumnos de primer año, y se mantiene la pobreza de la mayoría de las respuestas, con serias dificultades para definir (o tan siquiera mencionar) conceptos o ideas básicas de la epistemología histórica. De este modo, las respuestas reflejan un enorme desconocimiento sobre las discusiones teórico-epistemológicas en el seno de la disciplina en las últimas décadas y tampoco dan cuenta de un manejo razonable de las posiciones de las diferentes corrientes historiográficas del último siglo. (pp. 56-57)

Para completar su investigación, la autora cruza las respuestas obtenidas con el análisis del plan de estudios vigente que efectivamente destina escasa atención a la formación tanto pedagógica como metodológica y epistemológica. Al igual que en los institutos terciarios, “hay una identificación casi automática entre saber la asignatura y saber enseñar” (p. 59). En otras palabras, para enseñar historia solo hay que saber historia:

En la Argentina, el mayor impacto de esta tradición se ha producido en la preparación de docentes para la enseñanza secundaria, tanto en institutos universitarios como terciarios. De esta manera, el profesor formado en estas instituciones suele estar mucho más identificado con su disciplina que con la enseñanza; así, los profesores de Historia se perciben a sí mismos mucho más como historiadores que como profesores. Sin embargo, la formación parece ser poco profesionalizadora tanto en uno como en otro sentido. Al escaso espacio destinado a la formación y las prácticas pedagógicas se suma la escasa preparación profesional para ser historiador. (p. 59)

Los trabajos de Eiros, Milletich y Schroeder (1998), y Eiros y Pipkin (2000) también indagan la formación del profesorado de historia a partir de los años 70, pero se apoyan solo sobre el estudio de los planes, programas y documentos curriculares. El análisis de estas fuentes les permite observar cómo en los dos subsistemas de formación del profesorado de historia, universitario y no universitario, la tradición ha sido marcadamente disciplinar. Las diferencias, hoy por hoy, entre los subsistemas son más bien de índole social, cuestión que desarrollan Pipkin y Sofía al estudiar a los estudiantes y profesores como grupo social, y no formativas. En materia de estructura curricular, los institutos terciarios son más bien isoformes con respecto a la estructura del nivel secundario, aunque, a partir de la Reforma de 1993, sus planes de estudio y programas pasaron a ser objeto de revisión y debate.

Recordemos que una de las propuestas de la Reforma educativa de los 90 en la Argentina consistió en transferir los dos primeros años de la escuela media a la escuela general básica (EGB), así quedó garantizada la escolaridad obligatoria hasta los quince años. La estructura del tercer ciclo de EGB establecía áreas de estudios y no disciplinas, de este modo, séptimo, octavo y noveno pasaron a tener cuatro horas semanales de Ciencias Sociales, lo que abrió el debate sobre la formación docente. Las universidades resistieron y los institutos terciarios también lo hicieron a su manera, pues si se revisa el currículum del actual profesorado de historia de la Provincia de Buenos Aires, podemos observar su matriz disciplinar⁵ y, a nuestro entender, el análisis de Eiros y Pipkin (2000) continúa vigente:

Hasta ahora, la formación de profesores de Historia, tanto en los institutos como en las universidades, ha sido disciplinar. Más allá de los fundamentos teóricos que esgrimen los partidarios de una u otra posición y de la racionalidad científica que sustentan los cambios curriculares producidos, no se puede dejar de reconocer las dificultades profesionales y laborales que plantea la opción de áreas. Por un lado, una larga tradición de formación y enseñanza por disciplinas. Por otro, la ausencia de condiciones laborales adecuadas y una capacitación específica (horas pagas, espacios y políticas institucionales, etcétera) impiden la reflexión y discusión sobre los nuevos diseños curriculares, la elaboración de proyectos y materiales educativos interdisciplinarios, entre otros aspectos. (p. 20)

Cambios y continuidades en la formación del profesorado de historia en Argentina

María Auxiliadora M. S. Schmidt (2011) retoma a Jörn Rüsen para indicar cómo la creciente institucionalización y profesionalización de la historia a partir de los años 80 propició el abandono y desinterés de los historiadores por la enseñanza de la historia que quedó desplazada y absorbida por la pedagogía y psicología educativa. La autora insiste fuertemente en que uno de los problemas de la formación del profesorado de historia en general, y particularmente en Brasil, es la pedagogización de la didáctica de la historia, ya que esta se ha ido apartando de la ciencia histórica al punto de perder su especificidad (SCHMIDT, 2009). Acordamos con su planteo pero, sin embargo, nos parece pertinente señalar que esta pedagogización, siguiendo a

⁵ Actualmente, continúa en vigencia la Resolución 13259 del año 99 para los profesorados de Geografía e Historia, a pesar de que en 2007 dejó de existir el tercer ciclo de EGB para el cual fueron pensados. Disponible en: <<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/superior/geografia/13259-99modif-por-3581-00-geografia.pdf>>. Último acceso: 7 dic. 2017.

Emilio Tenti Fanfani (2000), se relaciona mucho más con la marca de origen del campo de la investigación educativa en la región, y que esto vale para todas las disciplinas que lo integran hoy, y por ende para la didáctica de la historia. De este modo, la pedagogía que primó hasta los años 60 produce “un conocimiento acerca de la educación que está constituido por enunciados que se orientan a definir no tanto lo que es la educación sino el deber ser de la educación” (p. 130). Esta marca de origen se observa tanto en la bibliografía destinada a la enseñanza de la historia en el nivel secundario como a la formación del profesorado.

Los problemas de la dicotomía formación para el profesorado/formación para el ejercicio de la profesión de historiador (CAIMI, 2013), distanciamiento y diferenciación (RODRIGUES, 2010), en otras palabras, entre la formación disciplinar y pedagógica que estudian los colegas brasileños, también son objeto de reflexión y de indagación por parte de los autores e investigadores argentinos.

Carlos M. Andelique (2011) señala la necesidad de observar los cambios en las condiciones laborales del profesorado a partir de los años 90 para dar cuenta del “distanciamiento del docente con el conocimiento” (p. 258). Expresa el autor:

Esta enajenación del conocimiento tiene múltiples causas: condiciones de trabajo adversas para ejercer la profesión, escasa relación con los centros de formación docente (Institutos de Formación Docente y Universidad), situación social de los alumnos, inadecuadas condiciones edilicias, aumento en la demanda de actividades administrativas y burocráticas. En cierta medida, estas causas explican lo que Achilli denomina como un ‘modo relacional enajenado del conocimiento’ que ‘implica un corte a modo de profunda disociación, entre el/los conocimientos generados en el campo de la investigación y aquellos conocimientos que circulan en el aula’.

[...] En este marco, difícilmente se pueden producir cambios profundos en las propuestas metodológicas de enseñanza de los profesores en las escuelas secundarias – a pesar de los debates y los trabajos teóricos que se produzcan en el seno de las instituciones de formación docente, en congresos y seminarios sobre enseñanza –, si no se cambian las condiciones de trabajo de los docentes y si no se generan relaciones genuinas entre teoría y práctica en espacios colectivos de debate y producción, donde participen los actores involucrados. (p. 258)

La pregunta es compleja pero necesaria: ¿Cómo la didáctica de la historia, sus desarrollos, aportes e investigaciones, puede colaborar a mejorar las prácticas de enseñanza de la historia, en el contexto actual, y a través de su área de actuación en la formación inicial del profesorado de historia? Siguiendo a Andelique (2011), uno de los problemas a revisar es la formación del profesorado de historia y, en este sentido, acuerda con otros autores sobre

la necesidad de no descuidar ni los aspectos disciplinares, ni teóricos, ni historiográficos, ni sociológicos, ni pedagógicos, ni éticos, ni políticos. Sobre la didáctica de la historia señala que...

debe configurarse como un lugar dentro de la carrera que posibilite a los alumnos revisar reflexiva y críticamente los contenidos relacionados con la formación disciplinar específica y profundizar en el plano teórico y metodológico de la formación pedagógica desde la perspectiva del que enseña. [...] la Didáctica de la Historia se constituye en un espacio de síntesis y de integración de la formación disciplinar específica y de la formación pedagógica, de construcción de herramientas teóricas y metodológicas para el desempeño en la práctica docente de manera autónoma, crítica, reflexiva y creativa. (pp. 260-261)

Para el autor, es necesario que la relación teoría-práctica se dé dialécticamente y que los estudiantes del profesorado de historia realicen actividades que les permitan conocer al 'otro' y descentrarse de sí mismos para poder reflexionar sobre las prácticas de enseñanza tanto en el ámbito escolar como universitario. Asimismo, sostiene que son las experiencias prácticas en el marco de la materia didáctica de la historia el lugar privilegiado para el aprendizaje relevante de los profesores en formación y para propiciar la relación dialéctica teoría-práctica. Cierra su trabajo comentando la importancia de los espacios de reflexión, evaluación y seguimiento de estudiantes residentes, y propone una agenda para ampliar la cantidad de espacios curriculares referidos a la enseñanza de la historia en los que se relacionen formación pedagógica y disciplinar.

Por su lado, Bazán y Zuppa (2013), a través del análisis de entrevistas a estudiantes avanzados de la carrera del Profesorado de Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata y a profesores en ejercicio en dicha ciudad, tratan de observar cuáles son las demandas de estos grupos frente a las instancias de formación inicial y continua. Los estudiantes avanzados demandan, por un lado, mayores conocimientos pedagógicos y burocrático-administrativos, esto es, mayor conocimiento sobre el funcionamiento del sistema educativo; y por otro, conocimientos didácticos de todo tipo, vinculados a los diferentes componentes de la programación de la enseñanza de la historia. En el caso de las entrevistas a profesores en ejercicio, sus demandas se refieren a la actualización disciplinar y a las estrategias de enseñanza y el uso de las nuevas tecnologías. El análisis de los datos de los dos grupos testigos les permite a las autoras observar que ni los estudiantes avanzados ni los profesores dan cuenta de los vínculos entre contenido, estrategias y recursos para la enseñanza. Para sopesar esta escisión, las autoras proponen poner en práctica la estrategia de enseñanza enfocada en la resolución de problemas. El

diseño e implementación de estos problemas, que son tanto pedagógicos como historiográficos, primero habilita al docente a enseñar las múltiples facetas del conocimiento histórico, pero también permite no perder de vista que el objetivo es enseñárselo a sus estudiantes. El trabajo no presenta conclusiones, sino que finaliza revisando estrategias de enseñanza desde el constructivismo culturalista, especialmente desde la línea de Bruner.

Sergio Carnevale (2012) presenta los resultados de un proyecto de investigación cualitativa PICTO, desarrollado entre los años 2008 y 2010, titulado *De estudiantes a profesores: primeros desempeños profesionales en secundarios de conurbano bonaerense* (p. 55), que analizó la inserción laboral de graduados de los profesados de historia de la Universidad Nacional de General Sarmiento y del Instituto de Formación Docente nº 42 de la provincia de Buenos Aires: “El objetivo fue identificar si los trayectos formativos generaron prácticas de enseñanza que permitan diferenciar a los egresados de ambas instituciones” (p. 56).

Los datos se relevaron mediante encuestas, entrevistas y observaciones de clases. Tanto los estudiantes universitarios como no universitarios “coincidieron todos en decir que no recibieron ningún tipo de formación relacionada con la vida institucional en las escuelas” (p. 62). Observamos esta misma demanda en el trabajo anterior.

La investigación desarrollada por Carnevale indaga la performance de un conjunto de once docentes noveles, graduados de ambas instituciones, y arriba a las siguientes conclusiones. Primero, a pesar de las grandes diferencias entre los trayectos formativos desde el punto de vista curricular, los profesores tuvieron un desempeño homogéneo tanto en las entrevistas como en las clases observadas. Segundo, mientras que en las entrevistas los profesores dijeron desarrollar en sus clases un enfoque actualizado sobre la enseñanza de la historia que atiende a la multitemporalidad, la multiperspectividad, la multicausalidad, y un trabajo con diversidad de fuentes y recursos didácticos, “en las clases observadas se pusieron en práctica estilos de docente que no coinciden con estas intenciones sino que están más relacionados con una concepción tradicional de la enseñanza de la historia” (p. 68). Además, se aferraron a rutinas tendientes a lograr el control de la clase como, por ejemplo, el dictado. Tercero, los profesores demostraron conocimientos disciplinarios y un amplio manejo de los conocimientos básicos para gestionar una clase y producir una situación de enseñanza. Por último, demostraron conocimiento del contexto institucional de sus estudiantes, y demostraron una buena comunicación con ellos, punto en el que sí existe coincidencia entre la información relevada en las entrevistas y las observaciones.

El trabajo de Carnevale, a nuestro parecer, vuelve a poner el foco en el peso de lo histórico-institucional por sobre las características de la formación en didáctica de la historia a la hora de definir las posibilidades de renovación de la enseñanza de la historia en el ámbito escolar. Además, desmiente, junto a la investigación de Eiros, Milletich, y Schroeder (1998) y Eiros y Pipkin (2000), las grandes diferencias que habría entre la formación universitaria y la no universitaria en relación al desempeño de los docentes en el nivel secundario. La pregunta que queda pendiente es por qué, si un modelo de formación es isoforme y simultáneo (institutos terciarios), y otro es consecutivo (universidades), el desempeño del docente novel es similar.⁶

Para algunos especialistas, la respuesta a esta pregunta es la persistencia de tradiciones de enseñanza de la historia más relacionadas con la epistemología positivista que está presente en el primer trayecto de formación, el de la biografía escolar. Siguiendo nuevamente a Carnevale (2012) “el proceso de llegar a ser docente, de adquirir los conocimientos necesarios para enseñar, comienza con la propia experiencia escolar como alumno y continúa durante toda la carrera profesional” (p. 57). Dicho proceso puede dividirse en cuatro fases: la primera corresponde a la biografía escolar, momento en donde el futuro docente se forma a través de la experiencia de ser estudiante e incorpora teorías subjetivas o implícitas. La segunda fase...

es la formación inicial como docentes, entendida como el tránsito por parte del estudiante de profesorado por un itinerario diseñado específicamente para dotarlo de los conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para ejercer la tarea docente. En esta etapa, se pueden contradecir, como afianzar, las pautas adquiridas como alumno en los anteriores niveles del sistema educativo. Su importancia reside en que dota al docente, en forma sistemática, de los saberes especializados habilitantes para la práctica profesional. (p. 57)

La tercera es la de iniciación en la vida profesional, y la cuarta, la formación continua o permanente.

Justamente Viviana Pappier y María Cristina Garriga (2014) analizan registros de observaciones de clases y propuestas didácticas a contrapelo de los mismos textos autobiográficos de los aspirantes a profesores de la carrera del Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Para las autoras...

el análisis de los textos biográficos escritos por los practicantes posibilita indagar las experiencias educativas en las diferentes instituciones – incluido

⁶ En los modelos de formación simultánea los profesores en formación reciben a la par formación académica y pedagógica. En los modelos de formación consecutivos, el futuro profesor primero estudia la disciplina, en este caso, historia, y luego hacia el final de su carrera recibe formación pedagógica. Ver DICROCE, 2011, p. 202.

el recorrido universitario – que se constituyen en modelos de identificación y en representaciones de cómo enseñar, y se ponen en juego en la práctica concreta. (p. 325)

Este análisis les permite a las autoras prestar atención a cómo, a la hora de enseñar historia, los estudiantes avanzados combinan en sus prácticas los conocimientos aprendidos en el trayecto formativo universitario con su sentido común que, señalan, en muchos casos puede ser más significativo y tiende a prevalecer. Para develar estas tensiones, se apela a la reflexión y el análisis de las prácticas tanto escolares como universitarias.

Por su lado, tanto Miguel Jara y Víctor Salto (2014) como Lucrecia Álvarez (2014) analizan producciones de estudiantes avanzados en el marco de las prácticas de la enseñanza de la historia. Los primeros estudian cómo los aspirantes a profesores de historia organizan la explicación histórica y, la segunda, cómo confeccionan propuestas de enseñanza concebidas a partir de la reflexión sobre la temporalidad y la periodización. Jara y Salto concluyen que “los modos explicativos que prevalecen [en la práctica concreta] oscilan entre una explicación causal, descriptiva, expositiva e ideológica, más que en una sostenida en la problematización y argumentación” (p. 307). Y en el caso de Álvarez (2014), el artículo cierra, como ya lo hemos observado, no con una conclusión sino con la propuesta de ampliar los espacios curriculares para la reflexión y estudio de la didáctica de la historia en los primeros años de la carrera, en este caso, el Profesorado de Historia de la Universidad Nacional del Litoral.

Características de la formación del profesorado de historia en Argentina

Durante los años 2010 y 2014 funcionó activamente la Comisión Disciplinar de Historia de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación (ANFHE). Esta comisión está compuesta por representantes de unidades académicas de las siguientes universidades nacionales: Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de Río Cuarto, Universidad Nacional de San Juan, Universidad Nacional de Salta, Universidad Nacional de Formosa, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Comahue, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de La Pampa, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Nacional de Catamarca, Universidad Nacional de Tucumán, Universidad Nacional de Misiones, Universidad

Nacional del Sur, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional Autónoma de Entre Ríos, Universidad Nacional del Nordeste, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional de Luján y Universidad de Buenos Aires, cuyos profesorados de historia se encuentran acreditados o en vías de hacerlo.

La Comisión publicó en el año 2012 un documento titulado “Lineamientos Preliminares Profesorado Universitario en Historia”⁷ aprobado por el Consejo Interuniversitario Nacional (Res. CIN) y por el Consejo Universitario. Aunque no muy extenso, el documento nos permite dar cuenta de las características de los profesorados de historia en nuestro país y de las discusiones que los atraviesan.

Los profesorados de historia en Argentina defienden el doble perfil del egresado: profesxr/licenciadx. En la mayoría de los casos, las carreras de profesorado y licenciatura poseen un tronco en común que les permite a los estudiantes cursarlas a la vez, o en forma consecutiva, para la obtención de los dos títulos. Se entiende que la articulación entre profesorado y licenciatura es una fortaleza de las carreras universitarias de formación de profesores “porque, justamente, la actualización temática e historiográfica está presente en ambas y favorece la relación entre saberes y prácticas” (Res. CE 787/12, p. 6). Asimismo, los planes de estudio poseen fuerte presencia disciplinar en las áreas: “teórico-metodológicas, historia mundial/universal/general, historia americana/latinoamericana, historia argentina e historia regional/provincial” (p. 7).

El documento citado traza acuerdos a mediano y largo plazo relativos a la formación del profesorado de historia que cabe destacar porque brindan información sobre este en la actualidad y su posible futuro. Sostiene que...

una formación de calidad en Historia es aquella que brinda saberes y habilidades para: a) enseñar contenidos específicos de Historia en distintos niveles educativos, b) investigar usando metodologías de la Historia, c) poner en diálogo las herramientas y discusiones provenientes de la enseñanza y de la investigación en Historia. (p.5)

De este modo, da cuenta de algunas de las discusiones señaladas en el apartado anterior sobre el lugar central que debería tener la didáctica de la historia en la formación del profesorado de historia. Sin embargo, el documento respalda el principio de autonomía por el cual cada universidad puede decidir sobre los planes de estudio y las cargas horarias de las materias de sus carreras, y recalca que la diversidad del sistema universitario argentino y las diferentes historias de cada institución deben ser respetadas.

⁷ Disponible en: <http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/escueladehistoria/files/2015/04/HISTORIA-Lineamientos-presentaci%C3%B3n-CIN-24-06-14.pdf>. Último acceso: 7 dic. 2017.

Los planes de estudio de los profesorados de historia poseen alrededor de treinta materias. La proporción de las mismas destinada a la enseñanza de la historia es escasa. La didáctica de la historia aparece solapada o de la mano de la didáctica general y la psicología del adolescente o, en su mayor caso, se incluye en la materia destinada a la práctica de enseñanza de la historia (CUESTA, 2016), que no en todas las instituciones pertenece al Departamento de Historia. Asimismo, esta aparece casi al final de la carrera, en los últimos años de los planes de estudio.

Los programas, aunque objetos curriculares visibles, son entendidos como el producto de tradiciones de enseñanza, conflictos, luchas, omisiones conscientes e inconscientes, prácticas y suposiciones sobre qué debe saber, conocer, un profesor en formación sobre la disciplina y su didáctica tanto como una manera de concebir su campo de la actuación profesional. En líneas generales, los programas de los profesorados de historia ponen su énfasis en las materias de contenido propio de la disciplina historia, dando cuenta del modelo de formación academicista.

Amelia Cabral (2004), en un interesante trabajo sobre formación docente en historia, investiga los comienzos de la carrera en UNICEN, y especialmente entrevista a profesores egresados entre los años 1970 y 1999. Además, analiza los programas de estudios de los años 1977 y 1983, dando cuenta de las discusiones sobre la articulación licenciatura/profesorado y la calidad e importancia del Ciclo Pedagógico. Estos planes de estudio no difieren al actual en proporción de materias destinadas a cada campo de conocimientos. Pero lo que sí interesa resaltar es la percepción del Ciclo Pedagógico: los egresados de los años 80 indican que las materias que lo componían eran “como de segunda”. Materias “muy teóricas, muy formales” alejadas de la realidad de las aulas (p. 42).

Ha corrido agua bajo el puente y, a pesar del valor que continúa teniendo la formación para la investigación y la docencia en el ciclo superior, los consensos a los que llegan los representantes de las carreras universitarias de formación del profesorado de historia son otros. Respecto al perfil del profesor/a de Historia, los “Lineamientos...” señalan que este debe centrarse en tres dimensiones:

- Dimensión disciplinar: el profesor universitario en Historia debe conocer las diferentes tradiciones historiográficas y epistemológicas que han nutrido el pasado y actualizan en el presente los principales debates que atraviesan la disciplina, así como los puntos fundamentales de contacto con disciplinas afines a la construcción del conocimiento histórico. Debe adquirir una visión de proceso acerca de la historia universal con énfasis en un enfoque latinoamericano y argentino.

- Dimensión pedagógico-didáctica: el profesor universitario en Historia debe poder desempeñarse en la enseñanza en todos los niveles y en todas las jurisdiccionales del sistema educativo; estar en condiciones de asesorar, planificar, coordinar, investigar y evaluar en temas vinculados a la enseñanza de la historia en ámbitos formales y no formales; y participar en aspectos organizativos y administrativos propios de la gestión de instituciones educativas y culturales de diversa índole.
- Dimensión socio-política: el profesor universitario en Historia, cuya práctica es esencialmente una práctica social, debe constituirse en un actor comprometido con la transformación de los diversos contextos en los que se desenvuelve, acorde con su formación en una universidad pública (Res. CE 787/12, pp. 19-20)

La segunda dimensión señalada puede entenderse como una necesidad y una expresión de deseo, si se analizan los planes de estudios y las prácticas de enseñanza hacia el interior del subsistema universitario de los profesorados de historia. Pero no cabe duda de que constituye una demanda de los estudiantes y de los docentes vinculados a la didáctica de la historia y el campo de la práctica de la enseñanza de la historia como lo vimos en el apartado anterior.

A modo de cierre: planteos y problemas en torno a la formación inicial del profesorado de historia

En este trabajo hemos revisado las cuestiones que más preocupan, señalan o evidencian a formadores e investigadores sobre la enseñanza de la historia en el nivel superior en los profesorados de historia en nuestro país. Un tema recurrente es la escasa cantidad de materias o espacios destinados a la enseñanza de la historia en los planes de estudio de los profesorados y, por ende, la escasa importancia que en realidad adquiere la didáctica de la historia como disciplina capaz por su señalada dimensión praxiológica de articular teoría y práctica. La didáctica de la historia en la formación de profesores de historia se define más por lo que se espera de ella que por el lugar que ocupa en la formación inicial, ya que su territorio es muy reducido en comparación con disciplinas del campo de las ciencias de la educación y de la ciencia histórica.

Tanto Amézola (2011) como Cerri (2013) marcan como punto de partida indiscutible para estudiar la fisonomía de los profesorados de historia de Argentina y Brasil su propia historia. Es así como prima la marca de origen academicista en la formación. Sin embargo, una diferencia clara es que en Brasil la política educativa, con sus marchas y contramarchas, ha insistido en la formación pedagógica-didáctica de los profesorados. Cabe mencionar como ejemplo el impacto de la Resolución del Consejo Nacional de Educación de

febrero del año 2002 en relación al establecimiento obligatorio de la práctica como componente curricular (FERREIRA, 2015). En Argentina, la resistencia de los profesorados universitarios a las tentativas de modificar sus grillas con mayor incorporación de horas de materias pertenecientes a las ciencias de la educación, la didáctica de la historia y las prácticas profesionales ha sido mayor. Respecto de las políticas públicas sobre formación del profesorado, su impacto es mínimo debido al grado de autonomía institucional y académico de las universidades (BIRGIN, 2014).

Como desarrolla Amézola (2011), los profesorados de historia universitarios, con excepción de la Universidad Nacional del Comahue, durante los años 90 resistieron la disposición del Ministerio de Educación que a través de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) como ente regulador propuso la ampliación de la carga curricular de las materias pedagógicas del 20 al 30%, y defendieron el doble perfil de docente-investigador del graduado de historia. Estas cuestiones, fisonomía de los planes de estudio y perfil profesional, son temas retomados por los “Lineamientos Preliminares Profesorado Universitario en Historia” a principios de esta década.

Asimismo, si se comparan los estudios que entrevistan a estudiantes avanzados o profesores y profesoras de historia realizados entre fines de los años noventa con los más recientes, encontramos una percepción diferente en sus respuestas. Los estudiantes de los profesorados en la actualidad señalan la importancia de la didáctica de la historia para su formación, demandan más conocimientos sobre pedagogía y política educativa en general y, especialmente, sobre el funcionamiento del sistema educativo, cuestión que sintoniza con el perfil del profesor universitario de historia elaborado por la Comisión de ANFHE.

Por último, la investigación sobre la formación de los profesorados de historia, como ya se dijo, es escasa, continúa siendo un área de vacancia. Además, el lugar y la relevancia que adopta la discusión sobre la formación en enseñanza de la historia de los profesorados de historia varían, actualmente, según planes y programas de estudios,⁸ historias institucionales, demandas de los estudiantes, políticas de ingreso, permanencia y egreso, prácticas de la enseñanza en el nivel superior universitario y disputas territoriales, entre otros. Pero está cobrando fuerza y comienza a ser visible en los diferentes espacios de discusión académica tales como encuentros interuniversitarios, jornadas y congresos.

⁸ Para consultar estándares, ver: “Lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorados universitarios”, Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), disponible en: www.anfhe.org.ar. Acceso: 7 dic. 2017. “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Inicial” INFOD, MEC, res. 24/07. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf>. Último acceso: 7 dic. 2017.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, Lucrecia. El (tiempo) histórico en la enseñanza de la Historia reciente argentina. Análisis de producciones de estudiantes avanzados en la asignatura Didáctica de la Historia, de la carrera de Profesorado de Historia de FHUC-UNL. *Clío & Asociados. La historia enseñada*. Buenos Aires: UNL-UNLP, n° 18/19, pp. 328-346, 2014.
- AMÉZOLA de, Gonzalo. La formación del profesor de historia en la Universidad Nacional de La Plata. *Clío & Asociados. La historia enseñada*. Buenos Aires: UNL-UNLP, n° 15, pp. 178-195, 2011.
- ANDELIQUE, Carlos. La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas? *Clío & Asociados. La historia enseñada*. Buenos Aires: UNL-UNLP, n° 15, pp. 256- 269, 2011.
- BAZÁN, Sonia. y ZUPPA, Silvia. El conocimiento didáctico puesto en práctica. Opciones de andamiaje entre las trayectorias de formación inicial y la formación continua de profesores de Historia. *Revista de Educación*. Buenos Aires: UNMDP, Año 4, n° 6, pp. 57-74, 2013.
- BIRGIN, Alejandra. (Coord.). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Buenos Aires: Teseo, 2014.
- CABRAL, Amelia. La formación de los profesores de la carrera de Historia de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (1964-2000). *Clío & Asociados. La historia enseñada*. Buenos Aires: UNL-UNLP, n° 8, pp. 29-52, 2004.
- CAIMI, Franco. A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares. *Revista Latino-Americana de História*. São Leopoldo: PPGH-UNISINOS, vol. 2, n° 6, pp. 193-209, 2013. Disponible en: <<http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/189/143>>. Acceso: 7 dic. 2017.
- CARNEVALE, Sergio. Los profesores principiantes enseñan historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada*. Buenos Aires: UNL-UNLP, n° 12, pp. 54-72, 2012.
- CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. *Revista história, histórias*. Brasília: Universidade de Brasília, vol. 1, n° 2, pp. 167-186, 2013.
- CUESTA, Virginia. *Formación inicial de profesores en enseñanza de la historia. Argentina-Brasil: campo disciplinar, programas de estudios y miradas docentes*. Disponible en: <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1326/te.1326.pdf>>. Memoria Académica, el repositorio institucional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, 2016.
- DAVINI, María Cristina. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- DAVINI, María. Cristina. *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós, 2015.
- DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- EIROS, Nélica, MILLETICH, Vilma María y SCHROEDER, María Inés. La Formación de Profesores de Historia y la Reforma Educativa: Historia y Ciencias Sociales. *Clío & Asociados. La historia enseñada*. Buenos Aires: UNL-UNLP, n° 3, pp. 142-152, 1998.
- EIROS, Nélica y PIPKIN, D. Universidades e Institutos: Conflictos Subyacentes a Través de los Planes y Programas de Estudio de Historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada*. Buenos Aires: UNL-UNLP, n° 5, pp. 9-24, 2000.
- 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 2002*. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação, UEPG, Ponta Grossa, 2015.

- FERRY, Gilles. *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1997.
- FONSECA, Selva G. *Didática e Prática de Ensino de História. Experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003.
- HUNTER, Ian. *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares Corredor, 1998.
- JARA, Miguel y SALTO, Víctor. La explicación en la clase de Historia. Una aproximación desde las experiencias de los y las practicantes en la formación inicial. *Clío & Asociados. La historia enseñada*. Buenos Aires: UNL-UNLP, n° 18/19, pp. 294-309, 2014.
- PACIEVITCH, Caroline y CERRI, Luis Fernando. Diálogos sobre política, utopía y formación de profesores de Historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada*. Buenos Aires: UNL-UNLP, n° 18/19, pp. 268-293, 2014.
- PAPPIER, Viviana y GARRIGA, María Cristina. Desentrañando prácticas. Aproximaciones a las biografías escolares de los practicantes de Historia y sus relaciones con la práctica escolar como profesores en sus residencias docentes. *Clío & Asociados. La historia enseñada*. Buenos Aires: UNL-UNLP, n° 18/19, pp. 310-327, 2014.
- PIPKIN, Diana. La formación de profesores de Historia: los estudiantes como grupo social. *Clío & Asociados. La historia enseñada*. Buenos Aires: UNL-UNLP, n° 3, pp. 9-26, 1998.
- RODRIGUES, Claudia. Ambigüidades, dilemas y perspectivas na formação de professores de História. *Revista Fato & Versões*. vol. 2, n° 4, pp. 5-24, 2010.
- SCHMIDT, María Auxiliadora. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. *História Revista*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, vol. 14, n° 1, pp. 203-213, 2009.
- SCHMIDT, María Auxiliadora. Concepções de aprendizagem histórica em alunos do curso de História de um caso. Fonseca, S. G. e Gatti Júnior. D. *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia, Minas Gerais: EDUFU, pp. 75-81, 2011.
- SOFÍA, Paula. El Currículum Nulo de la Formación de Profesores de Historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada*. Buenos Aires: UNL-UNLP, n° 4, pp. 55-62, 1999.
- TENTI FANFANI, Emilio. El proceso de investigación en educación. El campo de la investigación educativa en la Argentina. En: *Curso de metodología de la investigación en ciencias sociales*. Rosario: IRICE, 2000.

Cenas de aulas de História: como aprender com isso?

Nilton Mullet Pereira
Fernando Seffner

I Observar os outros, observar a si – das implicações do ato de ver

Observar aulas de História tem sido uma experiência bastante surpreendente e inquietante. Isso se recobre de maior significado quando os sujeitos observados são estudantes de Licenciatura em História, ainda na metade do curso, demasiado jovens e que nunca haviam antes entrado em uma sala de aula, na condição de docentes. A pergunta que sempre nos fazemos diz respeito às possibilidades de novas aprendizagens sobre relações entre professores e alunos e sobre as formas de expressar o conhecimento histórico. A recorrência da pergunta, evidentemente, se dá em todos os retornos, 30 vezes por semestre, pois cada observação, de cada estudante, pode gerar novas surpresas e novas inquietações. Entretanto, há uma certeza nesse mar de indefinições e de dificuldades que se reveste a observação de aulas, que é justamente o fato de que tem sido, sem dúvida, um jogo muito instigante de novas aprendizagens e de novas interrogações acerca da vida, da sala de aula e do ensino de História.

O jogo das aprendizagens e interrogações se volta à vida, pois que, acreditamos, o ensino de História responde ou apresenta perguntas que ajudam as pessoas, em geral, e o docente/estagiário, em particular, a construir e reconstruir suas relações com as instituições, as pessoas e os problemas que se apresentam cotidianamente; à sala de aula, porque esse jogo diz respeito a relações de poder¹ e de afeto muito difíceis e muito ricas que nos ajudam a pensar o que é o

¹ Nos referimos ao modo como Michel Foucault pensa o poder, como relação, não como coisa que se detém, mas como algo que constitui as relações sociais. Nas palavras dele, em *Microfísica do poder*: “não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras, mas ter bem presente que o poder – desde que não seja considerado de muito longe – não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detém exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui e ali, nunca está em mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder, e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles” (FOUCAULT, 1989, p. 183).

outro e como devo me relacionar com ele; o ensino de História, porque este é o objetivo principal das nossas preocupações, o modo como recortamos o passado e como o apresentamos às novas gerações, num processo de publicação e divulgação das nossas crenças e das nossas narrativas, diz respeito ao quadro que traçamos do próprio presente e, ao mesmo tempo, das perspectivas e expectativas que temos para o futuro.

Conforme já foi possível perceber nesta introdução, entre as tarefas rotineiras semestrais de um professor que orienta estágios docentes está a observação de aulas dos estagiários, tarefa que, no jargão educacional técnico, recebe o nome de “momento de supervisão”, antecedida por vários “momentos de orientação”, em que, de modo individual e coletivo, auxiliamos a planejar a docência. Após a supervisão, temos encontros de “avaliação da experiência do estágio”, também na modalidade individual e na modalidade coletiva. Todo esse pacote de encontros é antecedido por aulas coletivas, nas quais são apresentados e discutidos modos e modelos de planejamento, modos de avaliação das aprendizagens e das atividades feitas, exemplos de planejamentos de semestres anteriores – vale lembrar que estamos, os dois autores deste texto, há muitos anos nesta função docente, então acumulamos considerável material sobre aulas de história no ensino fundamental e ensino médio. Também nas aulas que antecedem esses momentos, há espaço para que os alunos relatem aquela que é a maior experiência docente que, em geral, possuem: lembrar ao que assistiram, na posição de alunos, sendo feito por professores e professoras, em particular aqueles e aquelas de História. Tornar-se professor comporta apropriar-se da experiência como alunos e alunas, em geral bastante vasta, participando das aulas. Examinar agora, enquanto se prepararam para estrear como docentes, quais foram as melhores ou as piores experiências como alunos constitui um material riquíssimo. Igualmente são discutidos textos em que se relatam etnografias de aulas de História, como em Seffner (2013, 2010).

Observar as aulas dos estagiários é, para nós docentes, experiência que comporta muitos sentidos. O primeiro deles é o próprio encontro com as escolas, todas elas públicas, em Porto Alegre e região metropolitana. Essas visitas regulares, que acontecem semestre após semestre, permitem muitas coisas: conversar com ex-alunos nossos, que agora são professores, e perceber como estão na carreira profissional; olhar de perto os comentários dos docentes sobre a situação profissional que vivem, em relação a salários, condições de trabalho e infraestrutura, alegrias e tristezas; presenciar eventos e cenas nas escolas, dos mais diversos tipos, desde a hora do recreio, cerimônias cívicas, reuniões, entradas e saídas das aulas; perceber as condições físicas dos prédios e a disponibilidade ou não de novas tecnologias; observar o alunado, percebendo de que modo se identificam as diferentes culturas juvenis. Também é possível ter boas conver-

sas com a direção das escolas, e escutar delas os impasses, dificuldades e realizações que são possíveis em quadro tão adverso. De modo descompromissado, é possível falar com os alunos, algumas vezes inclusive porque somos abordados por eles após a observação, em diálogos que iniciam com “o senhor é o professor da UFRGS, o senhor sabe que eu quero estudar lá quando terminar o ensino médio, é muito difícil de entrar”? As incursões semestrais nas escolas também permitem verificar modificações nas instalações escolares e no entorno da escola; permitem saber da escalada da violência nas escolas – expressa por vezes em frases do tipo “nosso aluno Antônio, do nono ano, foi assassinado algumas semanas atrás pois participava de uma gangue de tráfico de drogas”; a modificação dos estudantes de certas escolas por motivos diversos, como a construção de conjuntos habitacionais, ou o abandono urbano de certas áreas com o crescimento dos prédios de serviços, substituindo aqueles de moradias, e inclusive o fechamento ou transformação completa de escolas, que de educação básica passam a escolas de ensino médio exclusivamente. Permite ver que o “enobrecimento” de certos bairros da cidade transformou a antiga “escola do bairro” em um local onde estudam crianças vindas de outros bairros distantes, pois que os filhos das famílias que moram no entorno são agora muito menos numerosos do que já foram – a média não passa de um filho por casal em algumas áreas da cidade – e estudam em escolas de outros bairros, particulares ou mesmo públicas. Permite surpreender-se com a modificação enorme na clientela de uma escola que acabou por ficar vizinha de um enorme shopping, o que atraiu alunos de outras partes da cidade a ela, e vários outros fenômenos urbanos e culturais. Também permite que nos indaguemos, e indaguemos dos professores de História que encontramos e reencontramos nas escolas, acerca do papel e das pressões que a cada contexto sofremos, por sermos todos docentes de História.

Sentar-se no fundo de uma sala de aula, por 45 ou 90 minutos, observando uma aula de história, ministrada por um estagiário que é aluno do “nosso” curso de licenciatura, é também um momento de auto-observação, provocando indagações pessoais e profissionais. Afinal de contas, aquele aluno é “nosso aluno”, aquela aluna é “nossa bolsista”, aquele estagiário já foi “nosso monitor” em alguma outra disciplina, aquela outra é “bolsista de iniciação científica do professor fulano e foi destaque no salão de iniciação científica”. Aquele rapaz que está dando uma aula de Brasil Colônia já foi “da diretoria do diretório acadêmico do nosso curso de História”, e aquela aluna que neste momento está explicando algo do Egito Antigo foi liderança na “ocupação do nosso prédio”. Aquele aluna ali que agora está se esforçando para discutir o conceito de fonte histórica e estabelecer diferenças entre passado, memória e história no estágio de ensino fundamental semestre passado, provocou turbulências na escola por conta de afirmações feministas, o que foi saudado por alguns alunos,

alunas, professores e professoras, e foi criticado por outros, que usaram a frase “tinha que ser aluna da UFRGS”. Há um “nós” sempre presente ao observar os alunos, que são, repetimos, os “nossos alunos”. Não há como simplesmente afirmar que estagiários fazem isso ou aquilo porque “eles” querem ou porque “eles assim decidiram”. Há uma implicação entre quem observa e quem está sendo observado. Eles estão em processo de produção em um curso, o curso de licenciatura em História da UFRGS, que tem um percurso, um currículo, que forma professores e professoras de história há décadas, e que tem marcas próprias. Então, o que os estagiários fazem ou deixam de fazer, suas crenças, suas atitudes pedagógicas ou políticas, suas escolhas em termos teóricos e metodológicos, suas simpatias por tal ou qual tradição pedagógica, não são elementos que possamos creditar inteiramente às “suas escolhas pessoais”. É dessa implicação, desse “nós” que faz com que, observando estagiários, nos sintamos muitas vezes observando a nós mesmos, que aqui tratamos.

Por isso, este escrito quer falar um pouco do que acontece nesses encontros que temos com as salas de aula de nossos alunos/docentes/estagiários, que estão nesse devir-professor, como alguém que precisa enfrentar velhos problemas, acreditando ser possível construir novas respostas e resolver velhas questões com novas perguntas. O que vamos fazer é salientar, através da descrição de algumas das cenas mais inquietantes e mais surpreendentes a que assistimos, o que foi possível aprender de novo, para a vida, para a sala de aula e para o ensino de História. Desse modo, organizaremos o texto em quatro partes: a primeira problematiza o momento no qual vivem os que ensinam História na escola; na segunda, trataremos das aprendizagens possíveis para o que estamos chamando de vida; na terceira, abordaremos as aprendizagens relativas à sala de aula e à especificidade das relações que ali se dão; a quarta parte se volta ao ensino de História, às estratégias de recorte e dos modos de expressão. Essa organização em quatro blocos não quer dizer que os eixos selecionados não tenham relações, ao contrário, pensar um deles é pensar os outros ao mesmo tempo. Somente numa organização disciplinada e temporal da linguagem, se pode supor que possam ser pensadas separadamente.

2 Tempos de cuidar o que dizer

Nunca estivemos, professores de História, estudantes e licenciandos, sob tão intenso controle do que dizemos, do que fazemos e no que acreditamos acerca do ensino de História. Trata-se de estar vivendo no que Deleuze (1992) chamou de Sociedade de Controle, quando as estratégias de produção da subjetividade e do controle dos corpos ultrapassam os limites das clássicas instituições disciplinares como a escola, a fábrica, o hospital (FOUCAULT, 1987) e

se tornam fluidas no espaço da sociedade inteira. Essa transição de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle implicou uma expansão das estratégias de poder numa escala em que nada nem ninguém escapa. O controle se dá tanto pelo campo do visível, quanto pelo campo do enunciável, de forma que os discursos e as máquinas concretas (DELEUZE, 2005), que evidentemente não desapareceram, mas cederam espaço para lugares de enunciação em que proliferam enunciados numa escala inimaginável de velocidade e de alcance (redes sociais, sobretudo). E é através dessa intensa proliferação de enunciados e de visibilidades no campo aberto da sociedade inteira que nos debatemos hoje com discursos antes restritos a lugares muito específicos e quase invisíveis, como os discursos de ódio e os discursos que aqui chamaremos de “retorno ao dado”. Vale lembrar, novamente trazendo elementos do nosso ordenamento jurídico, que não é permitido instaurar o discurso do ódio contra o pertencimento religioso de outrem, ou sua orientação sexual, identidade de gênero, cor da pele, origem regional, nacionalidade, condição deficiente, etc. A proibição do discurso de ódio atende aos objetivos e princípios da República Federativa do Brasil, expressos entre outros documentos na Constituição Federal de 1988, tais como: promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; prevalência dos direitos humanos; solução pacífica dos conflitos. Os discursos de ódio geram intolerância e discriminação, sendo, portanto, proibidos pela nossa legislação. O que não impede que se disseminem em determinados períodos pelo tecido social, sob múltiplas e diferentes formas, o que na atual conjuntura é algo bastante intenso.

Queremos nos deter neste momento ao discurso do “retorno ao dado”. Os enunciados que o constituem se apresentam na forma de um resgate da ciência, da neutralidade e da imparcialidade como elementos através dos quais se deve pensar e ensinar a História. Eles se baseiam numa concepção de ciência que reconstitui o velho dualismo cartesiano (QUIJANO, 2005) que supõe um conhecimento produzido sem as nefastas manifestações do corpo. E através dessa concepção eurocêntrica de ciência e de História, revela-se a constituição de um novo lugar de sujeito: o *professor doutrinador*. Aquele que, de acordo com os enunciados do discurso da Escola Sem Partido² e seus adeptos, consiste num sujeito que se desvirtua dos verdadeiros objetivos neutros da expressão do passado em sala de aula, para povoar a mente dos estudantes com doutrinas revolucionárias no campo da política e do gênero e sexualidade, so-

² O movimento chamado de Escola Sem Partido é tanto um movimento social (<<http://www.escolasempartido.org/>>) quanto um programa (<<http://www.programaescolasempartido.org/>>) com o objetivo de cercear a liberdade de ensinar, direito constitucional assegurado na Constituição Federal brasileira de 1988, através da proposição de leis em âmbito municipal, estadual e federal que tipificam o crime de assédio intelectual, dentre outras iniciativas.

bretudo. É possível pensar esta mesma situação utilizando um linguajar corrente na mídia: as ações e falas de certos atores sociais são vistas como carregadas de “ideologia”, termo que assume uma conotação negativa. Já outros atores sociais, quando se expressam, são chamados de “consultores” ou “especialistas”, e sua fala não é vista como portadora de elementos ideológicos.

Veja-se o caso em torno da chamada “ideologia de gênero”. Em linhas gerais, a polêmica em todas as unidades da federação e no nível federal seguiu o mesmo caminho: tentativa de eliminação de expressões que nomeavam as desigualdades de gênero, aquelas entre homens e mulheres, ou entre masculino e feminino, e que são conhecidas amplamente, bem mapeadas inclusive nas estatísticas oficiais: mulheres recebem salários menores do que os homens quando do exercício da mesma função; mulheres são vítimas de crimes passionais em maior número de vezes do que os homens; mulheres exercem grande quantidade de horas de trabalho não remuneradas, em funções que não são reconhecidas socialmente como merecedoras de salário; a representação das mulheres nas casas legislativas no Brasil está significativamente abaixo da média mundial, etc. Os planos de educação entendiam que era tarefa da escola auxiliar no combate a esta situação de desigualdade, e neles constavam expressões como “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. Tais expressões foram eliminadas, por terem sido consideradas “ideológicas”, ou foram substituídas por formulações genéricas do tipo “promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação”, não destacando marcadores como gênero e sexualidade, pois assim se entendeu que seria uma formulação mais técnica, científica, neutra. O movimento conhecido por ser contra o que chamou de ideologia de gênero não propunha a inclusão explícita de nada nos planos educacionais, apenas a supressão dessa nomeação dos marcadores sociais da diferença, mais fortemente gênero e sexualidade, mas atingindo também raça, região, geração. A supressão dessa nomeação ao combate da desigualdade em gênero e sexualidade reinstala no seio dos processos educacionais a naturalização dos tradicionais modos de ser homem e de ser mulher, bem como naturaliza a instituição da família como modo único de viver afetos, amores e reprodução biológica.

O discurso do “retorno ao dado” não é outra coisa senão uma atualização, de certo modo, um tanto reducionista e pouco sofisticada, de um ideal de ciência e racionalidade, construído pelo dualismo do eurocentrismo e da colonialidade. Trata-se, portanto, de um modo de pensar ainda inteiramente colonizado. Mas que, diga-se de passagem, extraiu o que de mais simplista e reducionista se poderia tirar da modernidade europeia. A noção de que para ensinar uma disciplina é preciso se afastar do corpo e das coisas mundanas, adotando

uma posição transcendente em relação aos conflitos de toda a ordem, e às questões sociais e políticas que dizem respeito à vida dos alunos. Ela supõe que o “dado” objetivo e neutro ultrapassa os limites do humano e se instala na perplexidade de um não lugar imaginário de onde seria possível ver e analisar de modo distanciado e imparcial as coisas da vida. Trata-se de estender aos dias de hoje o sonho cartesiano de uma ciência sem corpo, de uma racionalidade sem espiritualidade, tanto deveras criticada no campo da filosofia, no campo da história e de outras áreas.

As experiências de estágio e a vida na sala de aula nos mostram uma direção contrária. Direção que é diametralmente oposta, tanto a essa noção de ciência que carrega o “retorno ao dado”, quanto ao modo de ensinar História que lhe é tributário. E isso tem criado, nos tempos atuais, constrangimentos, perseguições, judicializações e um controle permanente e ininterrupto sobre, principalmente, as aulas de História. O protagonismo feminino, a problematização das questões de gênero, o debate do tema da violência contra as mulheres, os jovens negros, indígenas, os que sofrem pela homofobia são todos temas, dentre outros, que estão na mira do controle, do discurso do “retorno ao dado”. Isso sem falar nas histórias operárias, nas histórias dos vencidos, na discussão das propostas de organização social (capitalismo e socialismo). Todos temas abordados intensamente pelas experiências de estágio nas escolas e parte importante dos currículos de professores das escolas brasileiras. E todos eles estão sob a mira e os ataques ferozes do discurso do “retorno ao dado”: são professores e professores chamados de “doutrinadores”. Examinemos um pouco mais essa questão.

Em que consiste precisamente um doutrinador? Supor a existência de um sujeito dessa natureza está evidentemente relacionada à concepção de ciência que está na base daqueles que o criaram. O doutrinador seria alguém com poder para submeter ao seu discurso uma quantidade de pessoas incapazes de pensar e sem qualquer possibilidade de crítica, ou seja, incapazes de fazer escolhas. Tudo se passa como se o doutrinado pudesse ser desculpado por seus atos, uma vez que foi vítima de alguém mais esperto e capaz que o obrigou a aderir a um discurso determinado. Ora, seriam os nazistas que seguiram Hitler desculpados pelos seus terríveis crimes porque foram submetidos desde a escola primária ao discurso nacional-socialista? Evidentemente que não. O que nos leva a argumentar que a doutrinação não existe; o que existe é a adesão a um discurso e ela deve dar-se na forma de um pensamento, pois, como dizia Arendt (1999), o fascismo se instala exatamente no momento no qual as pessoas abdicam do seu direito de pensar. Logo, ninguém é doutrinado, mas adere a um discurso e por ele deve se responsabilizar, pois, se fosse de outra maneira, ninguém poderia ser responsabilizado individualmente por qualquer crime.

A escola é um espaço de diálogo. Há muito deixou de ser um espaço de mera transmissão de conhecimentos. Há muito deixou de ser um “aparelho ideológico de estado”. A sala de aula é espaço de debate e a aprendizagem mais importante que os jovens podem ter dela é justamente sobre as suas possibilidades de escolhas e a sua responsabilidade por elas. Isso implica que um professor não doutrina, mas ensina, não uma história fria e disciplinada, mas uma história com tendência para a vida. Ou seja, uma história que ajude a viver, a fazer escolhas, a reconhecer conceitos, mas também a reconhecer injustiças, explorações. Essas escolhas devem ajudá-lo a construir um mundo mais tolerante, mais justo, mais plural. Aceitar e conviver com a diferença, eis o elemento central de uma história com tendência para a vida.

A chamada liberdade de ensinar, em tempos antigos referida como liberdade de cátedra, é um direito constitucional assegurado de modo explícito pela primeira vez na Constituição de 1934:

Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)

Capítulo II Da Educação e da Cultura

Art 155 – É garantida a liberdade de cátedra (BRASIL, Constituição de 1934).

Com o nome de liberdade de ensinar, está colocada na Constituição Federal de 1988, como um dos princípios que devem reger a educação nacional:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006);

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade;

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, Constituição Federal de 1988).

A liberdade de ensinar é um direito assegurado aos professores, uma modalidade particular da liberdade de expressão, e que se encontra moderada por outros direitos e deveres, como de resto qualquer liberdade encontra sua moderação em outras liberdades: não há nenhuma liberdade concedida sem li-

mites. No caso da liberdade de ensinar, ela está definida em sintonia com o direito de aprender dos alunos, a gestão democrática da escola, as disposições curriculares, a tradição pedagógica, a missão constitucional da escola como instância de alfabetização científica e as diretrizes que regem as políticas públicas de educação. Todos esses direitos, deveres, obrigações e diretrizes que moderam a liberdade de ensinar estão regulamentados em nosso ordenamento legal (cfe. RODRIGUES; MAROCCO, s.d.). Pensado no interior desse tratado legal, o ensino de História tem a missão de fazer proliferar narrativas na vida dos estudantes, de colocar os alunos em contato com outras culturas, em outros tempos e lugares, que alargam a possibilidade de entender o diferente, o diverso, aprendendo a lidar com a alteridade:

Mais do que ensinar fatos, eventos, falar de datas e personagens, mais do que falar do passado, o professor de História deve ser um veículo de experimentação dos tempos em suas diferenças, em suas descontinuidades, em seus deslocamentos. [...] é o de preparar o aluno para conviver com o diferente, com o distante, com o estranho, com a alteridade, com a descontinuidade, com a mudança (DURVAL, 2016, p. 25).

Além do mais, supor que os estudantes, mesmo os mais novos, são passíveis de acompanhar seu professor em suas opiniões por mera doutrinação é ingênuo e é uma noção de que os alunos nada trazem de casa, da sua comunidade, de suas relações que o fazem um sujeito de saberes, não uma “tábula rasa”, pronta a ser preenchida.

O professor doutrinador não existe. O que existe são professores de História preocupados com a vida, não com um passado distante e sem efeitos para o presente.

Eis o quadro no qual estamos imersos. Talvez se possa pensar numa prática de controle tão intensa e ainda violenta, quando pensamos na época da ditadura civil-militar. Ainda assim, o que ocorre atualmente é de uma singularidade tal, porque o controle se dá através de discursos políticos e jurídicos que querem, a todo o custo, encontrar fundamento teórico e judicial no que dizem. O espaço que se abre é de uma imensa avenida para a perpetuação daquela história fria, disciplinada e técnica que, há 30 anos, os movimentos dos professores e o pensamento no campo do ensino de História, criticou e procurou levar ao esquecimento. Ao que assistimos atônitos hoje é a permanência e a constituição de uma tendência da sociedade e do senso comum de não apenas retornar a essas noções temporais ligadas ao que chamávamos de história tradicional, mas de ampliar os seus usos, tornando-as dados da natureza, com caráter técnico e científico, com uma boa ajuda, inclusive, de historiadores profissionais. O espectro de um passado que por si só merece e deve ser estu-

dado, sem que ocupe um lugar nas questões e da vida presente ou que ajude a pensar o futuro, parece sobrevoar nossas cabeças, reafirmando, e dando razão a Nietzsche, uma certa “inutilidade” da história para a vida.

3 Sobre o valor da história para a vida

Alice certamente se pergunta, todos os dias, sobre qual o papel da Revolução Francesa na expansão da vida de cada uma daquelas manifestações atuais de força que, diante dela, apenas procuravam um pouco mais de vida em uma aula de História no turno da noite.

É que a noite dá um tom muito mais intenso a tudo que acontece. Ela traz consigo a sempre inesperada escuridão; seus monstros sempre prontos a aparecer como relâmpagos, pra logo se apagar.

Uma aula de História, à noite, está propícia a um rumo surpreendente ou a não obedecer a qualquer direção. É uma aula sempre à espreita – à espreita de encontros que produzam e provoquem acontecimentos. Uma aula noturna é um pouco como um convite a uma grande festa de inversão. É que o estrangeiro é noturno, e a noite é uma espécie de não-lugar, habitat de todo o estrangeirismo.

Alice estará pronta para se debater e fazer contato com o estrangeiro?

Um dia todo de medidas: de “bom dia, senhor diretor”; de elogios vazios para forçar o bom funcionamento das engrenagens da máquina; do horário e da disciplina. Enfim, depois de um dia de uma vida direcionada e controlada pelo sentido da ação e da necessidade, os alunos nem tão atentos à aula, estavam – numa aula de História, no turno da noite – já pouco dispostos a qualquer medida. Mergulhavam, já que noturnos, num sentido da vida totalmente desinteressado, sem atenção, sem ação, sem necessidade.

E a escola se tornou a Avalon dos cavaleiros do tempo, que se inserem no interior da bruma e se deixam levar pela incerteza, pela ineficácia e pela inutilidade da vida noturna.

Como ensinar a eles a Revolução Francesa? Como ensinar a eles através da leitura e da explicação, repetindo um dia inteiro de medida, utilidade, necessidade e produtividade?

Como chamá-los de sua imersão no tempo, na noite? Ou seja, da sua própria noturnidade?

Como provocar neles o desconcertante acontecimento?

Tudo se passa como se a exposição da Revolução Francesa fosse por um sentido – o espaço, o dia; enquanto as vidas noturnas dos alunos fossem por outro – o tempo, a noite.

Eis que naquela sala pouco iluminada, onde reinava uma ordem aparente, os dois sentidos se bifurcavam e constituíam mesmo uma espécie de monismo que permitiu o ensaio da “Convenção nacional” e do “Entusiasmo revolucionário”. Dois sentidos encontrados na tórrida narrativa da captura e da morte do rei.

E a noite cria dentro de si um dia, possibilitando a leitura, a escrita e a atenção. Mas, esse dia assim criado, é corroído por dentro pela noite que não cessa de se insinuar, a fim de jogar tudo para o movimento perpétuo do caos – da noturnidade.³

Uma certeza parece fazer parte do universo dos estudantes-estagiários de História: o ensino de História tem um valor para a vida. Não se trata de supor que a História é exemplo para o presente, como uma História Mestra da Vida, mas que a história narrada do passado faz parte do presente. Certamente, se perguntarmos para os licenciandos talvez isso não se diga dessa forma. O fato é que a leitura que fazemos desde esse lugar de orientadores do estágio é essa: a história narrada sobre o passado convive com o presente. E isso tem muitas implicações. Em primeiro, lugar, parece ser necessário reconhecer que não é somente a aula numa escola noturna que parece trazer para o interior do espaço da sala o desinteresse, a inutilidade e a improdutividade; esse é um movimento que se dá também no diurno. Trata-se de um paradoxo com o qual os licenciandos convivem. É a vida entrando e saindo da sala de aula. Por um lado, ao entrar na sala, os alunos querem esquecer os códigos que regulam a vida, as obrigações, as ordens, inclusive daquelas que fazem parte da própria aula. Nesse momento, a sala se torna um tempo dos jovens, das conversas, das brincadeiras, de um verdadeiro desinteresse pela ordem das coisas. Por outro lado, a vida entra como um turbilhão, não de códigos, mas de problemas, opiniões, modos de ser e de se conduzir. Esse turbilhão de vida precisa saber mais sobre si mesma e sobre o futuro.

É exatamente nesse interstício entre o desinteresse pela ordem das coisas, o que implica uma entrada de todo na vida e o turbilhão de vida que emerge dos devires dos alunos, que o estagiário encontra seu refúgio, sua utopia, sua utilidade como professor de História. E é exatamente aí que ele (o estagiário) se pergunta qual a razão de ensinar a Revolução Francesa ou mais distante, a organização social da Mesopotâmia. E a resposta sempre é dada numa íntima preocupação com o exterior, um lugar que parece, por breve momento, afastado da sala de aula, a vida. Esse exterior que é a vida, que, como dissemos, irrompe o tempo todo no interior da sala, torna a aula de História um dos lugares, na ótica dos estagiários, mais propícios para se constituir um novo encontro, um reencontro, entre o exterior, a vida, e o interior, a sala de aula.

De certo que, um ensino de História, seja no noturno ou no diurno, somente adquire sentido para o estagiário, se tiver um envolvimento com a vida e se exterior e interior não tiverem mais sentido de existir como elementos constituidores de fronteiras. O lugar da Revolução Francesa ou da Mesopotâmia so-

³ As cenas descritas neste texto foram produzidas a partir de observações de aulas de alunos estagiários, em escolas públicas, do Estado do Rio Grande do Sul. Trata-se da descrição e interpretação de acontecimentos que ocorrem nas salas de aula, quando do processo de observação.

mente assume significado no programa ou no currículo se tiver uma utilidade para a vida, se permitir borrar as fronteiras entre o exterior e o interior, tornando elementos que conectam um conteúdo do passado com a fulguração do presente; se permitirem a conexão entre um passado remoto e uma nova aprendizagem na atualidade.

Trata-se de conceber que a vida é muito mais do que o presente. No atual, ela está sendo e é no fluxo e no movimento que a faz ser que se apreende que a vida não é o presente, mas o todo que compreende o instante do presente, o acúmulo do passado e a espera do futuro. Logo, conectar o exterior e o interior é um modo de ver a vida além do tempo, do tempo cronológico, do antes e do depois. É assim que, para os alunos estagiários, os problemas do presente estão convivendo com o passado e que a narrativa do passado passa pelo filtro do presente, num jogo de idas e vindas que não tem outro sentido senão dar à História uma utilidade para a vida.

Alice se depara com o assombro de ter que ensinar Revolução Francesa, a decapitação do rei, num ambiente “noturnico”, mergulhada nos paradoxos que implicam a vida: jovens voltados ao inútil, depois de dia de ordem e de continências ao “senhor diretor”, num espaço de atenção e de utilidade; do dia de ordem, de trabalho e de horários rígidos, sobram forças que são problemas, dificuldades, dilemas de vida, num espaço pouco afeito às vicissitudes de cada um, pois os generaliza para poder ensinar as causas da Revolução; por fim, o último paradoxo, uma aula de História, de Alice, disposta a flertar com a inutilidade do ambiente “noturnico” para poder fazer a Revolução ajudar a produzir diálogo com o dia de ordem e com a noite da desnecessidade, com a vida inteira, do dia e da noite.

4 Sala de aula: relações de poder e aprendizagens

O estado parecia de repouso, já que o procedimento era simplesmente um ditado, ou seja, a fria enunciação de respostas prontas e definitivas sobre a conquista do Brasil. Num primeiro momento foi difícil achar ali, naquela pura atualização, qualquer sombra de uma imagem-cristal ou de uma imagem-fabulação. Parecia, e isso era tremendamente deprimente, que as forças estavam desde já estabilizadas.

Mas essa vida tinha dois sentidos. Era mais do que uma relação entre um ditador e identidades sobreviventes, copiadoras, repetidoras. Aquela aula era encontro de dois sentidos – um que se lançava à necessidade pura de informação, que buscava reconhecimento do antes estudado e que procurava dirigir a ação de cada um, no sentido de um acúmulo de erudição e de informação sobre a história do Brasil: “Sabe-se que outros europeus já conheciam a existência desse território”.

Por outro lado, a cada frase ditada e posta de vez no mundo das formas, insinuava-se um outro sentido – o mundo informal das forças. Foi possível intuir que de cada forma brotada e criada no mundo pela palavra dita, uma porção infinita e imensurável de não ditos escapava e, ao mesmo tempo, se conservava em torno de André.

Ele, um substantivo próprio, guardava, em torno de si e de suas palavras, um *fora*, uma neutralidade asfixiante que o jogava sempre para os lados, para cima e para baixo, fazendo-o jogar com as palavras, escondê-las, provocá-las em cada aluno. Esse *fora* que o rondava eram forças que não se lançavam no próprio ditado, mas que exalavam junto a ele, no entorno neutro e vazio de cada enunciação e de cada enunciado. E era isso o que jogava cada aluno e o lugar inteiro em um contínuo movimento.

As relações entre professores e alunos são relações sociais. Microrrelações sociais. Desse modo, são também relações de poder. Microrrelações de poder. Onde se descarregam forças que, aos poucos, delineiam e definem a forma dos encontros. Mas não é somente isso. Voltaremos a essa questão mais adiante.

Na concepção de muitos estagiários, tais relações parecem não estar relacionadas nem aos conteúdos estudados, nem aos modos de enunciação da verdade histórica ensinada. Ao que tudo indica, as relações (ou podemos chamar de encontros entre professores e alunos no interior de uma sala de aula de História) seriam apenas regadas pela disposição pessoal de cada agente: professor, aluno. Trata-se de uma crença pouco ou nada revolucionária, porque consegue levantar a bandeira de uma radicalidade democrática para as relações, mas sob o exame de conteúdos tradicionais ou sob uma forma expressiva por vezes, autoritária, que deixa pouca margem para o diálogo e para a democracia, como um ditado, por exemplo.

Então, o que se ensina e o modo como se ensina está intimamente relacionado aos encontros entre professores e alunos, no interior de uma sala de aula de História. André se pôs a ditar as respostas das questões sobre a conquista do Brasil, repetindo frases prontas sobre aquele conteúdo, na esperança de receber atenção. O sucesso do encontro não pode descartar o tema que se está a ensinar e o modo de expressar esse tema. Se é possível que as relações sejam afirmativas e que os encontros sejam produtivos, então, não basta ditar ou se deter em um passado remoto, distante e disciplinado. Nossa experiência com as observações de estágio indica que o sucesso dos encontros e das relações estão diretamente relacionados à experiência que os alunos e o próprio professor podem ter com a aula. E isso implica um recorte de conteúdo que problematize a vida e uma forma de expressão que envolva, numa só duração e num só tempo, professor, alunos, conteúdos.

De todo o modo, nossa experiência, na observação de estágios, permite ver que quase sempre os novos professores procuram estabelecer relações mais ho-

rizontais com seus alunos, dando-lhes, na medida do possível, o direito à palavra. Entretanto, se dão conta de que não basta apenas propor uma discussão, pois esta, geralmente, não é utilizada, fato que deixa os estagiários um tanto desapontados. E é aí que, por vezes, o futuro professor se dá conta de que ter um encontro não é apenas oferecer a palavra e promover uma discussão, dar espaço para o debate sobre a Revolução Mexicana, abrir um seminário sobre as Cruzadas, mas a dimensão da palavra é muito mais do que relatar mecanicamente um parecer sobre a causa de algo. A dimensão da palavra está relacionada a um narrar-se, a um expressar-se, a um dizer quem é e quais seus desejos; trata-se, portanto, não de um espaço dado pelo professor, mas de uma aula que cria condições para tornar possível a expressividade dos alunos. Mais do que dar o espaço para falar, seria preciso criar condições para expressar-se, não na forma de um relato preso à linguagem e a seus códigos, à linguagem das ciências, ao discurso histórico, mas um expressar-se por meios pelos quais os jovens se sintam capazes de dizer-se e de dizer o mundo.

Logo, um elemento central do processo de observação consiste justamente numa tentativa de ver o professor-estagiário mergulhar, desde já desidentificado consigo mesmo, desnudo dos seus preceitos e preconceitos, no mundo dos jovens, em suas ansiedades, suas vidas, seus comportamentos, seus usos, suas culturas. Esse é um elemento que tem permitido aprendizagens. As relações entre professores e alunos em sala de aula precisam ser pensadas como um encontro cultural, geracional, histórico, que implica muito mais do que simplesmente dar a voz, mas inserir-se mesmo nas durações dos seus alunos.

Observar aulas tem sido um pouco se deter na difícil tarefa de “controlar a turma”. Num primeiro momento, o estagiário levanta a bandeira de uma radicalidade democrática em sala de aula; num segundo momento, enfrenta a difícil tarefa de ser escutado e de ver seus alunos participarem da aula. Nesse instante, ele é sempre definido na escola como aquele que controla ou não controla a turma e assim é julgado como docente. Alguns se contentam em deixar o tempo passar e outros abandonam sua radicalidade democrática e tomam atitudes mais autoritárias. De um modo ou de outro, o que está em jogo nesse processo é o sucesso do encontro, que se reveste de uma gama muito grande de variáveis, algumas controláveis pelo professor e pela escola, outras não. Ao longo do estágio, os licenciandos se dão conta de que há muito mais diante deles do que um número na chamada; que, ao redor de um menino chamado Alisson, há muito mais do que um aluno que deve aprender história, e que muitas das determinações subjetivas de Alisson são variáveis difíceis de controlar: suas questões familiares, sua condição econômica, violência etc. Mas, é preciso saber que ali está um sujeito complexo, que possui modos muito singulares de saber sobre o mundo e de se conduzir na vida e que será preciso, de modo a promover su-

cesso no encontro, conhecer e respeitar essa complexidade subjetiva. Mas, há variáveis que o professor pode controlar. Destacamos duas que compreendemos como centrais: a primeira, de que o recorte no passado escolhido e a forma de expressão desse passado estão diretamente relacionados ao tipo de relação que poderá se estabelecer na aula; a segunda, a necessidade de um mergulho nas culturas e nos modos de vida dos jovens, o que poderá auxiliar na escolha de conteúdo e de formas de expressão.

Mas, dissemos no início que as relações entre professores e alunos são microrrelações de poder. E que, dessa forma, elas delineiam e formam a natureza dos encontros. Mas, não seria somente isso. Ainda que possamos afirmar que as relações de poder ali estabelecidas criem formas no mundo, ou seja, modos definidos de organizar a sala de aula, é preciso considerar que há forças no espaço de uma sala de aula que são errantes e que não criam forma alguma; elas circulam e criam acontecimentos, mostrando que sala de aula é um lugar sim de relações definidas, de organização definida, mas que sempre tem espaço para a surpresa, para o inusitado e será preciso o professor estar aberto inteiramente a essas surpresas, pois são elas que o tempo todo redefinem as regras de convívio, a organização e as formas que transitam pela sala. Estar aberto ao que acontece na sala de aula é deixar-se envolver pelo encontro sempre surpreendente com os jovens e com suas culturas, para deixar vazar as clássicas visões sobre o passado, desestruturar o modo colonial de ver o tempo e o passado, tornando a sala de aula um repertório de possibilidades para novas relações sociais baseadas no respeito, na pluralidade e na diferença. Tratava-se de André se deixar abater por esse *fora que o rondava [...] forças que não se lançavam no próprio ditado, mas que exalavam junto a ele, no entorno neutro e vazio de cada enunciação e de cada enunciado*.

5 Ensino de História: recortes e modos de expressão

Os movimentos circulares e contínuos marcavam o encontro entre o quadro verde e o apagador. Movimentos soltos que faziam mergulhar Gabriel naquele espaço-tempo fabricado pelo quadro-verde, o apagador, os alunos perfilados e um Gabriel, ainda levemente sonolento, apesar de o relógio já marcar 9h e 18min. A dança/movimento se completou com o giz deslizando e fazendo compor o cenário com um velho conhecido – o ciclo do açúcar. Como esse velho conhecido poderia, numa aula recheada de corpos poucos dóceis e pouco habituados ao próprio hábito, ter sucesso?

Mas, a recitação se inicia. Um discurso aparentemente trivial, exalando sentidos, marcando referentes e com um irresoluto objetivo de comunicar, de informar e de ensinar o “processo”.

Alguns minutos se passaram até que aquele discurso claramente situado num lugar, por milhares de vezes já visitado, fosse tragado por um buraco e afundasse em si próprio. Como se a fala trivial de Gabriel, despretensiosa e pouco provocativa, cavasse o buraco em si mesmo e, numa autofagia da palavra, desaparecesse ao encontrar-se com o fundo de si mesma.

Gabriel autofágico se fez vítima do encontro. Do embate imprevisível com as falas dos alunos, estas hesitantes em tudo o que diziam, porque pouco faziam em representar, ou comunicar ou mesmo criar sentido: “Professor, porque a África é tão pobre?”, reluziu como o raio de Zeus a cortar fundo o tempo e jogando ainda mais Gabriel a uma zona de intenso perigo e de perturbação angustiante. E as perguntas se prolongavam na direção da autofagia Gabriel, que tentava desesperadamente voltar à superfície do buraco, agarrando-se nas bordas escorregadias. “Qual é o nome que se dá às pessoas que comem gente?” E Gabriel retorna novamente ao buraco, sem fundo, sem borda, sem aula.

Não se tratava de um diálogo, como quem submete uma sequência verbal a uma ordem e sentidos uma vez já dados. Era como que uma multidão informe de falas que se chocavam umas nas outras e que criavam uma aula como relação – uma experiência do buraco.

Gabriel voltou à tona, recuperou-se na superfície, quando a porta se abriu e a coordenadora avisou sobre uma avaliação a ser feita. A aula acabou, o buraco se fechou e o tempo voltou a correr no espaço.

O buraco em que se encontrou Gabriel foi uma das mais intensas experiências de observações que nos fizeram pensar o ensino de História. É porque naquela aula ocorreu um misto de cansaço e criação. Por um lado, se fez a exaustão de uma narrativa pretensiosamente universal sobre o tempo e sobre o passado. Sobre o tempo porque essa narrativa continua a recortá-lo na forma de uma linha cronológica que, ao largo de toda a pluralidade, persiste em prender os acontecimentos históricos tão somente numa sucessão de ciclos. Esse, no caso, era o ciclo do açúcar, do ouro, da borracha, do café e assim por diante. Sobre o passado, porque a narrativa pela qual Gabriel estava possuído e assumia um lugar jogou o passado de uma só vez no passado, num antes, num antigo presente que em nada se parece ou se relaciona com o depois, com o atual. Por outro lado, aquela aula desfez, pela alegria e pela potência do encontro, com a exaustão da narrativa de Gabriel. As perguntas e as inquietudes dos alunos criaram um cenário diverso daquele imaginado pelas forças que comandam a sequência da narrativa e a aula tornou-se um espaço de experiências que rompiam com os lugares comuns criados com a narrativa cronológica, fria e disciplinada da História.

Mas, de modo geral, ainda que sobrevivam a história dos ciclos, ou mesmo a história dos sistemas econômicos ou sociais, dando margem a uma narrativa do tempo pretensamente universal e pouco problematizadora, é importante destacar que os estagiários surpreendem com propostas de aulas de História que

incluem novos temas e novos sujeitos na História, baseados na crença de que a agência da História não se limite nem aos grandes homens, nem à classe ou aos desenvolvimentos das estruturas, mas sim aos sujeitos coletivos ou individuais que por muito tempo ficaram silenciados e excluídos da narrativa histórica na sala de aula.

Ao ingressarem homens, mulheres, negros, brancos, indígenas, quilombolas, deficientes, latino-americanos, asiáticos, africanos, jovens, velhos, e tantas outras identidades, fruto dos marcadores sociais da diferença, o que temos é o ressurgimento vigoroso da política na narrativa histórica. E não são apenas as identidades específicas que ingressam no ensino de história, são também conjuntos de relações, que podem produzir equidade, romper desigualdades, denunciar preconceitos, instaurar processos de antidiscriminação, clamar por justiça social. Esse é um movimento contracorrente nos dias de hoje. A política é vista pela grande mídia e por grupos conservadores como elemento que perturbava, atrapalha em muitas relações sociais e em muitos locais. A política tomou ares de algo negativo, e com isso valorizou o predomínio de afirmações supostamente técnicas e neutras em relação às conexões gênero, sexualidade e educação; ou, em relação a quaisquer outras conexões entre marcadores sociais da diferença. Este modo de olhar as coisas tem produzido situações que trazem algo espantoso: candidatos a cargos públicos que se proclamam técnicos, e não políticos, praticamente esquecendo que estão se candidatando a uma carreira política; prefeituras que criam estratégias como “banco de talentos” para escolher os servidores aptos ao preenchimento de cargos de confiança, estabelecendo uma dissociação entre o talento e a orientação política; candidatos que omitem o partido a que pertencem, e se apresentam sistematicamente como advogados, contabilistas, médicos, etc.

Na mão contrária, no meio social, cresce um discurso que denuncia a desigualdade e a percebe como tendo muitas faces para além do marcador renda ou classe. Cada vez temos expressões de movimentos sociais – como foi o caso das falas dos estudantes durante as ocupações das escolas públicas brasileiras nos anos de 2015 e 2016 – que estabelecem conexões entre desigualdades de gênero e democracia; desigualdades de raça e democracia; desigualdades de orientação sexual e democracia; trazendo esses marcadores sociais para o centro da arena política. Em outras palavras: tais marcadores, e outros como geração, pertencimento religioso, origem regional, deficiência, não são mais vistos por muitos grupos sociais como causas isoladas, mas sim como algo que está em sintonia com a falta de democracia. Ao afirmar que os direitos das mulheres são direitos humanos, as feministas trouxeram um tema que poderia parecer exclusivamente das mulheres para o centro da arena política, em estreita conexão com o pluralismo democrático. Há também articulações na forma de políticas

de solidariedade entre movimentos sociais ou então estratégias de interseccionalidade que fazem dialogar preconceito racial e preconceito de gênero; preconceito regional e preconceito racial; preconceito geracional e discriminação por orientação sexual, etc. Tais articulações reforçam o que vimos ressaltando, que as desigualdades produzidas por certos marcadores sociais são trazidas para o centro da arena política, a exigir de cada um modificações pessoais e coletivas e não apenas reparos pontuais em uma ou outra manifestação de preconceito usual:

Pedir a alguém que abandone seu preconceito e os comentários maliciosos é pedir que essa pessoa deixe, em parte, de ser, ou pelo menos de ser como imaginou até então. A reação de um preconceituoso ao questionamento do seu preconceito é, em geral, muito exaltada. Sua irritação não é apenas narciso contrariado, mas apego a um universo que ameaça ruir. Não é uma reação só de discordância, mas de mobilização pela sobrevivência, pela sobrevivência do mundo como era até então. Exigir que um racista ou homofóbico pense e atue de forma distinta é pedir que ele recomece seu mundo de outro patamar. Naturalmente, a resistência é enorme. Uma ideia preconceituosa é uma Bastilha: sua queda simboliza muita coisa. Mudar uma cabeça é como cortar uma cabeça. A guilhotina da razão é pesada, e seu alvo vai esperar (KARNAL, 2016, p. 93).

Passamos também por abalos na crença de que a democracia nos conduz de modo tranquilo a um regime de igualdade, com diminuição das desigualdades, ampliação das oportunidades para todos. A ampliação das políticas de inclusão a partir da Constituição Federal de 1988 alimentou certo pânico nas classes mais abonadas com o pluralismo democrático, borrando as fronteiras entre o “meu lugar” e o “lugar deles”. É este pânico moral que hoje em dia vira tema de trabalho em muitas aulas de História e que produz uma politização das narrativas.

A área da educação teve grande protagonismo nas políticas de inclusão. Os números mostram saltos enormes de inclusão das pessoas no ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, e acessando modalidades de ensino à distância, tecnologias de informação e comunicação, ensino técnico, educação de jovens e adultos. Tudo isso traz deslocamentos na vida social e nas perspectivas de futuro. Isso muda a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, nas políticas sociais, em lugares e tempos. Há uma difusão de ideias igualitárias, ligadas à noção de cidadania, à noção do direito a ter direitos, e o campo educacional joga um papel importante nisso tudo. A desigualdade não é mais vista apenas como econômica; ela tem determinantes culturais, sociais, educacionais, de gênero, de orientação sexual, de raça, de etnia, de pertencimento religioso, da ordem das deficiências, de origem regional, de geração. Essa conjuntura toda sacode as classes de ensino de História que se constituem em excelentes oportunidades para entender as dinâmicas sociais, tanto na contemporaneidade quanto em outros tempos e sociedades.

Essa nova disposição ultrapassa as paredes das salas de aula de História, incluindo novos temas e novas subjetividades, tornando o ensino de História uma verdadeira arte política, de um ensino voltado para a justiça e para os direitos humanos, de um ensino que se abre para múltiplas possibilidades narrativas e múltiplas temporalidades, de maneira a tornar a sala um espaço de voz e de palavra e, sobretudo, de aprendizagem com a experiência das diferenças. Uma história de superfície, que faz Gabriel subir do buraco para poder conviver com um ensino que não cria homogeneizações, mas que problematiza e pensa o passado como um passado prático (WHITE, 2014), voltado à vida e à expansão da vida.

Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História. In.: GABRIEL, Carmen Teresa et al. (Orgs.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. Rio de Janeiro: Mauad Editora; 2016
- ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível na íntegra em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: jan. 2017.
- BRASIL, Constituição de 1934. Disponível na íntegra em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: jan. 2017.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.
- . *Foucault*. Tradução de Renato Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- . *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- KARNAL, Leandro. *A detração: breve ensaio sobre o maldizer*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2016
- NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre história*. Apresentação, tradução e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005.
- QUIJANO, Aníbal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei & MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. *Liberdade de cátedra e a Constituição Federal de 1988: alcance e limites da autonomia docente*. Texto sem data, para debate no âmbito da ABMES. Disponível para consulta em: <http://abmes.org.br/arquivos/documentos/hwr_artigo2014-liberdadedecatedra_unifor.pdf>. Acesso em: jan. 2017.
- SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). *Jogos e Ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 25-46.

———. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel et al. (Orgs.) *Ensino de História Desafios Contemporâneos*. Porto Alegre: EST Edições/ANPUH RS, 2010, p. 213-230.

WHITE, Hayden. *The Pratical Past*. Evanston (EUA): Northwestern University Press, 2014.

Propuestas, variaciones y experiencias en la formación docente en Historia

María Paula González

Presentación

Escribir sobre la formación docente en historia implica para mí escribir sobre mi trabajo cotidiano en la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.¹ Y un ejercicio así supone poner en palabras los sentidos y las prácticas sobre los que se asienta. Sentidos y prácticas llevados adelante, revisados y pensados, pero pocas veces escritos. Por lo mismo, esta escritura resulta una oportunidad. Por un lado, porque leer y escribir (escuchar y hablar) es “ponerse en movimiento, es salir siempre más allá de sí mismo, es mantener siempre la interrogación por lo que uno es” (LARROSA, 1996, p. 481). Por otro, porque una experiencia narrada permite estructurar y dar sentido a los saberes al tiempo que trae a superficie la mirada política, histórica, pedagógica y didáctica que los sostienen y los guían.

Como ya puede advertirse, este escrito tendrá un marcado tono narrativo e interpretativo. Y es que cuando, como profesores, reflexionamos sobre nuestros actos y tratamos de hacerlos inteligibles, lo hacemos en forma de relato. Y al recuperar el relato, entretajemos temporalidades e identidades (RICOEUR, 1995) y buscamos significatividad en el pasado, valor en el presente, e intención para el futuro (CONNELLY y CLANDININ, 1995). Además, será un texto que tendrá una estructura descriptiva primero e interpretativa luego, puesto que no presentará principios ni modelos inamovibles sino que expondrá modos de entender y hacer, de proponer y acompañar, con el anhelo de que, al buscar un lenguaje para hablar de la enseñanza, encontremos mejores maneras de enseñar (McEWAN, 2005).²

Por lo dicho, este escrito tendrá tres objetivos. Por un lado, compartir las *propuestas* para la formación docente en el espacio de Residencia II en Historia.³ Por otro lado, aludir a un conjunto de *variaciones* que introduce

¹ Universidad pública argentina creada en 1992 por Ley Nacional n° 24082 en el partido homónimo que luego se dividió en San Miguel, José C. Paz y Malvinas Argentinas. Tiene su campus en Los Polvorines, partido de Malvinas Argentinas, al noroeste del Gran Buenos Aires. <www.ungs.edu.ar>.

² En algunos pasajes, el texto se conjugará en primera persona del singular (al referir a mi experiencia y al transcribir palabras de estudiantes residentes) y en otros en primera persona del plural (un nosotros que alude a un trabajo compartido con otros colegas y del equipo docente con los estudiantes).

³ Comparto este espacio en la UNGS con Yésica Billán, Sergio Carnevale y Emilce Geoghegan.

esta asignatura en relación con todo el trayecto formativo de la carrera. Finalmente, poner más palabras – además de las mías – para dar cuenta de la(s) *experiencia(s)* de Residencia II.

Propuestas

Residencia II en Historia del Profesorado Universitario de Educación Superior en Historia de la UNGS⁴ es una materia anual, la única de esa modalidad en toda la carrera. Se presenta como una instancia curricular en la que los estudiantes articulan los saberes aprendidos en los otros espacios formativos (tanto disciplinares como pedagógicos) para la elaboración de un nuevo saber, el saber para la práctica, que pondrán en juego en la asunción de las responsabilidades propias de un docente. Se trata de una materia fuertemente relacionada con otra inmediatamente anterior denominada “Enseñanza de la Historia” (de la cual también soy responsable), la cual plantea una serie de interrogantes clásicos en un contexto atravesado por intensas mutaciones culturales, escolares, historiográficas, tecnológicas y comunicacionales. Así, trabajamos en torno a qué y para qué; quiénes, a quiénes y entre quiénes; cuándo y dónde; con qué y cómo enseñar historia, además de pensar las configuraciones, cambios y mutaciones de la enseñanza de la historia como disciplina escolar.

Además, Residencia II es un espacio de frontera tanto por la combinación de distintos saberes como porque muchas veces significa un paso muy cercano a la graduación para los estudiantes.⁵

En esta materia nos proponemos colaborar en la formación de profesores orientados a una enseñanza relevante y significativa, y que trabajen de acuerdo al sentido de la escuela secundaria actual: formar ciudadanos críticos y participativos para la construcción de una sociedad justa y democrática.⁶ Para ello, esperamos que los futuros profesores ejerciten una permanente reflexión sobre el quehacer docente. Esta confianza en la reflexión crítica se funda en una idea clave: la práctica docente articula planificación, práctica y reflexión sobre la práctica. Y dado que el quehacer docente está atravesado por importantes márgenes de indeterminación – producto de la complejidad, multidimensionalidad e inmediatez del aula – lo que se pretende es incentivar en los futuros docentes la capacidad de reflexionar y elegir justificadamente diferentes opciones.

⁴ Sobre el plan de estudios, véanse las resoluciones de Consejo Superior de la UNGS 4282/12 y 4784/13. Disponibles en: <http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2011/10/4784-historia-13.pdf>.

⁵ El plan de estudios incluye una primera residencia – a cargo de un equipo docente de pedagogía – en la cual los estudiantes conceptualizan, analizan y reflexionan acerca de las instituciones y el trabajo docente combinando la residencia en la escuela secundaria (4 horas durante 8 semanas) con las clases en la universidad.

⁶ Véase Ley de Educación Nacional 26206/06.

Al mismo tiempo, en Residencia II entendemos a la formación docente como un proceso continuo, en el cual la formación en la universidad constituye un momento – sustancial, pero solo un momento – en la biografía profesional del docente, que ha comenzado antes y continuará a lo largo de su carrera laboral. En este sentido, esperamos que los estudiantes asuman la experiencia de Residencia II como un inicio (en lugar de una culminación) de su proceso de formación. Además, la Residencia II no pretende constituirse en un émulo de la experiencia de ser profesor puesto que, por sus condiciones particulares, no es equivalente a la situación cotidiana de los profesores en ejercicio. El marco de la Residencia II, con el sostén de la institución universitaria, permite al profesor-estudiante desarrollar su experiencia en condiciones propicias para desplegar su reflexión y tomar la iniciativa, sin las tensiones y la responsabilidad de los docentes en ejercicio. Además, el trabajo en pareja pedagógica permite transitar este espacio formativo de un modo compartido y colaborativo al tiempo que potencia oportunidades de intercambio y reflexión entre pares.⁷

Por lo anterior, los propósitos generales de la asignatura son: ofrecer contenidos y estrategias para que los futuros profesores elaboren propuestas de enseñanza; volver sobre los marcos conceptuales vistos en otras materias del trayecto pedagógico que permitan al estudiante realizar observaciones del contexto socio-histórico, cultural, institucional y del aula en el que tendrán lugar las prácticas; promover la producción de secuencias didácticas y de clases que apunten a una historia procesual y explicativa en múltiples perspectivas, dimensiones escalas, temporalidades y perspectivas; ofrecer materiales y propuestas que permitan crear e imaginar sus propias intervenciones áulicas; acompañar y orientar a los estudiantes residentes en el proceso de iniciación en la práctica docente en el área de Historia en nivel secundario; promover una actitud crítica, positiva, responsable y comprometida sobre el oficio docente; propiciar un espacio de reflexión, producción de propuestas y revisión de estas para la enseñanza de la historia; conocer, analizar y producir propuestas de formación docente en el nivel superior, especialmente en los Institutos Superiores de Formación docente de Provincia de Buenos Aires; entre otros.⁸

Para desarrollar estos propósitos, trabajamos una serie de contenidos en distintos momentos y a través de diversos formatos y dispositivos.

⁷ Se trata del trabajo en equipo que llevan adelante dos estudiantes/residentes en el que ambos miembros realizan de manera conjunta la planificación (la selección de contenidos y estrategias así como la selección o producción de materiales), y la puesta en marcha de la secuencia didáctica y las clases.

⁸ La formación docente en Argentina se realiza en universidades y también en Institutos Superiores de Formación docente no universitarios. Puede consultarse el trabajo de articulación de ambos sistemas llevado adelante por el Instituto Nacional de Formación Docente en: <<http://portales.educacion.gov.ar/infid/acerca-de/>>.

En la primera parte del año, en aulas-taller de la universidad, reflexionamos sobre contenidos, estrategias y materialidades; valoramos distintos materiales y recursos didácticos y los estudiantes ensayan la producción de nuevas propuestas. Asimismo, abordamos la planificación de una secuencia y de clases como espacio de creación de un saber para la práctica. Por ello, insistimos en la planificación como construcción, proyección, diseño, anticipación, lectura y relectura, escritura y reescritura.

Paralelo a este trabajo de aula taller en la universidad, los estudiantes-residentes comienzan su trabajo en las escuelas. En esa primera parte del año, asisten a la “escuela destino” con dos objetivos principales:

- a) conocer la institución, el docente y el grupo que los recibe y
- b) iniciar la práctica docente con la “asistencia a la docencia”.

Para conocer la *institución* que los recibe para realizar la práctica, los estudiantes deben realizar un trabajo de observación y redactar un informe. Con ese fin, indicamos aspectos para ser observados y documentados, tales como:

- el contexto, es decir, el barrio donde se encuentra inserta la institución, dando cuenta del partido en el que se sitúa, los medios de transporte público que pueden utilizar los estudiantes, docentes y personal de la escuela; los sitios de interés cercanos a la escuela tales como bibliotecas populares, centros de formación, museos, etcétera;
- el edificio, es decir, la infraestructura escolar, los espacios extra áulicos – como biblioteca, sala de video, salón de usos múltiples, etcétera –, si es utilizado por diversos niveles educativos o solo por secundaria;
- la ornamentación y carteleras en los pasillos de la escuela;
- el aula del curso, su ornamentación y recursos – *router*, pizarrón, enchufes de conexión eléctrica, carteleras, afiches producidos por los alumnos, carteles, etcétera –;
- las normas escritas – disposiciones, reglamentos, el acuerdo institucional de convivencia – y las “no escritas” que se cumplen cotidianamente;
- la biblioteca – espacio y materiales disponibles para su uso durante las prácticas de historia, a saber, libros, libros escolares, mapas, láminas, videos, atlas, etcétera –;
- la organización del tiempo, es decir, los horarios de entrada, salida, cambios de hora, recreos y otros ritmos y dinámicas propios de la institución;
- si la escuela ofrece un servicio de merienda, en qué horario y de qué forma se realiza;
- los miembros del equipo directivo, es decir, quién o quiénes están a cargo en el turno en el que realizan las observaciones y a quién recurrir ante cualquier eventualidad durante las prácticas;

- la sala de profesores – espacios, usos, cartelera de actividades mensuales, horarios, días de actos, salida educativas, vías de comunicación institucional con los profesores (cuaderno, carpeta por área, libro de temas, por mail, etcétera) –;
- la disponibilidad, accesibilidad y conectividad de *netbooks*, video-dvd, cañón, TV, equipo de audio, si se trasladan al aula o hay espacios específicos para su uso, cómo deben hacer para reservarlos y usarlos en sus prácticas;
- el quiosco y fotocopiadora – si alguno de estos servicios se encuentran dentro de la escuela y cómo funciona –;
- la “atmósfera” general de la escuela – indicando datos o sensaciones que van teniendo al estar en la institución en relación con el clima de trabajo, la relación de los directivos con los docentes y los estudiantes, el trabajo de los preceptores y tutores de curso, porteros, personal de maestranza, etcétera –;
- cualquier otro aspecto que consideren relevante para las futuras prácticas docentes (porque les resultaron sugerentes, interesantes, negativos, etcétera).

Como puede advertirse de la enumeración anterior, se trata de una observación institucional que atiende a algunos aspectos relativos a las dinámicas, los materiales, los tiempos, los espacios, los sujetos y las prácticas. Sobre esos aspectos, los estudiantes realizan un informe analítico-descriptivo cuyo destinatario es otro docente o futuro docente que no conoce la escuela y que, a través del escrito, podría tener una idea global de ella.⁹

Para conocer *al profesor, al grupo del aula y las clases de historia* el las que desarrollarán su propuesta didáctica, los estudiantes residentes deben realizar otro trabajo de observación y redactar un segundo informe. Para ello, orientamos:

- a) el registro de clases (para retomar prácticas, reforzar rutinas interesantes, introducir otros materiales, proponer otras estrategias, pensar nuevas alternativas, etcétera) y
- b) la realización de una breve entrevista al profesor del curso.

En relación con el grupo, el aula y las clases, indicamos observar y registrar algunos aspectos con algunas preguntas a las que los estudiantes-residentes pueden sumar otras:

- el grupo (¿cuántos alumnos son?, ¿cómo se distribuyen en el aula?, ¿cómo trabajan usualmente: en equipo, en parejas, de manera individual?, ¿qué vínculo establecen con el profesor?, ¿ese vínculo es ameno, distante, de confianza?);

⁹ Se diferencia, así, de otros trabajos de observación e informes interpretativos que realizan en otras materias.

- las actividades del profesor (¿qué hace el profesor cuando da clase?, ¿qué otras tareas realiza el profesor además enseñar – toma asistencia, completa libro de temas, controla carpetas, pasa notas, etcétera –?);
- las actividades de los alumnos (¿qué hacen los alumnos en clase?, ¿escuchan, dialogan, toman apuntes, resuelven consignas, entregan trabajos?, ¿qué actividades completan fuera del horario escolar?);
- los materiales (¿qué materiales se utilizan en las clases de historia: pizarrón, mapas, láminas, libros, fotocopias, *netbooks*, videos, imágenes, textos escritos, etcétera?, ¿qué se lee en las clases?, ¿materiales escritos, visuales, audiovisuales?, entre los textos escritos, ¿qué se lee?, ¿textos escolares, otros libros, artículos periodísticos, etcétera?, ¿se leen libros, fotocopias?, ¿se utilizan pantallas?, ¿quién/es llevan lo que se lee en clase?, ¿cómo se realizan las lecturas: de manera colectiva, individual, en grupo?, ¿se realizan interpretaciones colectivas?, ¿se hacen puestas en común?);
- los momentos de la clase (¿cómo hace el docente para iniciar su clase?, ¿cómo capta la atención de sus alumnos?, ¿cómo presenta los temas?, ¿cómo indica las actividades?, ¿cómo presenta los materiales, las lecturas?);
- la dinámica de la clase (¿cómo se vincula el profesor con los alumnos?, ¿cómo los llama?, ¿cómo los trata?, ¿cómo los interpela?, ¿cómo los convoca a trabajar, a atender, a participar?, ¿cómo lidia con las cuestiones de clima de trabajo, de respeto con él y de trato entre los estudiantes?);
- las prácticas recurrentes (¿qué prácticas y actividades se registran más asiduamente?, ¿los alumnos toman apuntes de clase, leen, escriben, exponen, entregan trabajos escritos?, ¿el profesor realiza exposiciones, construye líneas de tiempo, esquemas o síntesis en el pizarrón, dicta?);
- otros aspectos historiográficos y didácticos (¿qué dimensiones históricas se trabajan en clase – social, económica, política, etcétera –?, ¿qué tipos de actividades se proponen?, ¿se hacen comentarios de actualidad?, ¿se introducen analogías y/o comparaciones?, ¿se conecta con otros contenidos de otras materias escolares?).

En relación con la breve entrevista al docente, orientamos a los estudiantes residentes a que le consulten sobre:

- los contenidos que selecciona (¿cómo y por qué elige esos?, ¿por gusto, por lo que indica el diseño, porque le parecen los más importantes, los más relevantes que los alumnos aprendan, porque considera que pueden resultar interesantes a los jóvenes u otros motivos?);
- los materiales que elige (¿por qué elige trabajar con textos escolares/ fotocopias/artículos periodísticos/películas, imágenes, *netbooks*, mapas, etcétera?);

- las lecturas que propone (¿qué tipos de textos – explicativo, narrativo, informativo, argumentativo, etcétera –, ¿para qué – para extraer información, para contrastar posturas sobre un proceso histórico, para debatir, etcétera –?);
- las actividades que plantea (¿por qué propone las que propone; cómo las elige; de dónde las selecciona; cómo las piensa, las construye, las reelabora, etcétera?);
- consideración hacia los alumnos del curso (¿qué espera de ellos; qué le preocupa de ellos; qué valora de ellos, etcétera?);
- cómo se siente en la institución y cómo la valora (si está a gusto, si hace muchos o pocos años que trabaja; si es titular, suplente, interino; si trabaja en coordinación con otros colegas compartiendo criterios, decisiones, etcétera; si tiene buen diálogo con el equipo directivo);
- el sentido que le da a la tarea de enseñar historia (a sus alumnos en particular).

Finalmente, en relación con *la asistencia a la docencia*, se acuerda con los profesores que reciben residentes que comiencen a delegar algunas tareas, por ejemplo, seleccionar materiales, proponer una actividad, realizar una exposición dialogada, acompañar y orientar a los alumnos en algunas tareas o actividades, presentar un texto, una imagen o un audiovisual para abrir un tema, etcétera. Lo que esperamos con esa actividad de asistencia es que comiencen la práctica docente con primeros ensayos acotados que les permitan a los residentes conocer más al grupo de alumnos, comenzar a pensar la propia propuesta de contenidos y materiales, etcétera.

El primer semestre culmina para los residentes con los trabajos de observación y las actividades de asistencia a la docencia, a lo que suman la elaboración de la secuencia didáctica que desarrollarán en la segunda parte del año y la presentación de las dos primeras clases.

En el segundo semestre, el aula de la universidad se convierte en buena medida en un espacio de tutorías (de las clases que planifican) aunque también se realizan otras actividades como clases de ensayo,¹⁰ un taller de uso de la voz en el oficio docente, un taller de ingreso a la docencia,¹¹ y dos talleres sobre la formación de profesores en el Nivel Superior.

En relación los espacios, los estudiantes dividen su trabajo en dos: la universidad y la escuela secundaria asignada. Con relación a los tiempos, los

¹⁰ Sobre este dispositivo, véase Anijovich (2009).

¹¹ Se trata de un taller dado por miembros de una Secretaría de Asuntos docentes de un distrito del área de influencia de la UNGS en el cual se informan requisitos, dispositivos, formularios, calendarios y modalidades de ingreso a la docencia en el sistema de escuelas públicas.

estudiantes trabajan en la universidad durante dieciséis semanas en el primer semestre y otras dieciséis semanas en el segundo semestre durante cuatro horas reloj, mientras que en la escuela realizan las observaciones y asistencia durante doce semanas en el primer semestre, y más observaciones antes de iniciar con las clases (entre dos y tres semanas) y clases propiamente dichas durante ocho semanas aproximadamente (para alcanzar un total de dieciséis horas reloj dando clases).

Hasta aquí, he presentado lo que formalmente ofrece y plantea la Residencia II para la formación docente en Historia. No obstante, y como señalaba al principio, a partir de esta propuesta se avizoran variaciones a las que me referiré seguidamente.

Variaciones

A fines del año 2013, volví de la UNGS y me puse a escribir en torno a algo que había pasado (me había pasado) en Residencia II para el profesorado de Historia. Algunos días después, entre mates en la oficina del Instituto del Desarrollo Humano, lo leí a mis colegas.

Lo que me había pasado fue encontrarme con el desconcierto y malestar de dos estudiantes en torno a los modos de escribir y de trabajar que se proponían en ese espacio de Residencia II, particularmente frente a la revisión y reescritura de su secuencia didáctica y frente a la necesidad de ir y volver sobre esa propuesta, reflexionando y pensando alternativas para la enseñanza. Uno de ellos había dicho (palabras más, palabras menos): “Yo nunca tuve problemas, siempre aprobé ‘de una’ todas las materias”. Otra estudiante había señalado: “Yo ya soy docente en primaria... ¿por qué tanta vuelta con todo esto?”.

Esas palabras me habían impactado y me puse a pensar (y a escribir) en dónde anclaba ese desconcierto y malestar; qué era eso diferente que se planteaba y les generaba extrañeza.

Así, pensé en términos de *interrupciones* y *aperturas*, expresiones que me ayudan a poner palabras lo que – siento y creo – acontece en ese espacio de formación de profesores en Historia. *Interrupciones* alude a un conjunto de variaciones en los modos de leer, escribir, producir, evaluar, vincularse y construir saberes y prácticas. Son interrupciones que, cuando perturban lo conocido, generan inquietudes y, por cierto, no pocas molestias, por lo que inauguran otros espacios y otros rumbos, vale decir, generan *aperturas*.

En una carrera en la que (no siempre, pero sí la mayoría de las veces) se lee para escribir parafraseando las interpretaciones de otros, Residencia II en Historia requiere una producción propia para la que se retoman aportes

teóricos y propuestas para la elaboración de algo nuevo, de un saber nuevo y diferente al historiográfico (un saber escolar) y propio (a través de secuencia didáctica). Es decir, demanda una producción situada y oportuna para llevar a la práctica (la práctica docente). Así, *Residencia interrumpe los modos usuales de 'leer' y 'escribir', e invita a generar un nuevo tipo de saber en un nuevo tipo de escritura.*

En una carrera en la que se trabaja sobre todo en relación con la historia académica, Residencia viene a señalar que tenemos que pensar en la historia escolar que está vinculada con la historiografía, con la investigación, pero que, a la vez, es otra cosa, por sus objetivos, fuentes, destinatarios, contextos de desenvolvimiento, tiempos, formas y autores. Así, *Residencia interrumpe un modo de entender la historia, y plantea que la historia académica y la 'historia escolar' se vinculan, pero también se diferencian.*

En un plan de estudios en el que abundan los parciales presenciales, individuales y manuscritos que suponen una escritura “de una vez y en dos horas”, Residencia en Historia propone una escritura compartida con un compañero, un docente-tutor y un docente co-formador en cuatro tiempos: planificación, escritura, revisión y reescritura. Así, *Residencia interrumpe las formas habituales de leer, 'escribir y producir', y abre a nuevas formas de hacer.*

En un profesorado en el que las asignaturas tienen, en términos generales, un parcial cada dos meses y un final oral al término del semestre (no siempre obligatorio), Residencia requiere la producción de un texto cada semana – una propuesta de clase – en el que se entiende como propiamente formativo – y no como un déficit – escribir, borrar y volver a escribir; porque en esa escritura y reescritura, en ese ir y volver, se está aprendiendo. Por ello, *Residencia interrumpe los habituales modos de leer, escribir, producir y 'evaluar', y señala la necesidad de volver sobre lo pensado permanentemente.*

En un trayecto universitario en el que se lee para el práctico si se puede y, si no se puede, se leerá para el parcial o para el final, Residencia demanda un ritmo sostenido – semana a semana – de búsqueda, lectura, reflexión y producción. No hay tiempo para las dilaciones porque este espacio supone un fuerte compromiso, sobre todo, con los alumnos que los reciben en las escuelas que son los destinatarios de la práctica docente (y no simples “medios” para alcanzar el “fin” de recibirse de profesores). En consecuencia, *Residencia interrumpe los ritmos tradicionales de trabajo e impone otra 'temporalidad' además de la necesidad de pensar más allá de uno mismo y su rendimiento académico.*

Acostumbrados a cursar en el *campus*, con un profesor y con un conjunto de compañeros (con los que, en ocasiones, se realizan trabajos en equipo), Residencia establece otros vínculos. Un vínculo con otras instituciones: las escuelas medias que los reciben. Con otros actores: los directivos, profesores

y estudiantes de las escuelas destino. Un vínculo diferente con los docentes de la asignatura que acompañan el trabajo semana a semana, que están en la universidad en clases y en tutorías pero también en las escuelas haciendo observaciones, así como recibiendo entregas vía mail, usando plataformas virtuales, correo electrónico, e incluso mensajes de texto o *WhatsApp* para compartir novedades de último minuto (suspensión de clases por corte de luz, de agua, desinfección, paros, acto, jornadas, etcétera). También, establece un vínculo diferente con otro compañero, un vínculo solidario y colaborativo, con el que se forma una pareja pedagógica para trabajar. Por ende, *Residencia interrumpe las 'formas' más conocidas de vincularse e inaugura otros 'escenarios' de trabajo.*

Si hasta el momento de cursar esta asignatura el desempeño en las materias depende de variables más o menos controlables (leer, dar los parciales, hacer los trabajos prácticos), *Residencia* es un espacio de formación para una práctica – la docente – que está atravesada por la pluridimensionalidad, la simultaneidad, la imprevisibilidad y la inmediatez.¹² En consecuencia, *Residencia interrumpe las 'certidumbres' universitarias e introduce las 'incertidumbres' de la práctica docente.*

Contrariamente a la idea – largamente sedimentada – que concibe la práctica como una acción visible, observable, externa y objetivable, esta asignatura invita a pensar que una práctica no es solo lo que se ve, sino también, y sobre todo, *lo que se lee*.¹³ Dicho en otras palabras, resulta de capital importancia lo que se piensa, se busca, se analiza, se propone y se revisa en el espacio de las tutorías antes y después de llevarlo al aula, y que la residencia no “se juega” en el momento de las observaciones por parte del docente-tutor, sino que se define, sobre todo, en el antes y después de la clase. Así, *Residencia interrumpe los modos consagrados de 'pensar las prácticas'.*

Experiencias

A partir de todas estas interrupciones, se abren nuevos horizontes. Se trata de disrupciones que no buscan clausurar ni paralizar sino, precisamente, habilitar otros rumbos y movimientos. Como dije, esto genera inquietudes y no pocas tensiones.

Y es que el afán es que *Residencia II* sea una *experiencia* (con todo lo que significa) para quienes transitan por ella, tanto estudiantes como nosotros, los docentes. Al respecto, Larrosa (2003, p. 168) señala que “la experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa,

¹² Sobre esta cuestión, abundan las referencias teóricas. Véase, por ejemplo, Jackson (2002).

¹³ Remito nuevamente a Jackson (2002).

lo que acontece, o lo que llega, sino lo que *nos* pasa, o *nos* acontece, o *nos* llega”. Es decir, es aquello a partir de lo que nos transformamos, esos acontecimientos que dejan una huella, una marca, a partir de las que podemos decir que somos otros.

Y sobre esto, resulta pertinente realizar un apunte más. Según Larrosa, la experiencia es cada vez más rara por cuatro motivos: exceso de información, exceso de opinión, falta de tiempo y exceso de trabajo. No voy a profundizar esta cuestión, pero me parece que nos queda pendiente – cuanto menos – revisar cuánto de exceso de opinión y juicio tiene la formación docente. Opinión y juicio que se manifiestan, por ejemplo, cuando los estudiantes refieren a las observaciones realizadas en las aulas antes de sus prácticas y que construyen desde un lugar de evaluación (negativa y destructiva, la mayoría de las veces) y no de interpretación que ayude a la comprensión; desde un lugar de inspección de lo que se repite y no de lo que cambia y se transforma sutilmente; desde un lugar de juicio de lo que es “rutina” y “tradicionalismo”, sin poder advertir que lo cotidiano se mueve (pendular y necesariamente) entre el cambio y la conservación.¹⁴

Al respecto, creo que, como docentes e investigadores de la práctica docente, tenemos el desafío de complejizar la mirada sobre la práctica cotidiana en las aulas y construir herramientas para escapar de ese sentido común que ve a las escuelas como lugares de inercia y conservadurismo (CHERVEL, 1991); para evitar esa perspectiva que supone como conocido solo lo que perdura y desconoce mucho de lo que emerge en la escuela, que elude las reinscripciones de sentidos, que invisibiliza saberes y prácticas e ignora sus temporalidades múltiples, así como sus mixturas e hibridaciones (FINOCCHIO, 2011).

Vuelvo a lo anterior, a la experiencia, nuevamente de la mano de Larrosa (2003), para apuntar que la experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere de una disposición y de un gesto de interrupción: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pararse a sentir, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el automatismo de la acción, charlar sobre lo que nos pasa, darse ese tiempo y espacio.

Y como la experiencia – y sobre todo la experiencia de la práctica – no puede captarse de modo global sino desde la reflexión del sujeto de esa acción, comparto a continuación algunas voces de estudiantes residentes (a través de extractos de sus testimonios escritos) que polifónicamente aluden a esas *interrupciones* y también a las *aperturas* que experimentaron. Se trata de un conjunto acotado y recortado de testimonios escritos. Se trata de una selección intencional, de algunas palabras que quiero compartir. Porque me

¹⁴ Retomo la perspectiva de Michel de Certeau (2007) sobre lo cotidiano.

hicieron revisar mis prácticas. Porque me llevaron a estar atenta a más detalles. Porque me hicieron reflexionar sobre lo que se juega subjetiva y afectivamente en la Residencia. Porque me conmovieron.

Así, por ejemplo, expresaron las tensiones de las *aperturas a la autoría*, de autorizarse, de pensarse como productores de una propuesta de enseñanza.

El problema surgió en el momento de realizar la planificación, ya que no contábamos con un ‘modelo’ que nos guíe en la difícil tarea de planificar, y quiero remarcar esto ya que durante todas las materias que cursamos en la carrera siempre existió un ‘modelo’ a seguir para resolver los trabajos. Asimismo, el tipo de evaluación fue muy distinto al que estábamos acostumbrados ya que siempre habíamos sido evaluados a través de parciales ‘tradicionales’ en los que la producción escrita nada tenía que ver con una planificación, y fueron realmente muy pocos los trabajos de producción personal que hemos realizado durante nuestra carrera.

Del mismo modo, hablaron en sus textos de las *aperturas a una nueva etapa*, en ese espacio híbrido entre ser estudiantes universitarios y, al mismo tiempo, docentes en el aula:

Creo que tiene que ver también con entender que estamos dejando de ser estudiantes del profesorado de Historia para dar nuestros primeros pasos en la docencia, es decir, que dejamos nuestro rol de estudiantes para ocupar el rol de docentes y es en esa transición donde se genera la tensión entre exigir herramientas para trabajar pero desde el lugar de estudiante universitario...

Asimismo, señalaron *aperturas a pensar los contenidos a enseñar y pensar la práctica docente*:

Es así que cuando hablamos la primera vez con la profe, yo le planteo que vamos a dar el período [de historia argentina] 1955-1973. Le planteo que vamos a trabajar la idea de Cavarozzi de ‘semidemocracia’. Y allí comenzamos a debatir ese concepto, y yo ahí sentí que me iba a tener que comprometer... Además no sé por qué sentí [...] la necesidad de hacer las cosas lo mejor que pudiera y sin temor a hacer cosas políticamente incorrectas.

Además, dieron cuenta de *aperturas a la contingencia y la incertidumbre* propias de la cultura escolar que los sorprendió en el tránsito de su residencia.

Después de tres semanas de no ir a la escuela, porque por diferentes situaciones las clases justo los miércoles se suspendían, por fin teníamos que dar nuestra segunda clase. Era una clase especial porque nuestra tutora venía a observarnos, por lo cual sentíamos una presión y ansiedad extra [...] Habíamos practicado el día anterior y estábamos tan atentas a lo que íbamos a decir y a que no nos faltara ningún material que no nos percatamos que ese miércoles era 12 de octubre. Cuando llegamos a la escuela, nos avisaron que los chicos tenían acto...

Nosotras participamos del acto y resultó provechoso porque en él se trataron temas relacionados con los contenidos que teníamos que dar en clase.

El acto buscó generar un debate acerca del sentido de la fecha conmemorada. Hubo algunas intervenciones de los alumnos y de profesores que aportaban comentarios acerca de los modos en que se sucedió la Conquista española. Surgieron temas como las causas de la conquista, la inferiorización del indio, el saqueo. Incluso se relacionaron esos temas con problemas actuales: el saqueo de recursos naturales, la minería a cielo abierto, el uso del agua.

A medida que íbamos escuchando estas cosas nos mirábamos entre nosotras porque allí se estaban tratando casi todos los temas que teníamos que dar en nuestra clase [...] ya que en la primera habíamos planteado problematizar la idea de ‘descubrimiento’ de América... Finalizado el acto, charlamos con la tutora, decidimos dar la primera parte de todo lo planificado [...] La clase comenzó construyendo con los chicos una lluvia de ideas acerca de la conquista. Enseguida surgieron un montón de cosas interesantes: guerra, luchas, conflicto, apropiación del territorio. El pizarrón se llenó de ideas. Resultaba evidente que los chicos ya tenían cierta información. [...] En fin, la clase fue muy dinámica, los chicos participaron un montón y los altercados que en primera instancia parecieron un problema resultaron ser, finalmente, de gran ayuda.

Finalmente, en ocasiones, Residencia genera aperturas a pensarse, a pensar la propia historia personal y familiar en el camino de hacerse docente. Es decir, Residencia provoca *aperturas a pensar la propia historia en la historia colectiva al pensar la docencia*. Y aunque esto no sea recurrente en los escritos de los estudiantes, quiero compartir también estas palabras que a mí me conmovieron muy especialmente.

Qué raro: yo que estudio historia, que privilegiamos la memoria y yo no quiero acordarme... Será por esas cosas que en familia no hablamos de las cosas que pasaron... Es muy raro: hablamos, pero no de ‘ciertas cosas’. Mi vieja¹⁵ estuvo detenida en pleno operativo independencia en Tucumán¹⁶ y ella era militante... y yo no sé por qué ni qué pasó. Y yo nunca supe por qué mi viejo estuvo como preso político dos veces. No les puedo preguntar... no puedo.

Fue a partir de la famosa clase 1 que empezamos a hablar. Y se ve que la cuestión del peronismo me atraviesa, y yo que me hacía el indiferente...

Lo que pasó fue que con eso de la planificación agarré el libro de Rodolfo Walsh,¹⁷ como para planificar mejor las clases... Y a medida que lo leía me comprometía cada vez más...

¹⁵ Expresión coloquial, sinónimo de ‘mamá’.

¹⁶ Refiere a la actuación de las Fuerzas Armadas en 1975 ordenada por el gobierno constitucional de Isabel Perón con el objetivo de “neutralizar y/o aniquilar el accionar subversivo” de las “organizaciones guerrilleras”. Suele considerarse antecedente clave del Estado terrorista de la última dictadura a partir de marzo de 1976.

¹⁷ Refiere al libro *Operación Masacre*, de Rodolfo Walsh, escrito en 1957, donde se expone su investigación sobre los «fusilamientos de José León Suárez», cometidos durante la dictadura autodenominada “Revolución Libertadora”.

Fue esa vez que practiqué mi clase sobre la revolución libertadora¹⁸ y la despersonización frente a mi abuela y mi mamá, y mi abuela se puso a llorar... Y así fue que comencé a preguntar. ¡Cuántas cosas me perdí con mi abuelo! ¡Ahora entiendo muchas cosas! ¡Cuántos silencios tuvo mi abuelo! Por suerte tengo a mi abuela que ayer cumplió 90 años y está lúcida! Bueno, parece que ella siempre estuvo esperando que le preguntemos y nunca lo hicimos...

Para seguir

Estas líneas han significado ir y volver sobre palabras, textos, imágenes, sensaciones y recuerdos. Buscaron apuntar algunas de las cosas que todavía tenemos que pensar, sentir, escuchar, leer y escribir sobre la formación docente en historia.

Escribir sobre la experiencia de Residencia ha sido para mí una *experiencia*. Y es que, como señala Larrosa (2003), para habilitar la experiencia tenemos que charlar sobre lo que nos pasa, darnos tiempo y espacio para eso. Este escrito fue una oportunidad en ese sentido y, por lo mismo, agradezco el diálogo de '*múltiplas voces*' que ha propuesto este libro.

Bibliografía

- ANIJOVICH, Rebeca y otros. *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- CONNELLY, Michael y CLANDININ, Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: Larrosa, Jorge y otros. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995.
- DE CERTEAU, Michel. *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de Hacer*. México: Universidad Iberoamericana, 2007.
- FINOCCHIO, Silvia. Los docentes, los saberes y la mutación de la escuela. En: Finocchio, Silvia y Romero, Nancy. (Comps). *Saberes y prácticas escolares*. Rosario: HomoSapiens, pp. 175-199, 2011.
- JACKSON, Philip. *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu, 2002.
- LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes, 2003.
- McEWAN, Hunter. Las narrativas en el estudio de la docencia. En: McEwan, Hunter y Egan, Kieran (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 236-259, 2005.
- RICOEUR, Paul. *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI, 1995.

¹⁸ Nombre con el que se autodenominó el golpe de Estado en 1955.

O Estágio Supervisionado em História como espaço de experiências de Ensino e Pesquisa

Mônica Martins da Silva

Introdução

O Estágio Supervisionado é uma disciplina que compõe o currículo das licenciaturas e tem como um dos seus principais objetivos promover a prática profissional dos graduandos por meio de diversas atividades em instituições de ensino e pesquisa. Em contexto posterior à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, que instituiu um novo paradigma de formação docente, a discussão sobre a inter-relação entre teoria e prática nos currículos das licenciaturas ganha força e resulta em diferentes diretrizes que têm diminuído, paulatinamente, a dicotomia nos processos de formação de professores no Brasil, ainda que esse ainda seja um grande desafio para muitos cursos de licenciatura do país.

As Resoluções do CNE/CP números 1 e 2 /2002, orientadas pelo Parecer CNE/CP 21/2001, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, no Brasil, ampliaram a carga horária dos cursos de licenciatura, também ampliando a carga horária destinada aos Estágios. A partir dessa normativa, foi instituída uma carga horária mínima de 400 horas de atividades, distribuídas a partir da segunda fase do curso, assim como foram instituídas outras 400 horas de prática como componente curricular, cujas atividades, desenvolvidas no interior das disciplinas, podem ser distribuídas ao longo do curso.

Essa mudança impactou os cursos de licenciatura e provocou inúmeras discussões sobre o papel dos Estágios na formação de professores, reavivando debates e disputas no âmbito da organização de currículos, de modo a atender as exigências da nova legislação. Nesse contexto, as universidades irão fazer escolhas sobre qual a melhor forma de organização e distribuição dessas disciplinas, o que resulta em diferentes desenhos curriculares por todo o país, que também apontam para as variadas concepções sobre a formação docente no Brasil (FERREIRA, 2015).

Na Universidade Federal de Santa Catarina, essas mudanças foram estruturadas no “Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em História”, aprovado em 2006. Nessa nova estrutura curricular, o Estágio Supervisionado em História integra o núcleo da prática profissional e foi organizado, inicialmente, em três disciplinas: Estágio Supervisionado em História I (72 horas-aula), Estágio Supervisionado em História II (270 horas-aula) e Estágio Supervisionado em História III (144 horas-aula), compreendendo 486 horas, distribuídas ao longo de três semestres (DELGADO, 2011, p. 223). Mais recentemente, no ano de 2015, aprovou-se uma adequação dessa distribuição, mantendo-se apenas duas disciplinas, com a mesma carga horária total: Estágio Supervisionado em História I (216 horas-aula) e Estágio Supervisionado em História II (270 horas-aula). Essa mudança possibilitou distribuir as atividades do Estágio no decorrer de um ano letivo, adequando os seus objetivos às características e demandas das instituições escolares que são campo de Estágio do nosso curso.

A seguir, apresento e reflito acerca da minha experiência de trabalho frente a essas disciplinas, desde o meu ingresso na Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 2010. Considerando os limites deste texto, aponto algumas concepções e estratégias que orientam o meu trabalho docente, assim como as escolhas adotadas para a organização das disciplinas, defendendo que ela seja preservada na sua dimensão teórico-prática, como já amplamente debatido e defendido por diversas pesquisas no campo da Educação e do Ensino de História e também pela própria legislação, assim como reforço que a sua realização mantenha a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, como preconizado, nas últimas décadas, pela Associação Nacional de História (ANPUH) na defesa da inter-relação entre a formação do historiador e do professor de História.

O Estágio Supervisionado na Universidade Federal de Santa Catarina: percursos formativos

No atual currículo do curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina, as disciplinas específicas de formação de professores constituem o Núcleo dos Conteúdos Pedagógicos e são oferecidas desde a primeira fase do curso, por diferentes departamentos, dentre eles o Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), do qual faço parte. Ele é responsável por disciplinas como “Seminário de Pesquisa”, que introduz os alunos, na terceira fase do curso, ao campo do Ensino de História, por meio da apresentação da historiografia do Ensino de História e de seus campos de pesquisa e, também, “Metodologia do Ensino de História”, oferecida na 5ª fase, com o objetivo de orientar os estudantes no trabalho teórico-metodológico do Ensino de História. Os Estágios Su-

pervisionados, também de responsabilidade do MEN, são oferecidos em fases subsequentes, e fazem parte do Núcleo Profissional do currículo. A disciplina “Estágio Supervisionado em História I” tem como objetivo introduzir os estudantes do curso no campo de estágio, por meio de atividades diversas que envolvem a observação e a investigação do cotidiano e da cultura escolar, assim como orienta a construção de um projeto de ensino, planos de aula e materiais didáticos que são desenvolvidos no semestre seguinte, no decorrer da disciplina “Estágio Supervisionado em História II”. Esta tem como objetivo oferecer subsídios teórico-práticos para o exercício da docência por meio da atuação do(a) acadêmico(a) no conjunto das atividades escolares e na prática pedagógica. Também faz parte dos objetivos dessa etapa, a revisão e adequação dos planos e materiais didáticos elaborados anteriormente, e a sistematização das atividades desenvolvidas por meio de diferentes produções escritas e a socialização das experiências de Estágio. Na organização e implementação dessas disciplinas, os diferentes professores que são por elas responsáveis adotam alguns critérios e atividades comuns que caracterizam e singularizam o trabalho da área de História com os Estágios Supervisionados. No entanto, cada professor tem a liberdade de conduzir o seu trabalho, incorporando concepções e atividades específicas, estabelecendo estratégias de orientação, conforme os objetivos definidos em acordo com os professores da educação básica, que são responsáveis pelas turmas com as quais desenvolvemos o Estágio Supervisionado. É também de responsabilidade dos docentes escolher e constituir os seus campos de Estágio, tendo em vista a necessidade de adequação às diferentes necessidades e disponibilidades de alunos do turno diurno e noturno.¹

O Colégio de Aplicação da UFSC tem sido a principal instituição de desenvolvimento do Estágio em História, com alunos do turno diurno. Criado em 1961, sob a denominação de Ginásio de Aplicação, tinha como objetivo inicial servir de campo de estágio destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática (Geral e Específica) da Faculdade Catarinense de Filosofia (FCF). Nesse período, o funcionamento das Faculdades Federais de Filosofia foi regulamentado pelo Decreto-Lei nº 9.053, de 12/03/46, que determinava que as mesmas tivessem um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados naqueles cursos. No ano de 1970, passou a ser denominado de Colégio de Aplicação, passando a ter a primeira série do segundo ciclo, com os Cursos Clássico e Científico. As demais séries do Ensino

¹ Desde o ano de 2011, o Estágio Supervisionado do turno noturno vem sendo desenvolvido em turmas de Educação de Jovens e Adultos, em diferentes núcleos localizados em variadas partes da cidade de Florianópolis. Em função das particularidades da proposta pedagógica desse segmento e também das especificidades do projeto curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, as atividades do Estágio nessa modalidade também são bastante específicas.

Médio foram implementadas gradativamente nos anos seguintes. Atualmente, o Colégio de Aplicação, inserido no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, é uma unidade educacional que atende ao Ensino Fundamental e Médio e segue a política educacional adotada pela Universidade Federal de Santa Catarina a qual visa atender à trilogia de Ensino, Pesquisa e Extensão (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2012, p. 3).

Em comparação com outras escolas da rede pública, o Colégio de Aplicação possui uma estrutura mais complexa, com amplo espaço físico, do qual fazem parte salas de aula, pátios, biblioteca e refeitório, assim como outros espaços não formais de aprendizagem, que abrigam laboratórios, núcleos e atividades de projetos acadêmicos e culturais. Além disso, a própria estrutura curricular permite o acolhimento de disciplinas e atividades específicas como Iniciação Científica, Estudos Latino-Americanos, diferentes línguas estrangeiras, dentre outras. Essas condições da escola, consideradas por muitos como ideais, frequentemente pautam questionamentos sobre a relevância, a pertinência e até mesmo sobre o sentido do desenvolvimento de atividades formativas, como o Estágio, em espaços que não serão facilmente vivenciados pelos futuros licenciados em seus ambientes profissionais. Considero que essa é sempre uma oportunidade para se refletir sobre a importância de instituições de excelência para a formação de professores, nas quais diferentes possibilidades de atuação profissional possam ser vivenciadas, como parte da própria política institucional que abriga, acolhe, possibilita a experimentação, reflete coletivamente sobre os processos propostos e considera essa própria dinâmica pedagógica como uma das características do seu trabalho formativo com estudantes da educação básica. Além disso, considero que a diversidade social do público escolar, atendido pelo Colégio de Aplicação, impõe um desafio permanente de construção de projetos que dialoguem com essas diferenças, o que torna o trabalho formativo nessa instituição desafiante e enriquecedor.

Na minha experiência, o permanente diálogo com os professores da educação básica² do Colégio de Aplicação tem sido fundamental para a definição de objetivos comuns que articulem a boa formação de professores de História em um ambiente de liberdade, respeito às diferenças e abertura para o acolhimento de suas propostas pedagógicas, ao desenvolvimento de projetos que estejam atentos às necessidades da educação básica e às características das turmas com as quais as atividades são desenvolvidas, promovendo práticas integradoras e que sejam relevantes para todos os sujeitos envolvidos.

² Desde o ano de 2011, atuo na orientação do Estágio Supervisionado no Colégio de Aplicação em parceria com os professores Fernando Leocino da Silva e Gláucia Dias Costa que, anualmente, cedem as suas turmas para o desenvolvimento do Estágio, acompanhando e participando ativamente do processo de orientação dos estudantes de História. O permanente diálogo com esses profissionais tem sido fundamental para o desenvolvimento do meu trabalho.

A Investigação do Cotidiano e da Cultura Escolar como estratégia de desenvolvimento do Estágio Supervisionado

A concepção de que o Estágio Supervisionado, nos cursos de licenciatura, é uma disciplina teórico-prática, se constitui no decorrer de longo processo de (re)definições de políticas de formação de professores, alimentada pelo debate, no campo acadêmico, de que a dissociação entre teoria e prática resulta em um empobrecimento no processo formativo. Nesse sentido, compreende-se que a atividade docente é, ao mesmo tempo, prática e ação, constituindo-se como um modo de intervir na realidade social, por meio de formas de se educar, que são instituídas por sujeitos com seus modos de agir e pensar, com compromissos, valores e formas de leitura de mundo, que são desenvolvidos em contextos educativos, também com sujeitos e características próprias (GARRIDO; LIMA, 2012, p. 42).

Ao mesmo tempo, deve-se considerar que a prática educativa também é um traço cultural compartilhado que se relaciona com outros âmbitos da sociedade e de suas instituições e também com os saberes docentes, constituindo-se, assim, num processo cujas escolhas teórico-metodológicas podem ser examinadas e interrogadas, permitindo o questionamento de práticas e ações (Idem, p. 43), problematizando visões internalizadas, práticas socialmente reconhecidas ou desvalorizadas.

Nesse sentido, compreendo que o Estágio Supervisionado é uma disciplina que associa a dimensão da prática e da ação pedagógica ao âmbito da teoria, o que orienta a concepção de que, no processo de formação de professores, o ensino também não deve se dissociar da pesquisa, uma vez que a escola, nesse processo, torna-se tanto um campo de atuação e de experimentações didáticas, como objeto de análise, devendo também ser “desnaturalizada”. Uma das particularidades da docência consiste em profissionalizar-se em um ambiente com o qual, via de regra, se estabelece contato desde a infância, até a fase adulta, considerando que a universidade também é uma escola. Nesse sentido, a exemplo do que já foi pontuado por autores como Tardif, Lassard e Lahaye (1991); Nóvoa (1988; 1992); Tardif (2002a e 2002b); Caimi (2008); Paim (2012), compreendo que ela deve promover uma articulação que agencie esses valores, concepções e crenças, que são acumulados ao longo da própria experiência estudantil, com outras concepções, que são constituídas no decorrer da formação oferecida pelo curso de licenciatura, em que diferentes campos disciplinares e tradições pedagógicas convivem e se entrelaçam a esses percursos formativos. No desenvolvimento do Estágio, assim como em outras experiências profis-

sionais na docência, o diálogo com os saberes curriculares da instituição onde o trabalho irá se desenvolver também torna-se fundamental, tendo em vista que essa também é outra marca singular do ofício de professor.

O Estágio Supervisionado, ainda que possa ser uma experiência significativa de proposição e experimentação de abordagens e metodologias, não pode prescindir dessa sua natureza específica e situada, cuja ação não pode ser aplicada a toda e qualquer situação de ensino, devendo manter uma permanente compreensão de que os saberes da experiência se constituem no decorrer de um processo que ultrapassa o tempo do Estágio e envolve a significação de um conjunto de atividades desenvolvidas no percurso profissional, o que explica por que o processo de tornamos professores envolve inúmeras particularidades, singularidades e subjetividades. O Estágio é o momento em que esse movimento se inicia, ou quando ele se torna mais evidente, pois vivenciam-se a escola e a sala de aula de outras maneiras e, por isso, é tão importante que ele aconteça em uma situação de diálogo, reflexão, debates, interrogações e inter-relação com o campo teórico, que vai alicerçar essas discussões, pois o Estágio também é espaço para a construção de saberes, mobilização de concepções e compreensão, na prática, de situações vivenciadas.

Uma das estratégias adotadas para o trabalho que desenvolvo, nessa perspectiva, é o agenciamento de algumas categorias teóricas, no decorrer do Estágio, como currículo, cultura escolar, saber escolar, culturas juvenis, dentre outras, que possibilitam problematizar diversos elementos que constituem a escola, seus sujeitos, seus saberes e as múltiplas práticas que constituem o espaço pedagógico, vinculando-os ao debate teórico-conceitual que nos permite associá-los a dimensões mais amplas das experiências humanas, também compreendendo a sua própria historicização. Também compreendo, como nos adverte Pimenta e Lima (2012, p. 43) que, nesse processo, o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e a investigação, permitindo o questionamento de práticas, saberes e ações, colocando elas próprias em questionamento, visto que as teorias são também explicações provisórias da realidade.

Outro aspecto relevante a ser considerado na reflexão sobre o Estágio é a sua condição de experiência, no sentido colocado por Bondia (2002), pois, ao se envolver no processo de preparar, conduzir e refletir sobre o trabalho docente, a experiência não apenas acontece, mas afeta, impacta e também transforma diretamente os professores em formação. No entanto, para que isso seja possível, é necessário que o trabalho formativo seja conduzido a partir de algumas es-
colhas, sendo necessário:

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspen-

der a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDIA, 2002, p. 24).

São esses movimentos que constituem um grande desafio para o Estágio, pois, em geral, não são propostos ou incentivados no decorrer do processo formativo, principalmente porque o tempo do currículo, frequentemente, nos impele à ação, à opinião, à interpelação e à proposição, como também nos advertiria Bondia (2002), como parte da nossa dificuldade em constituirmos experiências. Assim, o desenvolvimento do Estágio requer uma constante atenção a essas filigranas que provocam mudanças no olhar, na perspectiva e na própria expectativa em relação às situações vividas.

Conforme essas concepções apresentadas, compreendo que a realização do Estágio Supervisionado requer que a inserção dos professores em formação, na instituição, possibilite o desenvolvimento de diferentes atividades que envolvem não apenas a observação das inúmeras variáveis que caracterizam o cotidiano escolar, mas também a investigação de diferentes elementos que compõem as práticas cotidianas dos diversos sujeitos que integram essa escola alunos(as), professores(as), coordenadores(as), diretores(as), servidores(as), dentre outros e que interagem entre si, de variadas formas, produzindo marcas que caracterizam e singularizam esse ambiente pedagógico.

No Estágio desenvolvido no Colégio de Aplicação da UFSC, principalmente no Estágio Supervisionado em História I, proponho, inicialmente, a observação e acompanhamento do cotidiano dos(as) alunos(as) e professores(as), as suas diversas relações e interações, as práticas de ensino e aprendizagem que ocorrem dentro e fora de sala de aula, assim como outras situações do cotidiano escolar, como as reuniões, as relações entre os diversos sujeitos, os ritos e símbolos do cotidiano da escola, os códigos culturais diversos, os variados momentos que marcam o cotidiano, dentre outros aspectos. Nesse sentido, chamo a atenção para as práticas que configuram o currículo em ação, nas quais determinados comportamentos e valores são vivenciados e aprendidos, bem como as interações que se estabelecem em diferentes momentos e espaços.

Na situação escolar, Sacristán destaca a importância de analisar a experiência de interação entre alunos(as) e professores(as), além de considerar as situações de aprendizagens e as atividades concretas que são desenvolvidas em sala de aula. No entanto, ele afirma que a “cultura escolar é mais que conteúdos”, visto que entende a cultura “como jogo de intercâmbios e interações que são estabelecidos no diálogo da transmissão-assimilação”. Daí a importância de observarmos o entrecruzamento de “crenças, aptidões, valores, atitudes e comportamentos, porque são sujeitos reais que lhes dão significados, a partir de suas

vivências como pessoas” (SACRISTÁN, 1995, p. 88). Para Forquin, temos inclusive que considerar a cultura da escola, pois “a escola também é um mundo social, que tem suas características e vidas próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (FORQUIN, 1993, p. 167).

Para o desenvolvimento dessas atividades de investigação do cotidiano e da cultura escolar, são propostas algumas metodologias de pesquisa que orientam a construção de um objeto, a partir de temáticas mais amplas, que, em geral, caracterizam a escola como:

1. Os diferentes sujeitos e múltiplas interações no espaço escola;
2. O trabalho docente no cotidiano escolar: saberes, práticas e concepções pedagógicas;
3. A Escola e os seus espaços: organização, usos e significados para os diferentes sujeitos;
4. Os alunos como sujeitos no cotidiano escolar;
5. Os projetos culturais e acadêmicos da escola;
6. O Colégio de Aplicação no contexto das políticas educacionais: projetos e práticas no cotidiano escolar;
7. A disciplina de História no CA: diretrizes, concepções teórico-metodológicas e prática pedagógica;
8. Políticas de avaliação no cotidiano escolar, dentre outros temas que podem emergir no processo de observação dos licenciandos em História.

A investigação do cotidiano e da cultura escolar do Colégio de Aplicação tem como objetivo aproximar os licenciandos do seu campo de estágio, promover algumas reflexões acerca das características da instituição e empreender, por meio da prática de pesquisa, o exercício da reflexão acerca de diversos aspectos que envolvem a docência e que extrapolam o universo da sala de aula, ainda que possam estar a ela relacionados. A partir do diálogo com categorias teóricas, como apontado acima, são orientadas outras estratégias de pesquisa como o mapeamento e análise de fontes escolares; a observação das práticas sociais e culturais nos diferentes espaços da escola; a produção de entrevistas e aplicação de questionários, com diferentes sujeitos; assim como o desenvolvimento de estratégias de observação participante. Outra estratégia orientada é o uso do caderno de campo como espaço de registro individual acerca do conjunto das observações do cotidiano escolar, adotando princípios da etnografia como forma de elaborar algumas descrições acerca das situações observadas. Além da delimitação do objeto e formulação de questões orientadoras, eles realizam levantamento bibliográfico acerca do tema escolhido, elaboram instru-

mentos de coleta e registros de fontes, produzem análise e interpretação dos dados coletados e textos escritos que sistematizam o trabalho desenvolvido e apresentam os resultados da pesquisa (TRINDADE, 2001; FAZENDA, 2004; LUDKE, 1986).

Observação do cotidiano da escola e da sala de aula como forma de inserção no campo de Estágio

A observação das aulas constitui outra estratégia de inserção dos licenciandos no cotidiano escolar do Colégio de Aplicação. Nesse sentido, eles são orientados a observar as aulas de História e de outras disciplinas, acompanhando a turma de referência que é escolhida no início do ano letivo.³ Também são orientados a participar de reuniões, atividades de recuperação, atividades em laboratórios, atuando e intervindo de forma ativa e contínua no cotidiano escolar.

Com o objetivo de analisar o cotidiano da sala de aula, utilizamos as categorias “gestão da matéria”⁴ e “gestão da classe”,⁵ desenvolvidas pelo teórico Clermond Gauthier (1998), para delinear o ensino do Colégio de Aplicação e para identificar os diversos aspectos das interações entre alunos e alunos e entre alunos(as) e professor(a), dentre outras múltiplas variáveis presentes na sala de aula, de modo a possibilitar o conhecimento da dinâmica das aulas de história e as características da turma.

No entanto, nessa etapa do trabalho, o nosso foco também recai sobre o cotidiano da sala de aula para a investigação da cultura escolar e da cultura da escola (FORQUIN, 1993; CANDAU, 2000). Assim, a atenção recai para as interações entre os alunos e alunas, além de observar atentamente as relações que estabelecem com o(a) professor(a). Um dos objetivos é conhecer as características das turmas nas quais a prática pedagógica irá ocorrer, a fim de

³ A principal estratégia de organização do Estágio tem sido a prévia definição de turmas destinadas ao trabalho pedagógico dos licenciandos em História, considerando que o Colégio de Aplicação é campo de estágios para alunos do curso de História da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e também UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina), devendo atender a demanda de alunos de ambas as universidades. De um modo geral, os licenciados atuam em uma turma, podendo também atuar em duas, quando há disponibilidade.

⁴ “A função pedagógica da gestão da matéria remete a todos os enunciados relativos ao planejamento, ao ensino e à avaliação de uma aula ou parte de uma aula. Ela engloba o conjunto de operações de que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo” (GAUTHIER, 2008, p. 196-197).

⁵ “A gestão da classe ou gestão da ordem consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem. O grau de ordem varia em função dos desvios verificados face ao programa de ação implantado na sala de aula. Assim, dir-se-á que ele é frágil se os desvios são grandes e que é forte se os desvios são reduzidos. [...] a definição da ordem muda segundo as atividades propostas, o tempo disponível, a organização material e social, assim como em função do padrão de comunicação privilegiado” (GAUTHIER, 1998, p. 240).

subsidiar o processo de planejamento do Projeto de Ensino e dos Planos de Aula para o Estágio. Sendo assim, os professores em formação são orientados a observar as práticas cotidianas em sala de aula que configuram o currículo em ação, onde determinados comportamentos e valores são vivenciados e aprendidos, tanto quanto os conteúdos de conhecimentos propostos nos currículos formais que orientam a prática pedagógica. Compreendendo que a observação é uma etapa que também compõe o processo da pesquisa acerca da escola, os professores em formação são orientados por um roteiro que estabelece alguns eixos fundamentais que precisam ser considerados no processo da observação, dentre outros, que podem emergir no decorrer do trabalho, em diálogo com categorias teóricas, discutidas no processo de orientação.

Assim, em diálogo com princípios da pesquisa etnográfica, a rotina escolar é observada a partir dos detalhes que vão revelando nuances das características e relações em sala de aula. É o caso da dinâmica dos alunos e as interações que eles estabelecem entre si e com os professores, os seus deslocamentos no decorrer das aulas, no início do turno escolar, na transição entre as aulas, na troca de professores, no recreio e no final das aulas. Também se orienta a observação de como os estudantes se relacionam com a presença (ou ausência) de regras na sala de aula, a sociabilização e interação por meio de brincadeiras, conversas, formação de grupos, as relações de gênero e as situações de exclusão, discriminação e preconceitos que podem emergir das múltiplas relações em sala de aula. Inclusive são pontuados aspectos que envolvem as culturas juvenis, estimulando-se a verificação de como os alunos se vestem, o tipo de material escolar ou mesmo aparelhos eletrônicos que portam, seus interesses culturais e sociais, envolvendo jogos, internet, gostos e experiências musicais e literárias e também interesses e envolvimento em movimentos sociais e culturais.

O olhar para o trabalho do professor é também estimulado, tendo em vista que, ao mapear e delinear as práticas e os saberes que se desenvolvem na sala de aula, compreendem-se as dinâmicas estabelecidas, identificando o conjunto de escolhas que são mobilizadas no decorrer do trabalho do professor, apreendendo a complexidade do trabalho educativo, nos conselhos de classe, nas reuniões de série, nas atividades de recuperação, dentre outras situações que marcam a rotina escolar e que caracterizam os saberes docentes dos professores.

Nesse contexto, duas faces da interação alunos(as)-professor(a) nos interessa:

- a) as diversas estratégias utilizadas pelos professores para estimular a participação dos alunos nas atividades propostas e as múltiplas respostas dos alunos;
- b) as questões relacionadas com a gestão da ordem, ou seja, com um “conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente

ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem” (GAUTHIER, 1998, p. 240). Analisamos como a escola e o(a) professor(a) realizam a gestão da ordem e também como os alunos reagem, adaptando-se e/ou transgredindo as normas estabelecidas.

Outros aspectos que nos interessam são aqueles relacionados com a gestão da matéria, ou seja, com o “conjunto de operações de que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo” (GAUTHIER, 1998, p. 196-197). Em outras palavras, a metodologia de ensino de História do professor também é observada, no que se refere a estratégias, como a relação do conteúdo em estudo com as experiências sociais dos alunos(as) – relações passado-presente e/ou conteúdos já estudados; as características da exposição didática e os mecanismos de interação com os alunos e estratégias para estimular a participação; o uso do quadro, relacionando com as diferentes estratégias e procurando perceber os objetivos – exposição do conteúdo; enunciados de atividades; questões para discussão; análises de documentos; uso paralelo da utilização de outros recursos didáticos –; recursos e formas de organizar as informações no quadro; relações que o(a) professor(a) estabelece com o que escreveu no quadro; as estratégias e materiais didáticos utilizados. Observando os procedimentos metodológicos do(a) professor(a) ao realizar a leitura e discussão do texto; ao analisar mapas ou outros recursos didáticos; ao analisar fontes históricas – atentando para as especificidades das diferentes linguagens e do tipo de documentos escrito, iconográfico ou material.⁶

Na mesma direção, orienta-se apurar o olhar, observando aspectos que se referem aos alunos na interação com a matéria, tais como as múltiplas relações e interações dos alunos(as) com a sala de aula, com a metodologia de trabalho do professor e com os seus recursos e instrumentos didáticos, observando as características do diálogo que se estabelece no cotidiano da sala de aula, por meio de mecanismos de verbalização do conhecimento.

Os licenciandos também são orientados a observar como essas situações são vivenciadas em contextos de inclusão de alunos com deficiências, tendo em vista que o Colégio de Aplicação, desde o ano de 2009, abriga um Setor de Educação Inclusiva, que atende alunos com as mais diversas deficiências (autismo, paralisia cerebral, síndrome de Down, deficiência mental, deficiência auditiva, distúrbio de processamento auditivo, dislexia, TDAH, síndrome de Asperger) (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2012, p. 13).

⁶ Esse trecho reproduz parte do *Roteiro para as atividades de Investigação e Observação do Cotidiano e da Cultura Escolar do Colégio de Aplicação da UFSC*, criado inicialmente pela professora Andréa Ferreira Delgado em 2010 e adaptado por mim no decorrer dos semestres seguintes.

Todo esse percurso apresentado constitui a primeira etapa do processo de formação proposto. Em função dos limites deste texto, não comentarei os resultados dos trabalhos produzidos pelos alunos, mas, de um modo geral, considero que essa etapa tem sido fundamental para a compreensão de que o Estágio não se restringe ao desenvolvimento de um conjunto de aulas. Sendo assim, o trabalho com diferentes estratégias, em diálogo com categorias teóricas, tem possibilitado o exercício da pesquisa na formação docente de modo a problematizar o fazer docente, associando-o a um conjunto de escolhas e fundamentos que precisam ser investigados.

A artesanaria da prática docente por meio da construção do planejamento pedagógico

O planejamento da prática pedagógica é outro momento que antecede o desenvolvimento das aulas no Estágio Supervisionado. Assim como as etapas anteriores, é compreendido como parte integrante e fundamental do Estágio, momento em que ocorre a construção de uma proposta de ensino que será posteriormente desenvolvida e analisada. O processo de orientação se baseia na interlocução com uma metodologia de ensino de História que fundamenta os objetivos da mediação, realizada no processo de elaboração dos planos de aula e materiais didáticos, e nas experiências construídas em salas de aula da educação básica. A partir desse trabalho, promove-se a inter-relação entre as discussões teóricas e metodológicas específicas do campo do Ensino de História. Esses pressupostos auxiliam na compreensão de que, mais do que adição de conteúdos no currículo formal, precisamos intervir no currículo em ação e nas práticas pedagógicas de ensino da História Escolar.

Para a construção dos projetos de ensino, os licenciandos devem construir o referencial teórico-metodológico que fundamente o trabalho com as temáticas que são selecionadas de acordo com os interesses e necessidades do currículo do Colégio de Aplicação. Propõe-se, assim, o diálogo efetivo entre dois campos de pesquisa: aquele da produção do conhecimento histórico e o campo do ensino de história – mediado pela História ensinada na instituição escolar. Por meio desse movimento de reorganização e mediação didática dos temas e conteúdos, os(as) alunos(as)/pesquisadores(as) tornam-se autores(as) de seus projetos de ensino e planos de aula, nos quais estabelecem conexões entre o saber do campo disciplinar da História e os objetivos definidos como fundamentais para a faixa etária destinada, buscando também articular os conhecimentos prévios dos alunos e inter-relacioná-los com determinadas problematizações sobre o passado.

Compreende-se que a História ensinada opera com um conhecimento que é específico e não é mera simplificação ou adaptação do conhecimento histórico produzido pelos historiadores nas instituições acadêmicas, pois tem um estatuto epistemológico próprio e resulta tanto do processo de construção da História como disciplina escolar quanto da dinâmica cotidiana da sala de aula, visto que, em última instância, o saber ensinado resulta da interação entre professores(as) e alunos(as) (MONTEIRO, 2007).

A construção do conhecimento histórico-escolar é o pressuposto que orienta a proposta de investigar a produção recente sobre História da África, dos afrodescendentes e indígenas a fim de produzir materiais didáticos para a educação básica, constituindo, assim, uma estratégia de incorporação da renovação historiográfica no ensino escolar de História. Esse trabalho foi inicialmente desenvolvido como parte do projeto “Saber escolar e conhecimento histórico: itinerários para novas configurações da história escolar” cujos objetivos centrais do trabalho foi incorporar a dimensão da pesquisa, articulada à produção de materiais didáticos para a educação básica, com novas abordagens acerca da História dos povos africanos, afrodescendentes e indígenas, em diálogo com as leis 10.639/03 e 11.645/08, construídos a partir da inter-relação teórica e metodológica entre conhecimento histórico escolar e produção historiográfica. Essa perspectiva de trabalho possibilitou o constante exercício dos professores em formação que foram estimulados, em diferentes momentos, a construir propostas de trabalho que mobilizassem os diferentes saberes constituídos no decorrer do seu processo formativo, orientados por uma metodologia de trabalho que articulou os conhecimentos pedagógicos prévios, os conhecimentos específicos do campo disciplinar da formação e os diversos elementos constitutivos do currículo e da cultura escolar do Colégio de Aplicação da UFSC. Outros projetos que coordenei ou de que participei também pautaram o processo de planejamento das aulas de Estágio como “Ensino de História e Educação para o Patrimônio: Memória, Diversidade e Cidadania na Educação Básica”, desenvolvido entre os anos de 2011 e 2014 e também o projeto de extensão “Santa Afro-Catarina: Educação Patrimonial e a Presença de Africanos e Afrodescendentes na Ilha de Santa Catarina”, desenvolvido desde 2014. A associação desses projetos com as atividades de estágio ocorreu em acordo com os professores da educação básica da escola, que se tornaram participantes dos projetos, assim como os estudantes do Curso de História que realizaram o estágio sob minha orientação. Os resultados desses projetos já foram publicados em outros textos (SILVA, 2012, 2013 e 2015) e sua apresentação extrapola os objetivos e limites deste artigo. No entanto, vale ressaltar que associar ao processo de formação de professores o trabalho com temáticas históricas que problematizam temas sensíveis para a História brasileira como a escravidão, o racismo, o patrimônio cultural, dentre outros, constitui um trabalho de grande importância.

A intenção com esse trabalho não é, simplesmente, propor ingenuamente a inserção de novos conteúdos no currículo escolar. Em consonância com a produção no campo dos estudos da sociologia da educação acerca do currículo, o primeiro movimento foi evidenciar as relações de saber-poder presentes na seleção e tratamentos dos conteúdos curriculares e a posição estratégica que ocupam na produção dos processos de discriminação e desigualdades culturais e sociais (SILVA, 1995). Assim, procuramos problematizar as consequências do silêncio e do ocultamento das experiências sociais de homens e mulheres africanos, afro-descendentes e indígenas na história ensinada nas escolas brasileiras e discutimos objetivos, conteúdos e metodologias para a construção da abordagem de temáticas que correspondam às diretrizes da legislação que trata desses assuntos.

Compreendendo a importância da incorporação da compreensão do ofício do historiador e do processo de construção do conhecimento histórico como um dos objetos da História Escolar, o trabalho é orientado por eixos metodológicos que são problematizados no decorrer do Estágio, em diálogo com a produção acadêmica, acerca da História ensinada. São eles:

- a) a construção de problemáticas para abordagem dos conteúdos, a partir da relação presente-passado-presente, elaboradas no diálogo com a experiência social dos alunos;
- b) a indissociabilidade entre textos didáticos, fontes históricas e atividades no processo de ensino-aprendizagem do conhecimento histórico-escolar;
- c) a incorporação da construção do conhecimento histórico como objeto do ensino de História, discutindo diferentes abordagens historiográficas dos temas em discussão;
- d) a utilização de fontes históricas no ensino de História, como instrumento privilegiado para problematizar procedimentos próprios do ofício do historiador;
- e) uso de diferentes linguagens na produção dos materiais didáticos, respeitando as especificidades de cada uma e discutindo suas potencialidades para o ensino de História (DELGADO et al. 2009, p. 26).

Esses eixos perpassam a proposta de construção dos planejamentos e produção dos materiais didáticos, e são apropriados pelos professores em formação das mais diferentes formas, resultando em variadas propostas de materiais, procurando dialogar com as necessidades específicas das turmas, mas também propondo materiais significativos para o trabalho com múltiplas temporalidades, possibilitando o desenvolvimento de noções básicas para a escolarização como tempo, espaço, sujeitos, grupos sociais e políticos e conceitos como escravidão, liberdade, multiplicidade e diversidade cultural, entre muitos outros. O trabalho com as fontes históricas também constitui um ponto alto das propostas de trabalho, pois, por meio delas, é possível desenvolver diferentes estratégias de leitura, interpretação e escrita a partir de variadas fontes e linguagens.

O currículo em ação e os desafios da prática: tornar-se professor em um contexto de experimentações, reflexões e descontinuidades

A prática pedagógica é, sem dúvida, o momento que considero mais rico no Estágio Supervisionado, pois não se trata apenas de aplicar aquilo que se planejou, mas também é o momento de perceber-se na prática e conceber esses múltiplos processos que envolvem o fazer didático e que extrapolam o planejamento formal e as inúmeras intenções pedagógicas que são propostas previamente. Se em um momento anterior, o planejamento é uma estratégia importante e fundamental para nortear as ações docentes, indicando escolhas, recortes, ênfases e objetivos, questões fundamentais e que precisam ser pensadas e refletidas no processo de formação docente, no momento da prática pedagógica, o próprio planejamento se torna um objeto de análise, do qual ora nos aproximamos, ora nos contrapomos, revendo escolhas, redefinindo objetivos, afinando perspectivas e, principalmente, compreendendo que, no plano da ação, o planejamento ganha outra configuração que é do âmbito do vivido e do experimentado.

De um modo geral, no Colégio de Aplicação, os professores em formação atuam em duplas, estratégia adotada que favorece o trabalho coletivo e compartilhado, que se inicia desde o Estágio Supervisionado em História I. No momento da prática pedagógica, escolhe-se como as aulas serão conduzidas e, em geral, cada estagiário desenvolve individualmente um conjunto mínimo de 8 aulas.

O meu papel como professora de Estágio é o de acompanhar esses processos, não de uma forma situada e episódica, com o mero objetivo avaliativo, mas de modo contínuo e permanente, perpassando os diversos momentos da prática pedagógica. Essa forma de trabalho, não é apenas uma escolha, visto que as últimas resoluções que regulamentam o desenvolvimento dos Estágios Supervisionados, orientados pelo departamento de Metodologia de Ensino da UFSC, determinam que o professor deve acompanhar ao menos a metade das aulas ministradas pelos licenciandos. Essa compreensão decorre de um entendimento de que o Estágio é uma disciplina, dotada de muitas especificidades e que, por isso, requer um trabalho direcionado, qualitativo e atento à articulação crítica e reflexiva sobre os processos de ensino e de aprendizagem, compreendendo que ele precisa ocorrer por meio de formas articuladas e sistemáticas de orientação e acompanhamento das aprendizagens da docência.⁷

⁷ Atualmente é a RESOLUÇÃO nº 61/CEPE/1996 que regulamenta os Estágios do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da UFSC. No entanto, esse documento vem passando por amplas discussões, motivadas pelas inúmeras mudanças na legislação educacional brasileira e também pela complexidade do trabalho desenvolvido pelas diferentes áreas do conhecimento que compõe o Departamento, devendo sofrer em breve uma severa revisão textual.

No decorrer do processo de acompanhamento dos Estágios, quase sempre, o meu lugar é no fundo da sala, em uma carteira ao lado dos alunos da educação básica. Em várias ocasiões, as anotações são feitas de modo artesanal e improvisado, utilizando, muitas vezes, o próprio colo como meio de apoio para o caderno de anotações. Procuro não fazer desse registro um espaço de aferição de erros e acertos, tampouco tenho um método rígido a seguir no decorrer dos longos períodos em que ali permaneço. Geralmente, construo frases que dão conta de características dos aspectos observados e procuro identificar, a exemplo das orientações que apresento para a observação das aulas, como eles lidam com as diferentes demandas e situações da sala de aula, descentrando, desse modo, a atenção apenas às características da narrativa histórica que eles desenvolvem no curso das aulas. Nesse sentido, é também importante observar como ocorre a sincronização entre o uso da palavra e o manejo dos recursos, a coerente sequência narrativa acerca dos processos históricos e o cuidado em construir aulas dialogadas em que haja o espaço da escuta, da troca de ideias, da construção de sentidos comuns, ou mesmo de afirmação de dissensos e oposições.

Ocupar esse lugar, no fundo da sala, nem sempre é uma condição confortável, porque, além de eu procurar ser uma interlocutora silenciosa e muito pouco invasiva, tento controlar as minhas próprias emoções ao vê-los, muitas vezes, perdendo o controle diante das conversas da turma, ao não aproveitar as perguntas e comentários dos alunos para fazer articulações interessantes para a aula, à falta de jogo de cintura, diante de situações desconcertantes e embaraçosas, muito comuns quando se dispõe a trabalhar de uma forma crítica e problematizadora com um público juvenil. As emoções também afloram quando percebo a superação das dificuldades no uso da fala ou mesmo do gestual corporal; quando conseguem estabelecer diálogos profícuos que movimentam as turmas; quando extrapolam os seus próprios limites e avançam no uso de estratégias, ou mesmo, quando parecem mais seguros diante de um contexto instável e cambiante, como é a sala de aula.

Alguns dos estudantes procuram “ignorar” a minha presença, muitas vezes com o meu próprio incentivo, embora quase sempre confessem que esse é um fator que agrega tensão e nervosismo ao processo, visto que, dizem, meu semblante é sempre sério, preocupado ou às vezes indecifrável. Embora, na maioria das vezes, esse gestual seja involuntário, é certo que, a cada aula assistida, refaço e revejo as minhas próprias reflexões sobre como se ensinar História para adolescentes e me vejo constantemente naquele lugar que também ocupei durante tantos anos como professora da educação básica. Talvez seja por isso a seriedade, pois, por mais que as teorias façam todo o sentido, não existe fórmula exata para se ensinar. É preciso saber dosar uma série de ingredientes, observando, no momento da ação, como esse movimento se constrói e se reconstrói. É preciso olhar para si e para o outro, constantemente, persistindo em

concepções fundamentais que orientam o papel da escola e do professor na vida do estudante, mas também sabendo voltar atrás, ceder, negociar, perceber outras necessidades. Mudar de percurso sem mudar todo o curso da ação planejada.

O grande desafio, a meu ver, é ocupar essa posição de mediação que agencia a articulação de concepções, teorias, metodologias, compreendidas como fundamentais na prática docente, com o respeito ao tempo de reflexão e significação por parte dos licenciandos, acerca da importância desses elementos para o seu trabalho docente. Ou seja, não se trata de aplicar ao conjunto de aulas desenvolvidas um conjunto de conteúdos teóricos e metodológicos, ou impor um modelo professoral a ser seguido, mas de orientar para fazer escolhas variadas, combinações diversas que também se articulam com modelos docentes e expectativas profissionais que cada professor em formação carrega consigo mesmo. Sendo assim, embora o meu trabalho de acompanhamento e orientação seja permanente e contínuo, é também limitado, pois, no curso da experiência de constituição dos saberes docentes, os movimentos não são lineares e cumulativos, sendo atravessados por emoções, medos, inseguranças que problematizam e desafiam crenças e concepções constituídas no decorrer de toda uma vida estudantil.

O uso dos materiais didáticos, cuja construção é bastante discutida no decorrer do planejamento, também constitui objeto permanente de análise das minhas observações, pois é por meio do seu uso que compreendo que muitas estratégias de mediação podem ser testadas e implementadas, explicitando, nesse movimento, as múltiplas intenções didáticas previamente anunciadas. No trabalho pedagógico das aulas de História, há muito se discute a importância de se ensinar por meio de múltiplas estratégias que abordem como se constrói o conhecimento histórico, afastando-se de perspectivas que anteriormente centravam-se na narração acerca do passado, como principal estratégia para o ensino da disciplina. Ao enfatizar a relação entre materiais didáticos e conteúdos escolares, distancio-me de concepções que atribuem ao seu uso a simples função de promover inovações nas práticas educativas. Ao contrário disso, compreendo que todo o material didático possibilita formas de mediação para a construção do conhecimento escolar, mas para isso são necessárias estratégias metodológicas que estimulem essa construção e possibilite o desenvolvimento de habilidades cognitivas e procedimentais diversas.

Compreendo que, na atuação em sala de aula, os professores mobilizam os saberes disciplinares, os saberes da formação pedagógica, os saberes curriculares e os saberes experienciais que, amalgamados, constituem os saberes docentes. Na proposta desenvolvida, os professores em formação também mobilizaram seus saberes docentes ao produzirem os materiais didáticos que utilizaram, transformando-se em autores da mediação didática (LOPES, 1997a; 1997b), ao converter o conhecimento histórico em conhecimento histórico escolar.

Vale ressaltar que a proposta de incorporar a renovação na produção de materiais didáticos não se pauta pela compreensão que a História escolar deve reproduzir o mais fielmente possível o conhecimento histórico acadêmico. Fundamentados na dimensão educativa que, de acordo com nossa concepção, orienta a discussão dos currículos e da prática pedagógica escolar, nos interessa incorporar, na história ensinada, as experiências sociais e culturais de homens e mulheres indígenas, africanos e afrodescendentes, escravizados, livres e libertos, dentre outros sujeitos históricos.

No percurso de observação das aulas desenvolvidas pelos professores em formação, são fundamentais os momentos de discussão e reflexão sobre as aulas ministradas, realizados semanalmente, durante todo o período da prática pedagógica. Procuramos desenvolver esse trabalho a partir de um exercício inicial de autoavaliação em que o licenciando reflete sobre a própria prática, orientando-se pelos pressupostos que fundamentaram o planejamento, mas também pelas diferentes situações que emergem na ação, como as interações didáticas com os estudantes da escola, a reação a situações imprevistas, as estratégias adotadas para explicar o conteúdo e para utilizar os materiais didáticos, as formas adotadas de gestão da “ordem da sala de aula”, a tomada de decisões na urgência da sala de aula, as respostas elaboradas aos questionamentos dos alunos, dentre outros aspectos. Procuramos estimular uma reflexão sobre como esse processo é vivenciado pelos estudantes, dando atenção para suas subjetividades. Em outro momento, são também apontadas questões observadas em sala de aula, tanto por mim, orientadora do Estágio, como também pelos professores das turmas da educação básica, que são supervisores do Estágio Supervisionado. Nesse percurso, há lugares comuns que sempre abordamos, compreendendo que a concepção de aulas que defendemos, dialoga com princípios de uma didática crítica e dialógica que fundamenta o trabalho pedagógico do Colégio de Aplicação. Assim, nos preocupamos com a articulação das aulas entre si; com o desenvolvimento coerente de aulas dialogadas em que haja perguntas significativas e não apenas perguntas retóricas; com o direcionamento de perguntas de modo a promover a participação de um maior número de alunos; a construção de espaços de escuta e acolhimento a dúvidas, percepções, visões de mundo, mesmo quando em desacordo com as concepções do professor, construindo um ambiente crítico, interpretativo, mas também de respeito e valorização. Os licenciandos também são estimulados a aproveitar as situações que surgem na aula, a partir de comentários, brincadeiras e exemplos, compreendendo que é por meio desse diálogo entre os seus valores, conhecimentos prévios e práticas sociais de referência que se inicia a mediação com questões mais amplas e complexas do mundo social e cultural. São também recorrentes as reflexões sobre a importância dos recursos didáticos, quase sempre disponíveis, como quadro negro, projetor de imagens, textos didáticos e atividades, como

meios de operar a construção de conhecimentos. Embora cada estudante seja estimulado a construir o seu próprio personagem como professor, são também apresentadas algumas possibilidades, que muitas vezes os tiram da sua zona de conforto, mas são dispositivos para uma melhor interação com a turma, como os deslocamentos pela sala, a teatralização dos gestos, o aumento e a variação do tom de voz, dentre outros aspectos que são recorrentes nesse processo de discussão, que vão emergindo a partir do diálogo estabelecido.

Essas questões são colocadas de modo a contribuir com a reflexão dos estudantes sobre sua própria prática e de seu colega com o qual desenvolve coletivamente o trabalho, compreendendo que essa etapa marca uma singularidade da prática docente no Estágio, ao transformar as aulas como objeto de análise que é apresentado, discutido, problematizado e reelaborado, conforme as compreensões coletivas desenvolvidas no processo de orientação e reflexão sobre as aulas.

Diários de aula: escritas autobiográficas como recurso de formação docente

No processo de reflexão e crítica acerca do trabalho desenvolvido no Estágio Supervisionado, adoto a estratégia de orientar o desenvolvimento de diferentes tipos de escritas como forma de construção e afirmação de sentidos para a experiência docente. Por meio da escrita de narrativas, estimula-se revisitar os momentos vivenciados em sala de aula, estabelecendo sentidos e significados para as ações cotidianas que marcam cada dia de aula. Esse processo estimula a reflexão sobre os múltiplos aspectos que constituem sua prática docente.

Considerando a importância da escrita memorialística para a construção de uma escrita de si e para a identificação de subjetividades no processo da docência no estágio, procuro estimular a produção de textos autobiográficos, associados a temas que possibilitam refletir acerca da formação docente. Esse percurso de escrita tem início ainda no Estágio Supervisionado em História I, quando os estudantes são orientados a produzir registros escritos de todo o processo observado e das práticas implementadas por meio de atividades de intervenção, seja em sala de aula, como em reuniões, conselhos de classe, dentre outras atividades, documentando também o percurso de pesquisa sobre o cotidiano escolar e sobre a produção do planejamento. Em outro momento, durante o Estágio Supervisionado em História II, os professores em formação são estimulados a continuar esse trabalho. A proposta é exercitar essa produção textual por meio da construção de um diário de suas experiências do estágio, em que os licenciandos narram sua prática pedagógica, expondo os elementos significativos de sua atuação e de suas percepções acerca das interações que estabelecem com os alunos e alunas na sala de aula, permeando seu texto de reflexões

e impressões pessoais. Outros personagens podem aparecer, visto que os sujeitos envolvidos nessa experiência são múltiplos: colegas, professora de Estágio, professor(a) da escola, amigos e familiares.

Para Zabalza (2004, p. 18), “O diário cumpre papel importante como elemento de expressão de vivências e emoções. [...] racionaliza-se a vivência ao escrever sobre si mesmo [...], reconstrói a experiência, com isso dando a possibilidade de distanciamento e de análise”, facilitando a possibilidade de socializar e compartilhar a experiência com os demais sujeitos envolvidos. O sentido básico do diário é de se tornar um espaço narrativo dos pensamentos do professor. O que se procura explorar por meio dos diários é, estritamente, “o que figura nele como expressão da versão que o professor dá de sua própria atuação em aula e da perspectiva pessoal da qual a enfrenta” (Idem, p. 41). Em momento posterior, essas escritas são revisitadas e tornam-se referência para a construção de outros textos narrativos e reflexivos que finalizam a experiência do Estágio e possibilitam a socialização dessas experiências por meio de apresentações em eventos ou publicações.

Nesse sentido, os estudantes em formação podem se tornar sujeitos de experiências, a partir desse ato de exposição, como nos coloca Bondia (2002, p. 25), pois, ao narrar sobre si, a partir desse lugar instável e singular, os estudantes em formação elaboram sentidos para essa prática, considerando os limites desse trabalho, mas também a sua potência para a constituição de seus saberes da experiência.

A produção dos textos dos estudantes que tenho orientado, desde o ano de 2011, assume diferentes formas. Alguns preferem um estilo mais impessoal, falando pouco de si, optando por narrar a aula como uma operação intelectual da qual fazem parte, mas que também podem dela se desvincular. No entanto, em outras situações, a escrita desses textos revela subjetividades diversas.

[...] A aula passou, os erros foram inúmeros, eu só sentia meus pés ali, pois o resto estava longe, muito longe. Ao término de tudo eu só pude pensar na tragédia. Eu sabia que alguma coisa tinha dado certo, eu conseguia ver uns pontos positivos, muitos compreenderam a minha situação e me ajudaram, mas, sinceramente, eu estava desapontado [...] (Diário de aula 1, 2011).

[...] Quando acabou a aula e eu saí da sala, estava cabisbaixo, sentindo que minha aula não foi boa. Ao mesmo tempo senti um alívio por ter passado a tensão da primeira aula. Chegando em casa, fiz uma reflexão da minha aula e percebi um problema que tenho em minha vida como um todo, o negativismo. Eu percebi que eu só estava lembrando as coisas ruins, dos problemas da aula que aparentemente são normais para um professor de primeira viagem [...] (Diário de aula 3, 2013).

[...] A aula iniciou e meu nervosismo me corroía por dentro; minha cabeça doía. Eu não conseguia me concentrar em nada, porque estava pensando em mil coisas ao mesmo tempo: no que tinha para falar pra turma, nas duas professoras no final da sala, pensava no que os alunos estavam pensando sobre mim [...] (Diário de aula 4, 2015).

Nos trechos acima, as narrativas evidenciam as inúmeras sensibilidades que o Estágio pode evocar: nervosismo, inseguranças e medos que resultam, muitas vezes, do fato daquela ser a primeira experiência docente. Nesse sentido, são muitas as autoexigências que evidenciam as dificuldades no agenciamento dos saberes docentes, mas também revelam anseios e expectativas pelo êxito no trabalho proposto. Por outro lado, também são evidentes as reflexões sobre o limite do trabalho do professor, numa situação inicial e situada como no Estágio Supervisionado. Os limites do planejamento também foram objeto recorrente dessas análises, que atestam uma percepção da dinâmica do currículo em ação que lida com situações, práticas e sujeitos reais.

[...] Ao fim das primeiras aulas, nossa primeira constatação foi que, por mais que houvesse um pormenorizado planejamento, a realidade dentro de classe foge a qualquer estimativa ou previsão. De início, ficamos assustadas, muito assustadas. Mas não demorou para percebermos que é nessa imprevisibilidade do fazer docente que mora a real “graça” de ser professor. Esse ambiente movimentado, este barulho interminável.. Aos poucos, fomos gostando de tudo isso (Diário de aula 2, 2011).

[...] Como eu já havia planejado, eu puxaria a cadeira para o centro da sala, demonstrando uma certa descontração e uma tentativa de criar uma parceria com eles; conversaria na maior tranquilidade e me apresentaria como um cara legal que trabalharia com eles nas próximas semanas [...] mas era a vez de assumir o meu posto agora. Era só falar, sorrir e o conteúdo eu sabia. Acredito que essa parte eu cumpri bem, mas, a partir do momento em que eu olhei a postura de alguns alunos, nos olhos dos mesmos, eu me refleti e a máscara caiu. A primeira lição: Não acredite que você domina alguma coisa nessa vida (Diário de aula 1, 2011).

[...] Tô cansada de dar tanta aula, socorro Deus, alguém me abana kkkkkk, enfim, hoje foi aquela coisa, atividade, turmas agitadas, eu sei que passei a atividade de um jeito e quando eu vi tava de outro, gente, sai tudo fora do *script*! A gente planeja A e acontece B C, mas aos poucos tô sabendo lidar, bom que agora eu aprendi a não ter tanto medo do quadro e as coisas parecem tá se ajeitando, tomando rumo, já tirei da cabeça a ideia de desistir, cheguei até aqui e pronto (*sic*) (Diário de aula 5, 2015).

A valorização dos saberes pedagógicos, a atenção ao trabalho com recursos e estratégias fundamentais para o trabalho com o ensino de História, como as aulas dialogadas e a leitura de textos e imagens, constituem outros elementos que marcam essas escritas autobiográficas.

[...] Como professor estou percebendo que preciso ir muito além de um conhecimento sobre História, sobre o período e sobre o contexto que estou abordando. Uma coisa é você saber sobre o conhecimento histórico, outra coisa é a transmissão desse conhecimento histórico aos alunos, que na verdade não deve ser uma transmissão, mas sim diálogo, um movimento com os alunos.

Ainda sim o meu saber histórico deve ser transmitido de alguma forma e nesse ponto possuo um problema ainda não solucionável. [...] (Diário de aula 3, 2013).

[...] Depois das respostas sobre as imagens, já começamos a conversar sobre elas e introduzir o conteúdo sobre a ausência do conhecimento sobre História da África. Foi tão boa a aula que me purificou. Eu precisava ter conhecido e estagiado no oitavo B para não ter desistido de tudo, para ter vivido para ver que minha cabeça às vezes me maltrata muito. A aula foi uma conversa, os olhos de alguns alunos ficavam focados, falavam o que achavam e foi quase um diálogo entre a gente. Que paz! [...] (Diário de aula 4, 2015).

[...] O momento da leitura era meu maior medo; eu já havia presenciado anteriormente, inclusive na aplicação da prova do semestre anterior, a dificuldade em lidar com textos. Mas também aí me surpreendi: alguns se ofereceram para ler, alguns discutiram entre si para serem os próximos a ler. Contudo, reparei, tratava-se sempre dos mesmos alunos. Resta pois o desafio de chamar para perto aqueles mais reservados, mais alheios à leitura [...] (Diário de aula 2, 2011).

Por fim, apesar dessas escritas evidenciarem os medos, as inseguranças e as incertezas de jovens professores em formação, que enfrentam o desafio de articular os seus saberes para o desenvolvimento de aulas, que são objeto de análise, reflexão e debates, elas também evidenciam aprendizados, pois, conforme nos ensina Zabalza (2014, p. 44), o próprio ato de escrever sobre a própria prática leva o professor a aprender por sua narração. Ao narrar sua experiência recente, não só a constrói linguisticamente, como a reconstrói como discurso prático e como atividade profissional, pois a descrição se vê continuamente ultrapassada por proposições reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os fatos narrados.

Considerações finais

Nos limites do trabalho desenvolvido, ao propor diferentes estratégias de observação, pesquisa e intervenção, procuro tratar o Estágio Supervisionado como um amplo processo formativo que articula diferentes fases do curso de licenciatura em História e também possibilita problematizar a própria formação docente, ainda em processo. Por meio desses variados movimentos propostos para o trabalho, que requerem atenção, tempo, disponibilidade, abertura e sensibilidades, os estudantes em formação são convidados a tornar-se sujeitos da experiência, abrindo-se a um território de passagem, permitindo-se ser afetados, de algum modo, produzindo alguns afetos, inscrevendo algumas marcas, deixando alguns vestígios, construindo alguns efeitos (BONDIA, 2002, p. 24).

Nesse sentido, compreendo que esse trabalho qualifica a experiência da docência por torná-la um momento de experimentação, diálogos, trocas e de inúmeras reflexões, possibilitando a relação entre a prática cotidiana da docência com

questões específicas do campo disciplinar, inserindo o professor como sujeito da sua prática pedagógica, ao capacitá-lo a refletir e construir os caminhos teóricos e metodológicos para o seu trabalho.

Referências

- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/ CP nº 28, de 2 de outubro de 2001. Brasília, *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 18 de janeiro de 2002, Seção 1, p. 31.
- BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, Rio de Janeiro: ANPED, jan./fev./mar./abr. 2002.
- CANDAU, Vera. Didática e interculturalismo: uma aproximação. In: MOREIRA, Lisita; Verbena Moreira; SOUSA, Luciana Freire (Orgs.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: PD&A, 2003, p. 139-153.
- CAIMI, Flávia Eloísa. *Aprendendo a ser professor de história*. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2008.
- DELGADO, Andréa Ferreira; SILVA, Mônica Martins; SAMPAIO, Segismunda Sampaio. Projeto de Ensino de História do Cepae: itinerários para a prática pedagógica. *Revista Solta a Voz*, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 249-271, 2009.
- DELGADO, Andréa. Do currículo formal ao currículo em ação: O Estágio Supervisionado como Experiência de Pesquisa. In: SILVA, Cristiani Bereta da et al. *Experiências de Ensino de História no Estágio Supervisionado*. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2011, p. 221-245.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Concepções e Desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015.
- FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 35-45.
- 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 2002. Tese (doutorado em educação). Ponta Grossa, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/monic/Documents/Documents/Textos%20Ensino%20de%20Historia/TESE%20-%20Angela%20Ribeiro%20Ferreira.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.
- FICARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. *Material didático: discursos e saberes*. Araraquara, SP: Junqueira & Martins, 2008.
- FORQUIN, Jean. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia*. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1998.
- LEI 10.639, de 9 de janeiro de 2003.
- LEI 11.645, de 10 de março de 2008.
- LOPES, Alice Casimiro. Conhecimento escolar: inter-relações com conhecimentos científicos e cotidianos. *Contexto e Educação*, Ijuí, RS, n. 45, jan/mar. 1997a, p. 40-59.
- . Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n. 22, jan./jun. 1997b, p. 95-111.
- LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

- MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, X, 2007.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio F. Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 7-37.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio F. Barbosa (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papirus, 2003, p. 9-28.
- NÓVOA, Antonio; FINGER Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.
- . (Org.) *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVA, Anderson. A História da África nos bancos escolares. Representações e Imprecisões na Literatura Didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, ano. 25, n. 3, 2003, p. 421-461.
- PAIM, Elison Antonio. *Memórias e Experiências do Fazer-se Professor(a)*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012. Disponível em: <<http://www.ca.ufsc.br/files/2012/04/PPP-revisado-CA.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2017.
- PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO do Curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006. Disponível em: <<http://historia.grad.ufsc.br/files/2012/03/ppp.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2017.
- SACRISTÁN, Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Orgs.). *Territórios conquistados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, Mônica Martins da. A Formação de Professores no Estágio Supervisionado: Saberes, Práticas e Experiências de Pesquisa. In: ROSSATO, L.; SILVA, C. B.; SILVA, M. M. (Orgs.). *Experiências de Ensino de História no Estágio Supervisionado II*. Florianópolis: Ed. da Udesc, 2012, p. 37-49.
- . Formação de Professores de História e Patrimônio Cultural no contexto das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. *Anais do XXVII Simpósio Nacional de História, Conhecimento Histórico e diálogo social*. Natal, RN, 22 a 26 de julho de 2013.
- . Formação de Professores de História e práticas de pesquisa no Estágio Supervisionado. *Revista Mosaico*, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.
- TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b, p. 112-128.
- TARDIF, Maurice; LASSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 215-233.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002a.
- TRINDADE, Vítor; FAZENDA, Ivani; LINHARES, Célia (Orgs.). *Os Lugares dos Sujeitos na Pesquisa Educacional*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001.
- ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

De estudiantes a profesores, las prácticas docentes como un rito de iniciación y potenciación de aprendizajes

Marisa Raquel Massone

*A orillas de otro mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos.
Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora
del adiós. Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación:
el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor.
Así manda la tradición, entre los indios del noroeste de América:
el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia.
Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla
y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe
en mil pedacitos, recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla.
Ventanas sobre la Memoria.
Eduardo Galeano.*

Convencidos de que el saber docente se construye junto con otros y que circula a través de diversas comunidades de pertenencia, hemos emprendido la construcción colectiva de un protocolo de prácticas docentes entre quienes formamos parte del equipo de cátedra¹ de Didáctica y Prácticas de la Enseñanza de la Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se trata de una paciente construcción colectiva de pautas para acompañar a nuestros estudiantes – futuros profesores –, en sus prácticas o residencia en una carrera de fuerte tradición académica, en la que la formación disciplinar dialoga poco con la formación docente y la formación en pedagogía y en didácticas están poco contempladas (ANDRADE, MASSONE y NÚÑEZ, 2008).

Esta instancia de las prácticas o residencia es siempre la más valorada por nuestros estudiantes. Es que es un momento particular y significativo para ellos, el cruce de fronteras de la universidad a la escuela media – en la mayor parte de los casos –, un escenario conocido pero habitado a partir de entonces desde una nueva posición, la de profesor. Asimismo, es una experiencia en la cual los futuros profesores de historia son sujetos de su propio hacer. La propia práctica conduce a una resignificación y problematización de los

¹ Hemos trabajado, en una primera ocasión, S. Finocchio, P. Dobaño Fernández, M. Massone y G. Andrade, M. Acri, G. Carnevale, M. Lewcowicz, M. Muñiz, S. Nuñez, M. Schlez, C. Santacruz y, a partir de 2016, en una fusión de equipos, con L. Radetich, M. Marques, D. Mora Dellepiane, S. Ortiz, P. Sofía y M. Paganini.

contenidos de la formación teórica, a la creación de un conocimiento específico ligado a la acción, a un momento privilegiado de acción, reflexión, acción (MASSONE, 2012).

Como en los gremios medievales, concebimos la formación de los profesores como un ‘aprender haciendo’ propio del artesano, una lenta y laboriosa preparación en la práctica en la que “la gente aprendía mediante el trabajo que se realizaba en contacto con maestros de gran experiencia” (SANTONI RUGIU, 1996). Entonces, si consideramos que hacerse profesor se convierte en un *proceso relacional*, nos resulta nodal preguntarnos sobre *el papel del tutor o del profesor de prácticas*. Así es que conversamos sobre cómo cada uno de nosotros, los tutores, acompañamos a nuestros estudiantes en su experiencia de hacerse profesores de historia para construir un protocolo. Esto es, una recopilación de las conductas, acciones y técnicas consideradas más adecuadas ante este desafío.

Hemos documentado nuestras acciones considerando algunas tradiciones y generando numerosos acuerdos, compartiendo miradas y discusiones sobre los saberes y las prácticas que se ponen en juego en este proceso de formación, una tarea que sigue abierta...

Invitación al viaje: primer encuentro en las escuelas

Un punto de partida para nuestro trabajo es la *selección y ofrecimiento de escuelas* para la realización de las prácticas de los estudiantes. Allí optamos por la preferencia de una variedad de escuelas, más allá de las dependientes de la misma Universidad de Buenos Aires:² escuelas medias de gestión pública, privada y de gestión social, Bachilleratos Populares,³ escuelas de jóvenes y adultos, escuelas de reingreso⁴ o plan FinES,⁵ talleres para adultos mayores y, en menor medida, la etapa inicial del ingreso universitario de la UBA – el Ciclo Básico Común –, institutos terciarios, materias de la propia carrera de Historia o algunos museos, tal como especifica Gisela Andrade en su artículo.

² Estos son el Colegio Nacional de Buenos Aires, la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini, la Escuela de Educación Técnico Profesional en Producción Agropecuaria y Agroalimentaria y la Escuela de Educación Técnica, todas con examen de ingreso selectivo con excepción de la última.

³ Creados por cooperativas de educadores, movimientos de desocupados, sindicatos u organizaciones pertenecientes a universidades públicas al calor de la crisis del 2001, proponen una organización institucional, una toma de decisiones y un currículum alternativo al tradicional de la escuela media.

⁴ Se trata de un conjunto de ocho escuelas de la Ciudad de Buenos Aires que reciben a jóvenes que quieren continuar la escuela secundaria y que no pueden reinserirse en escuelas medias comunes por sobreedad y, al mismo tiempo, ser menores de 18 años para ingresar a las escuelas de jóvenes y adultos.

⁵ El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinES) es un plan argentino para finalización de la escuela primaria o secundaria. Fue desarrollado por el Estado Nacional para todas las jurisdicciones del país a partir del año 2008 y funciona en diversos espacios de la sociedad civil.

Inmediatamente, surge la pregunta: ¿cómo generamos el primer encuentro en las escuelas?

Acompañamos a los estudiantes para generar el primer contacto entre ellos, las autoridades de la escuela y los profesores que abren sus aulas a los futuros profesores. Proponemos el intercambio de horarios y datos de contacto. Recorremos con ellos la escuela a modo de presentación de un nuevo espacio para habitar, haciendo hincapié en la sala de profesores,⁶ la biblioteca⁷ y la sala de informática,⁸ convencidos de que es preciso promover el ‘apego afectivo de los protagonistas de la educación hacia los lugares y objetos donde se desenvuelve su vida cotidiana [...] (y) la memoria espacial e histórica de las instituciones (para evitar) la alienación profesional (que) se materializa en cosificación y distancia afectiva respecto al lugar de trabajo diario’. (CUESTA FERNÁNDEZ, 2007)

Cada uno de los tutores que acompaña a un grupo de estudiantes – practicantes – futuros profesores proyecta, en la medida de las posibilidades, concentrar su labor en la misma escuela y promover el intercambio y la producción compartida entre pares. Apostamos a la tarea cooperativa entre estudiantes (fuimos ensayando diversos modos de hacerlo, reuniendo grupos presenciales o armando grupos de correo electrónico o aulas virtuales). También, nos preguntamos sobre las ventajas y desventajas de la conformación de parejas pedagógicas a partir de la pregunta “¿hasta dónde va a ser un entrenamiento real para su práctica futura?”. Si bien consideramos que la formación de parejas pedagógicas constituye una valiosa experiencia, sabemos que esta posibilidad no se replica en la realidad del sistema educativo en nuestro país. Por tanto, ponderamos la realización de prácticas individuales.

Por último, en el caso de que nuestros estudiantes ya estuvieran dando clases – hubieran alcanzado o no los tres años de antigüedad en la docencia que les permite reemplazar las prácticas por una Memoria de la Práctica Profesional –, privilegiamos las prácticas en su espacio laboral, considerando que puede ser una experiencia enriquecedora más productiva y acompañada que la generalizada tarea solitaria del profesor.

⁶ Consideramos con Brener (2016) a este territorio ajeno para los noveles profesores como “un espacio clave, una parada estratégica, para no seguir de largo [...] un lugar de disputas simbólicas, para pensar(nos) y dar sentido a nuestra profesión”, un lugar que puede convertirse en un lugar practicado.

⁷ Pensamos a la biblioteca como un asunto de todos en la escuela: “Si [...] la biblioteca es pensada desde el corazón de toda práctica pedagógica, se pondría en cuestión la tendencia a ser vista sólo como herramienta o recurso para el aprendizaje” (BAJOUR, 2007).

⁸ En nuestras escuelas convive la exposición esporádica de los estudiantes a las computadoras con el modelo 1 a 1 en el cual estas pueden estar presentes durante todo el tiempo escolar – y familiar –, producto del Plan Conectar Igualdad creado en 2010, disminuido hoy tanto en términos operativos como pedagógicos.

Nos queda seguir pensando las particularidades de nuestra intervención y de nuestra propuesta para aquellos estudiantes de la carrera de historia que ya son docentes en las escuelas.

Primer recorrido: una introducción al aula

Creemos que en un primer recorrido es preciso *desentrañar el aula como un territorio específico* en el que “hay un escenario emblemático, testigo de las múltiples combinatorias que resultan de articular invariancias y cambios, tradición y novedad, repetición e innovación, recuerdos del pasado y sueños del futuro [...] (y) se despliegan los múltiples guiones que, como actores, producimos educadores y alumnos” (DUSSEL y CARUSSO, 2003). Para ello, pautamos un ejercicio de observación y registro de clases.

Proponemos observar diez horas de clases previas a la iniciación de las prácticas. En la medida de las posibilidades – en función de la disponibilidad de los profesores de la escuela de destino – se recomienda observar al grupo con el cual van a trabajar en clases con diversos profesores (no solamente con el profesor de historia). También, recuperar la experiencia de Didáctica General para los profesorados (primer tramo de la formación docente, dependiente de la carrera de Ciencias de la Educación, FFyL, UBA). Entramando a la totalidad del trayecto de formación docente, podemos retomar el trabajo de campo allí realizado que invita a poner la mirada al interior del aula, de la institución educativa y de los marcos normativos que las regulan, a la vez que se acompaña la experiencia profesional de un docente en actividad a través de entrevista a docentes y otros actores institucionales y observaciones institucionales y de clases. Tengamos en cuenta que como esta materia reúne a todos los profesorados, este trabajo no se realiza necesariamente sobre la labor de un profesor de historia.

Algunas preguntas posibles pueden ser:

¿Qué enseña el profesor? ¿Cuál es el sentido de la clase? ¿Cuáles son las interacciones que se producen en el aula? ¿Qué papel juegan los materiales utilizados? ¿Cuál es la actitud de los alumnos en relación a la transmisión del docente? ¿Cuáles son sus conocimientos previos, intereses y necesidades particulares? ¿Cuáles son tus apreciaciones personales en relación con su propia imagen como enseñante, es decir, qué le criticás y qué te aporta este docente? ¿Qué particularidades de la cultura escolar de la escuela media pudieron distinguir en estas observaciones?

La lectura del aula no puede estar desvinculada del contexto de la escuela. Es por esto que proponemos anclarla en una observación institucional:

Solicitamos a los futuros profesores investiguen sobre la institución a la que ingresan considerando: jurisdicción, modalidad, dependencia de la misma, su organización institucional (órganos de gobierno y participación de los distintos

actores), el Proyecto Institucional (por ejemplo, la presencia y referencia a la Ley Nacional de Educación 26206 en relación con la obligatoriedad de la escuela secundaria, a la Ley de Educación Sexual Integral o las Políticas de Memoria), el Régimen académico, el Acuerdo de convivencia, las vinculaciones de la escuela con la comunidad, la formación y pertenencias institucionales de los docentes y los vínculos formales e informales entre docentes y estudiantes.

Asimismo, y como un modo de transición entre la posición de *observador externo* y la de *protagonista de la clase* al ser profesor a cargo del curso, sugerimos a los estudiantes que para analizar la historia de la enseñanza de la historia en el grupo en el cual van a desarrollar su tarea, soliciten al “profesor en terreno” *el libro de aula, las planificaciones, carpetas (en papel y/o digitales), libros de texto, dossier de fotocopias, materiales digitales, selección de materiales producidos por el colectivo de profesores de la escuela, evaluaciones, trabajos prácticos y acceso a blog o aula virtual*, si los hubiera. Orientamos enfocar la mirada en el contenido enseñado, su enfoque, la diversidad de lecturas y escrituras propuestas, el tipo de consignas que reciben los estudiantes, entre otros aspectos. Consideramos que el análisis de estas fuentes⁹ resulta esencial al tiempo que los estudiantes consultan al docente sobre el tema de enseñanza, arman un cronograma posible de clases y emprenden el proceso de *estudiar para enseñar*.¹⁰

Buscamos, también, que nuestros estudiantes puedan generar una primera impresión sobre el contexto de enseñanza de esa escuela, leer el presente de esa aula, un presente compuesto por diversos niveles y configuraciones. Esto es, puedan considerar la multiculturalidad étnica, social y de género de sus estudiantes y atender a la proliferación de miradas estigmatizadoras sobre los jóvenes, a los desencuentros entre los modelos educativos familiares y la cultura escolar, a las nuevas formas de conocimiento de las culturas juveniles actuales y las ideas sobre la historia que traen sus estudiantes, construidas en sus biografías escolares y en el cruce entre diversos canales, como los medios de comunicación, las historias familiares, los rituales escolares, los centros de estudiantes, los museos o el turismo. A la vez que ofrecemos estas orientaciones, solicitamos a nuestros estudiantes tomen notas de esas clases observadas y avancen en la escritura de un informe, como modo de considerar los puntos de partida del viaje a emprender, con el fin de pensar y diseñar una enseñanza de la historia en contexto.

⁹ Para el análisis de carpetas, resulta imprescindible la lectura de González, M. P. (2017), Cambios en la historia enseñada: una mirada a partir de las actividades en las carpetas de los estudiantes. Ponencia presentada en XVI Jornadas Interescuelas Mar del Plata.

¹⁰ Compartimos con Serulnicoff y Siede (2010) que un maestro o un profesor no puede hacer la investigación de base de un tema a enseñar pero tampoco partir solo de la divulgación de los medios masivos. Es preciso pueda partir de una amplia gama de textos académicos, de divulgación, didácticos, periodísticos, entre otros.

Con el acuerdo del profesor del curso, durante este período de observación de clases también habilitamos una *observación participante*, a modo de “ayudante de laboratorio”, a través de la realización de un ejercicio, una explicación o el acompañamiento a un grupo de estudiantes. Estas instancias y las observaciones en general tienen el sentido de generar un vínculo entre los estudiantes y los futuros profesores.

Por último, atendiendo a los sentidos del registro de las observaciones, proponemos lo siguiente:

En la lectura de los informes de las observaciones acordamos analizar la coherencia entre las conclusiones de ese informe y la propuesta de enseñanza del practicante.

Nos planteamos la posibilidad de subir los informes de las observaciones al campus virtual de nuestra materia, de modo de poder volver sobre ellas al final de las prácticas, recuperarlas de algún modo (nos queda pendiente pensar los modos y sentidos).

Segundo recorrido: la escritura de la enseñanza

*Un conocimiento ‘forma’ sí puede tener
un valor de uso de la práctica del oficio.*

Anne-Marie Chartier.

Son dos los puntos de partida que consideramos para el diseño o planificación de la enseñanza. Por un lado, evitar se convierta en una mera respuesta a exigencias administrativas para transformarse en una herramienta básica del trabajo pedagógico. Esto implica interpelar una tradición arraigada en la cual la planificación se concibe como práctica de escritura cuasi exclusiva, con rígidos formatos, términos específicos y un carácter meramente burocrático o como mero rito de iniciación al oficio de enseñar, prácticas que devalúan la escritura pedagógica de los docentes ubicando a la reflexión en un segundo plano (BRITO, 2003, p. 11). Por otro lado, cuestionar los sentidos de la enseñanza de la historia escolar en los que “ha sido, frecuentemente, ofrecer respuestas a preguntas que nadie se ha formulado, acumular datos que no ofrecen solución a ningún problema, ofrecer un conocimiento masticado por dientes ajenos y poco útil para saciar un apetito que no han manifestado los alumnos” (SIEDE, 2010, p. 270), a la vez que promueven la generación de *preguntas potentes* que puedan ser apropiadas tanto por los propios docentes como por los estudiantes.

Así, entendiendo al docente como un arquitecto que organiza un recorrido de clases sobre un mismo tema, proponemos la *elaboración de secuencias*

didácticas, un entramado de actividades organizadas sobre la base de una/s pregunta/s que moviliza/n, abre/n, orienta/n y desafía/n lo que se puede pensar a partir de lo que ya se sabe. La producción de una secuencia didáctica invita a los futuros profesores a trabajar con voz propia, con los conocimientos y herramientas que cada uno tiene, y también en relación con otros sujetos, considerando siempre el carácter político de las preguntas (SIEDE, 2010). En este sentido, creemos importante las propuestas de enseñanza atiendan a las cuestiones socialmente vivas, aquellas que gozan de un interés y una vivacidad en la sociedad (FALAIZE, 2014).

Convertidas en herramientas orientadoras de la práctica docente, las secuencias también pueden convertirse en vehículo del diálogo entre docentes, bibliotecarios, coordinadores de área y directivos. También en material de intercambio y construcción de saberes entre pares, es decir, huellas de la enseñanza.

¿Cómo acompañamos la producción de la secuencia didáctica? Acordamos con los practicantes la fecha de entrega de un primer borrador, alternando trabajo en la presencialidad y la distancia, vía correo electrónico. Consideramos que el armado de la secuencia didáctica implica un proceso de trabajo, de producción de sucesivos borradores que permitan finalmente ir ajustando la propuesta, respondiendo a la pregunta ¿qué voy a enseñar de este contenido, cómo y por qué?

Apuntamos a que el modo de responder a esta pregunta es, justamente, desde un enfoque problematizador, diseñar una/s pregunta/s potente/s que estructure/n la secuencia, que estimulen el deseo de saber, antes de exigir los esfuerzos necesarios para aprender, una/s pregunta/s que movilice/n, porque “preguntar tiene siempre un carácter político, que enlaza al sujeto que interroga con el mundo sobre el cual se cuestiona y con los demás sujetos involucrados en la cuestión” (SIEDE, 2010). Esa/s pregunta/s están destinadas tanto a los futuros profesores como a los estudiantes y se espera que hacia el final de la secuencia estos últimos puedan encontrarse con alguna/s aproximaciones de respuesta a la misma/s.

Compartimos con los estudiantes las preguntas que figuran a continuación como un posible recorrido para el armado de una secuencia didáctica. Aclaramos que estas preguntas no se contestan “de una sola vez” sino que es preciso tenerlas en cuenta en su construcción, a modo de “pasos a seguir”. Considerando el estudio del tema asignado y la búsqueda de materiales asociados a éste, incluyendo la consulta de la base de datos sobre “Materiales educativos para futuros profesores de Historia”¹¹ incluida en el campus virtual de nuestra materia.

¹¹ Convencidos de que los materiales no solo traducen la enseñanza de la historia sino que median la práctica cotidiana de los docentes y la producción de los estudiantes (FINOCCHIO, 2013) hemos organizado una base de datos con sugerencias de materiales para recomendar a futuros profesores. Ver Massone y Muñiz (2016).

¿Qué recorte de contenidos se propone enseñar a través de la secuencia?

Para comenzar a definir su propio recorte de contenidos y el/los temas a enseñar, elabore la/s pregunta/s que estructuren la secuencia didáctica.

¿Qué tratamiento del tema propone el diseño curricular? ¿En qué medida lo orienta esta formulación? ¿Cuál sería la perspectiva que le daría al tratamiento de ese contenido en términos historiográficos? ¿Por qué?

¿Qué conceptos a enseñar le dan sentido a la secuencia?

¿Qué conocimientos previos deben conocer los alumnos?

¿En qué medida va a proponer el acercamiento de los estudiantes a explicaciones complejas? ¿Qué actores sociales se ponen en juego? ¿Se visibilizan sus diversas tensiones, desigualdades, intervenciones e intereses? ¿Se consideran uno o varios principios explicativos de las Ciencias Sociales (multicausalidad / contextualización / cambios y continuidad / multiperspectiva de los actores sociales / controversia o diversidad de interpretaciones sobre los hechos / multiescalaridad)? ¿Cuáles? ¿De qué modo? ¿En qué actividades se propone trabajarlas?

¿Qué diversas lecturas va a ofrecer (textos, mapas, fotografías, películas documentales o de ficción, páginas web, etcétera) para responder a la pregunta que estructura la secuencia? ¿Armará algún módulo de lectura o buscarán los chicos el material de modo autónomo (en biblioteca o en internet)?

¿Plantea estrategias para “preparar para la lectura” de los diversos textos – en sentido amplio – propuestos? ¿Qué consignas de lectura va a proponer a los estudiantes? ¿Serán orales o escritas? ¿De qué manera propone leer en el aula (lectura silenciosa o en voz alta, grupal o individual)?

Elabore las actividades que desarrollará en la secuencia de acuerdo con los siguientes propósitos:

- para indagar los conocimientos previos
- para la búsqueda y análisis de la información
- para el registro y comunicación de la información
- de sistematización o cierre

¿Qué hacer o formas de conocer de las Ciencias Sociales se propone incluir en la secuencia (lectura e interpretación de fuentes primarias o secundarias, observación y registro de un fenómeno social, lectura de información estadística, construcción y análisis de testimonios orales, lectura y análisis de cartografía o análisis de imágenes: fotografías, pinturas y filmes, búsqueda y validación de información histórica en internet)? ¿Cómo piensa trabajarlos? ¿En qué parte de la secuencia plantearía cada uno? ¿En relación a qué actividad?

En relación a la escritura: ¿Planea promover escrituras en la lectura? ¿y como parte del cierre de la secuencia? ¿Qué consignas de escritura va a proponer a los estudiantes? ¿Serán orales o escritas? ¿Qué género y tipo de textos se propone que los chicos elaboren? ¿Plantea estrategias para “preparar para la escritura” de los diversos textos – en sentido amplio – propuestos? ¿Propondrá escribir (individualmente, en parejas o en grupos)? ¿Se proponen escrituras sobre

diversas superficies: afiches, manual, computadora etcétera?, ¿y con diversos destinatarios?

¿Cómo se propone cerrar la secuencia?

¿Qué instancias de evaluación incluye en la misma? ¿Qué contenidos va a evaluar? ¿A través de qué producciones de los alumnos? ¿Con qué frecuencia? ¿Qué modalidades se implementarán?¹²

Nos queda pendiente conversar y escribir sobre diversas pistas para orientar la construcción de la arquitectura de cada una de las clases. Podríamos hacerlo en diálogo con la lectura de Philippe Meirieu. En la clase: Referencias para una práctica. En: En la *escuela hoy*. Barcelona: Octaedro, 2004.

Sin encorsetarnos en un formato, valoramos la construcción de secuencias didácticas como un sostén que permite a los futuros profesores retornar a la incertidumbre de la clase, un conocimiento con valor de uso en la práctica del oficio, parafraseando a A. M. Chartier.

Tercera parada: la observación de los tutores

Los futuros profesores ya son los protagonistas de las clases. En este momento, la observación de clases y la elaboración de un registro se convierte en...

una herramienta para comunicar y construir conocimiento sobre el objeto de enseñanza en la medida que permite guardar memoria de las prácticas para analizar en diferido, reflexionar sobre el quehacer en el aula y explicitar las relaciones que se generan entre docentes y alumnos a propósito de la comunicación de un contenido específico. (LERNER y KAUFMAN, 2006)

Hacemos un mínimo de dos observaciones de clases. En esta oportunidad, para responder a la pregunta “¿qué miramos cuando observamos una clase?” produjimos un conjunto de preguntas que creemos constituyen en sí mismas un recorte de las cuestiones diversas a considerar en dicha observación.

¿Cómo se vincula con los estudiantes?; ¿Cómo construye su autoridad en el aula?; ¿Cómo crea el clima de la clase?; ¿Cómo es la dinámica de la clase? (exposición, exposición dialogada, trabajo grupal, etcétera); ¿Cómo recupera las voces de los estudiantes?; ¿Cómo maneja el espacio del aula?; ¿Cuál es la relación que propone entre los diversos materiales con los que compone su clase (pizarrón, carpeta, libro, netbook, mapa, lámina, etcétera)?; ¿Realiza un recorte de contenidos?; ¿cuál es la significación de ese recorte?; ¿lo fundamenta?; ¿Considera una historia interpretativa, poniendo en juego diversos principios

¹² La realización de estas preguntas ha sido producto del trabajo de algunos integrantes del equipo de cátedra en otro espacio, la formación docente en la Escuela de Maestros, y compartidas en La enseñanza de las Ciencias Sociales: orientaciones para la construcción de secuencias didácticas. Datos en bibliografía.

explicativos de las Ciencias Sociales?; Para enseñar historia, ¿pone en juego diversos lenguajes?; ¿Considera los consumos culturales de los jóvenes?; ¿Transmite los contenidos con solidez?; ¿Cómo explora la comprensión de su transmisión?; Cuando da de leer, ¿prepara para la lectura?, ¿explicita los propósitos lectores?, ¿media la lectura?, ¿cómo? (por ejemplo, favoreciendo la socialización de interpretaciones); ¿Cómo construye las consignas de lectura? (por ejemplo, si sólo apela a los microcuestionarios), ¿con qué objetivos lo hace? (para localizar información, comparar, contrastar distintas fuentes, generar hipótesis, por ejemplo). Cuando propone escribir, ¿qué sugiere escribir?, ¿con qué objetivo?, ¿cómo construye las consignas de escritura?, ¿prepara para la escritura, considerándola un proceso?, ¿propone escrituras parciales para alimentar una escritura más compleja?, ¿y la reformulación o recomposición de textos?; ¿Cómo plantea registrar los contenidos desarrollados en las clases?; ¿Usa el pizarrón?, ¿cómo lo hace (por ejemplo, arma un esquema o un resumen)?; ¿Genera instancias diversas de formación de los alumnos como estudiantes (por ejemplo, si invita a sus estudiantes a hacer notas al margen de los textos de manuales o fotocopias o enseña a tomar notas, entre otras posibilidades)?

Como una tarea pendiente, nos proponemos reunir en el campus parciales, informes de observaciones de clases y buenas secuencias didácticas para convertirlas en insumos de los talleres del primer módulo de la cursada, un modo de generar un repositorio que nos permita avanzar sobre el estudio de las prácticas escolares.

Como último tramo de esta tercera parada, en la medida de lo posible, al finalizar cada observación hacemos una *devolución de la clase observada*, y tratamos de que este momento se convierta en espacio privilegiado para el asesoramiento y la orientación didáctica (POGGI, 1999), conversando sobre los aciertos y dificultades de la tarea, siempre generando un recorte de lo observado, teniendo en cuenta que es imposible observarlo todo y que un recorte, aunque de modo provisorio, permite organizar y operar sobre la situación en análisis (POGGI, 1999). También se comparan las dos clases observadas, mientras se responde a la pregunta “¿qué cosas pudo modificar el practicante entre las diversas observaciones y devoluciones de clases?”.

En variadas ocasiones, los profesores tutores nos encontramos con que la inasistencia de los profesores en terreno genera la falta de clases para los estudiantes de la escuela media y la demora de la residencia para los practicantes. Consideramos importante que los practicantes adquieran la plasticidad para tomar decisiones respecto de sus propuestas de enseñanza en ese contexto. También, en algunas oportunidades, gestionamos que algún preceptor o algún profesor en tareas pasivas pueda estar presente para garantizar la clase, considerando la normativa sobre responsabilidad civil de las escuelas, un modo de cuidar a los practicantes y también a los estudiantes.

Por último, les proponemos a los practicantes que ofrezcan instancias de evaluación de las prácticas a sus estudiantes de la experiencia de la residencia docente.

Si lo consideramos necesario, decidimos extender las prácticas de los futuros profesores o volver a realizarlas, considerando en general otros contextos escolares que puedan favorecer su desarrollo.

Última estación: compartir la experiencia

Por último, *proponemos escribir para reflexionar y analizar la propia experiencia*, a modo de balance. En esta escritura invitamos a los estudiantes a poner en diálogo dicha experiencia con los diversos autores leídos durante la cursada. Rompiendo con la lógica escolar de escribir para el profesor, en esta oportunidad apostamos a que los futuros profesores escriban hacia colegas suyos como destinatarios, otros estudiantes que hayan pasado por la experiencia de las prácticas o que aún tengan esta tarea pendiente. En este mismo libro compartimos las voces de dos futuros profesores nacidas en una primera escritura de la experiencia en ocasión de este trabajo.¹³ Solemos orientar esa escritura en función de algún suceso particular generado en ocasión de las prácticas o compartir los siguientes ejes de escritura:¹⁴

A modo de hoja de ruta, aquí van algunos ejemplos de ejes posibles (por supuesto, pueden proponer otros), a partir de los cuales pueden desplegar sus propias ideas y dialogar nuevamente con los diversos autores leídos durante la cursada luego de transitar por las prácticas. Los interrogantes tienen por sentido simplemente orientar en algunos aspectos para la reflexión. Por supuesto que son sugerencias.

La teoría tras la práctica... y la práctica tras la teoría:

– ¿Qué lugar tuvieron, en este corto trayecto de tus prácticas, tus representaciones acerca de la docencia elaboradas a partir de tu propia historia de formación escolar y profesional?

– ¿Cuál fue tu rol durante las clases para hacer sentir la voz de los alumnos? ¿Se construyeron significados comunes entre docente y alumnos?

– ¿Cómo fue la experiencia de ser profesor de lectura y escritura en el marco de la enseñanza de la historia? ¿Cómo jugó en esto tu propia experiencia de lector-escritor?

– ¿Cómo iluminaron tus prácticas las lecturas realizadas durante la cursada? ¿Cómo volvéis a la teoría luego de las prácticas? ¿Cómo dialogan la teoría y la práctica?

¹³ Se trata de los trabajos “Entre tizas y barrotes: Experiencias y perspectivas en un camino de formación docente” de Iván Nicolás Greppi Seveso y “Entre el mundo y la escuela: La experiencia de enseñar Historia en la Escuela N°22 de la Isla de San Fernando” de Guido Ondarts.

¹⁴ Ejes elaborados por la Lic. Sonia Núñez.

La construcción del oficio de enseñar:

- ¿Qué lugar tuvieron en tus prácticas el saber y el saber acerca de la enseñanza?
- ¿Qué nuevos saberes descubriste (que adquiriste o qué creés necesario profundizar) durante este corto trayecto de formación como profesor?
- ¿Qué función cumplió la anticipación y el diseño de la enseñanza en la construcción de este oficio y en la de estos saberes?
- ¿Qué relación encontrás entre enseñanza y transmisión?

La construcción de la autoridad docente:

- ¿Cómo crees que construiste la autoridad docente en el aula?
- ¿Cómo fue la relación con los alumnos?
- ¿Qué lugar ocupó el saber en la construcción de la autoridad y del vínculo pedagógico?
- ¿Qué estrategias, saberes prácticos y/o teóricos te orientaron o sostuvieron al estar frente al aula?

El tránsito por la experiencia de las prácticas:

- ¿Cómo te sentías antes de iniciar tus prácticas? ¿Cómo influyó esto durante las mismas?
- ¿Qué sentidos le otorgaste a las intervenciones realizadas por tu docente de prácticas a tus diseños de clase? ¿Cómo orientaron o desorientaron tu tarea?
- ¿Hay algún aspecto en particular que rescatás del trabajo en paralelo con tu docente de práctica?
- ¿Qué lugar ocupó la reflexión personal durante este trayecto de formación?

El sentido que encontraron a la enseñanza de la historia:

- Tu relación con la historia y con la enseñanza de la historia ¿cómo te parece definieron tu tarea en el aula?
- ¿Qué preguntas te surgieron en relación con la complejidad que supone la enseñanza de la historia?
- ¿Qué rol jugó el contexto de la escuela en que desempeñaste tus prácticas para buscar o encontrarle sentido a la enseñanza de la historia?

Nos queda pendiente pensar en una propuesta particular de balance de la experiencia para los estudiantes de la carrera que ya están trabajando como docentes.

Finalmente, como cierre de la materia, *organizamos la socialización de la experiencia* mediante una reunión de todos los estudiantes que realizan las prácticas en cada cohorte. Ese mismo día, se firman notas en la libreta universitaria y culmina así el trámite administrativo de cierre de la materia.

Cerrar para seguir abriendo

El trabajo de los tutores es muy particular y siempre resulta un desafío ser pensado. En este escrito hemos compartido los pormenores de esta tarea

que, en variadas ocasiones, nos pone “en contacto como cátedra con otros componentes de la vida, personalidad, temores y expectativas de los futuros docentes” (ZUPPA, 2016).¹⁵

Es que esta primera experiencia docente concentra un gran esfuerzo intelectual, corporal y emocional que va a marcar el inicio de un largo recorrido: las prácticas docentes pueden convertirse en una instancia para descubrir el oficio de enseñar, para pensar sobre el sentido de enseñar la historia a los jóvenes de hoy, para comprender que la historia se aprende con todos los sentidos, para entender que los problemas de la transmisión no se pueden considerar por fuera de los centralmente históricos,¹⁶ para anticiparse, hipotetizar y escribir la enseñanza y también para revisar la propia biografía escolar.

Sabemos, también, que son muchas las apuestas para seguir construyendo una formación de profesores de historia para las jóvenes generaciones. En primer lugar, profundizar el desarrollo de prácticas en diversos niveles (medio y superior), modalidades (educación de jóvenes y adultos, domiciliaria y hospitalaria y en contextos de encierro – las más posibles dada la ubicación de nuestra facultad –), contextos socioeconómicos, y espacios como los museos. En segundo lugar, construir vínculos de reciprocidad entre la universidad y las escuelas u otras organizaciones en donde nuestros futuros profesores de historia realizan su residencia.¹⁷ En tercer lugar, configurar instancias de formación docente como espacios de promoción del espíritu investigativo, mientras se considera a éste como un principio formativo de la docencia. En cuarto lugar, indagar sobre los lazos generados entre nuestros practicantes, los tutores, la universidad, los “docentes en terreno” y las instituciones receptoras. Por último, acompañar a los noveles profesores en sus primeras experiencias de socialización profesional, otro espacio fundamental de formación. Estamos generando algunos ensayos en este sentido. Otros quedarán en manos de los jóvenes alfareros, tal como sostiene Eduardo Galeano en el epígrafe inicial de este artículo.

Bibliografía

AKSELRAD, Betina, ANDRADE, Gisela, CALVO, Anabel y MASSONE, Marisa. *La enseñanza de las Ciencias Sociales: orientaciones para la construcción de secuencias didácticas*. Buenos Aires: CEPA, 2009.

ANDRADE, Gisela, MASSONE, Marisa y NÚÑEZ, Sonia. Del saber historia a pensar su enseñanza. La construcción de secuencias. X Jornadas Nacionales y I Internacional de Enseñanza de la Historia. APEHUN-UNRC. Río Cuarto, 2008.

¹⁵ Resulta muy interesante cómo su trabajo nos invita a pensar en la dimensión afectiva y emocional, la parte olvidada del Conocimiento Didáctico del Contenido que se juega en la práctica del oficio de los profesores.

¹⁶ Un ejemplo, entre muchos otros, es pensar otros modos de periodizar la historia.

¹⁷ Por ejemplo, ofreciendo la base de datos de Materiales para futuros profesores de historia a los profesores co-formadores o sistematizando y compartiendo los materiales producidos por los futuros profesores durante las prácticas.

- BAJOUR, Cecilia. Cuando la biblioteca es un asunto de la escuela. *Pensar el libro*. Bogotá: CERLALC, n° 5, 2007. Disponible en: http://www.cerlalc.org/revista_enero/pdf/03.pdf
- BRENER, Gabriel. La sala de profesores como lugar practicado, 2016. Disponible en: <<https://www.facebook.com/gebrener/photos/a.497042933779379.1073741828.497030203780652/639749536175384/?type=3>>.
- BRITO, Andrea. Prácticas escolares de lectura y escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros. *Propuesta Educativa*. Buenos Aires: FLACSO, n° 26, 2003.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. La larga sombra del código disciplinar. Crítica del conocimiento escolar y didáctica crítica. En: Cuesta Fernández, R. *Los deberes de la memoria*. Barcelona: Octaedro, 2007.
- DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo. *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana, 2003.
- FALAIZE, Benoît. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? *Revista Tempo e Argumento*. Florianópolis: UDESC, vol. 6, n° 11, pp. 224-253, 2014.
- FINOCCHIO, Silvia. Las invenciones de la docencia en la Argentina (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente a los enseñantes en sujetos resignados). *Revista Propuesta Educativa*. Buenos Aires: FLACSO, n° 39, 2013.
- GONZÁLEZ, María Paula. Cambios en la historia enseñada: una mirada a partir de las actividades en las carpetas de los estudiantes. Ponencia presentada en XVI Jornadas Interescuelas Mar del Plata, 2017.
- LERNER, Delia y KAUFMAN, Ana María. Seminario: Didáctica de la Lengua. Maestría en Didáctica. UBA, 2006.
- MASSONE, Marisa. La residencia como una experiencia de hacer-se profesor de historia. II Congreso Metropolitano de Formación Docente. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, 5 al 7 de diciembre de 2012.
- MASSONE, Marisa y MUÑIZ, Manuel. Un lugar protagónico para los materiales escolares en la formación de profesores de historia: apuntes sobre la construcción de una base de datos como ejercicio didáctico (y ético). III Jornadas de Formación Docente “Desafíos y tensiones de la formación docente en los actuales escenarios” I Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente “Formación, práctica docente y contenidos de la educación en la formación del profesorado”, Universidad Nacional de Quilmes, 2016.
- POGGI, Margarita. La observación: elemento clave en la gestión curricular. En: Poggi, M. (Comp.). *Apuntes para la gestión curricular*. Buenos Aires: Kapelusz, 1999.
- SANTONI RUGIU, Antonio. *Nostalgia del maestro artesano*. Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial, 1996.
- SERULNICOFF, Adriana y SIEDE, Isabelino. Enseñar sobre los procesos migratorios recientes: coreanos en la Argentina. En: SIEDE, I. (Coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para su enseñanza*. Buenos Aires: Aique, 2010.
- SIEDE, Isabelino. Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En: Siede, I. (Coord.) Op. cit.
- ZUPPA, Silvia. La dimensión afectiva, la parte olvidada en la co-formación de los estudiantes del Profesorado. En: Panel “Vínculos entre los subsistemas educativos. Experiencias de trabajo colaborativos y de co-formación”. XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia. Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (APEHUN). Facultad de Humanidades- Universidad Nacional de Mar del Plata, 2016.

En primera persona: algunas notas sobre la formación de futuros profesores de Historia

Gabriela Carnevale

Cuando era pequeña quería ser maestra, y me gustaba imaginar cómo iba a ser mi primer día de clases. Pensaba en mi presentación, qué decirles a mis estudiantes, cómo mirarlos. Sabía que quería explicarles, contarles cosas nuevas y también entretenerlos. Que salieran de la clase sintiendo que haber estado ahí no era lo mismo que haber faltado. Cuando entré a la escuela secundaria, se inauguraba la última década del siglo XX. En mi país – y en América Latina – este dato no era menor. Las políticas neoliberales se consolidaban fuertemente, y las escuelas medias dejaban de estar bajo la égida del Estado Nacional para comenzar a ser responsabilidad de cada una de las provincias. La escuela en la que me había anotado era ahora una “escuela media” del conurbano bonaerense.

Si en la escuela primaria quería ser maestra, cuando llegué a la secundaria quise ser profesora. Descubrí que me gustaba estar en la escuela. Disfrutaba mucho ser estudiante y todo aquello que tenía que ver con lo escolar. En el secundario, las clases de Historia me aburrían y las de Geografía me encantaban. Finalmente me decidí y a mediados de los 90, cuando egresé, tenía bien en claro que quería ser profesora de Geografía y que, para ello, la Universidad de Buenos Aires (UBA) era el lugar indicado.

Me anoté. Hice el Ciclo Básico Común (CBC)¹ y las clases de Sociedad y Estado se transformaron en mis favoritas. Me encantaba cómo explicaba el profesor y cada tema que enseñaba. Comencé a sentir que no sabía nada, y que la Geografía cada vez me interesaba menos y la Historia me apasionaba más. Despertaba mi curiosidad y me ayudaba a entender muchas cosas que me atravesaban. La universidad me abrió un mundo nuevo. Cuando salía de las clases quería seguir leyendo y nunca más mis días fueron iguales. Había comenzado a mirar con otros ojos todo lo que me rodeaba. Cuando terminé el CBC llegué a la Facultad de Filosofía y Letras y me anoté en Historia. A partir de ese momento nunca más dudé: “Quiero ser profesora de historia”, me dije. Y así fue.

¹ El CBC dura un año, y es obligatorio para entrar a cualquier carrera de la Universidad de Buenos Aires. Son seis materias, cuatro específicas de cada carrera y dos son comunes a todas: Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado e Introducción al Pensamiento Científico.

Siempre supe que quería enseñar. Que había algo en las escuelas que me atrapaba. Me gustaba mirar con mucha atención qué hacían mis profesores; descubrir qué les entusiasmaba de lo que tenían que enseñarnos. Me identificaba con algunos, especialmente con los más apasionados y con los que nos explicaban. Las clases y los profesores de la universidad me gustaban mucho.

Finalmente, llegó el día. Aquel que tanto imaginé desde siempre. Empecé a trabajar en una escuela secundaria cerca de mi casa. Aún no me había graduado pero ya podía dar clases. Entré al aula, eran pocos estudiantes. Más varones que mujeres. Me miraban. Recuerdo que tenía que enseñar el período de entreguerras. Había estudiado mucho en mi casa para preparar esa clase. Quería que me saliera bien. Tantos años esperando ese momento que no podía fallar. Finalmente, di mi clase. No estaba tan nerviosa. No me fue tan bien como quería, pero tuve la sensación de lo que era enseñar, lo que me había imaginado desde siempre, y el aula era mi lugar. No sé por qué creía que la oratoria era “innata” y que como sabía tanto de Mussolini y de Hitler, explicar me iba a salir bien. Claramente, no fue así. Como todos los profesores de Historia *aprendices*, no podía pensar una clase de Historia en la que alguna fuente no pulule entre las manos de mis estudiantes, así que había llevado “fuentes” para analizar.

Tampoco me salió bien mi ejercicio. Creía que con explicar diferencias entre fuentes primarias y secundarias y alguna que otra referencia sobre el contexto en el que estaba inmerso ese fragmento de texto que yo llamaba fuente, la cosa estaba más o menos cocinada. Me quedaba la mejor parte, para lo que tanto me había preparado: reflexionar, pensar junto a mis estudiantes. Por supuesto, poco de eso pasó. Lo que escuché por casi 40 minutos ininterrumpidos fue “Profe, ¿qué dice acá?”, “Esto no lo entiendo”, “¿Qué tenemos que hacer con este papelito?”. Estas fueron algunas de las preguntas que circularon en mi – tan esperada – clase de historia. Evidentemente, por ahí no iba la cosa.

En un momento comencé a pasar por los bancos tratando de ayudar a mis estudiantes. Me sorprendí cuando me encontré con que las palabras que yo escribía en el pizarrón de modo abreviado, para hacer más rápido mientras explicaba, las habían copiado tal cual en sus carpetas. Conclusión: no sólo casi nadie había tomado apuntes – como yo había pedido – sino que los que efectivamente lo habían hecho, terminaron “dibujando ideas”. Entendí que las abreviaturas son personales y deben tener un contexto que, evidentemente, no era la hoja de cuaderno aislada. Mi mayor sorpresa fue descubrir que lo que yo hacía, muchos estudiantes lo repetían, lo copiaban y muy pocos lo cuestionaban. Efectivamente, ahí dentro yo tenía autoridad. O mejor dicho, también era un ejemplo.

Mi primera clase no me había salido tan bien, pero en el fondo no me importaba tanto porque sabía que tenía una revancha: al otro día volvía al mismo curso. Y, no sé por qué, estaba segura de que me iba a salir mejor. Ese primer día me enseñó que no alcanzaba con saber mucho del período de entreguerra para que mi clase de Historia saliera bien. Ahí había algo más. Y ese “algo más” lo iba a encontrar con el paso del tiempo. Pero intuía que cuando volviera a dar *esa clase*, ya tendría un piso por el que arrancar, y seguro me iba a salir mejor.

Un día comencé a cursar la materia de la facultad en la que, efectivamente, me iban a enseñar a enseñar Historia. Cada una de las clases era fascinante. Lo que más me atravesó fue la historia de la escuela secundaria y la historia de la educación. Empecé a problematizar la escuela y, principalmente, los saberes. En una de las clases hicimos una genealogía de la Historia como disciplina escolar. Recuerdo que fue sumamente relevante analizar cambios y permanencias en la enseñanza de una materia y detenernos en la forma en que la Historia como disciplina desembarcaba en la escuela. Me pasaba como en aquellas clases del CBC que salía y ya nada era como antes. En este caso, las escuelas nunca más fueron iguales para mí. Cuando volví a mi aula comencé a pensar nuevos problemas, inventar posibles soluciones, hacerme otras preguntas que luego compartía con mis compañeros de la facultad con los que intercambiábamos discursos para los actos escolares o nos mandábamos clases y materiales que considerábamos valiosos para enseñar.

Finalmente, mi profesora de prácticas, Silvia, vino a mi clase en una escuela donde trabajaba desde hacía unos pocos años. “Me iba a observar”, como se dice en la jerga. Una vez más, había estudiado mucho para esa clase y me había preparado materiales – que por supuesto también eran fuentes primarias – para que todo saliera de la mejor manera. Le conté a mis estudiantes que ese día me iban a evaluar (¡eso suele sentir el practicante frente a la mirada de su profesor orientador!) y que nos iba a acompañar una profesora de mi universidad a quien yo respetaba mucho. Les pedí que me ayudaran porque para mí era un momento importante; iba a aprender. Cuando llegó mi profesora, la recibimos con mucho entusiasmo; se sentó en el fondo del aula y yo empecé clase. Fue una clase expositiva, en la que expliqué mucho porque estaba convencida de que era una manera de demostrar que sabía y que había preparado el tema. Mientras hablaba, les hacía preguntas a mis estudiantes que casi no respondían. Como llevaban muchos años de escolaridad, entendían que la mejor manera de ayudarme era como siempre les dicen los profesores: haciendo silencio. Alguna que otra voz contestaba mis preguntas – que más bien intentaban darme un pie a mí misma para seguir explicando que abrir un debate genuino – de manera tímida y casi guionada.

Una vez más, sentí que mi clase había sido un fracaso. Cuando mi profesora se fue, mis estudiantes con una sonrisa de oreja a oreja me dijeron: “¿Y profe? ¡Vio qué bien que nos portamos!”. A lo que les respondí, casi riendo: “¡Pero si no hablaron en toda la hora!”. Me quedé pensando en cómo la escuela lee los silencios.

Mi profesora de prácticas me hizo una devolución muy generosa, por cierto, y lejana a mis propias percepciones. Si bien todos sus comentarios fueron valiosos, algo me convocó muy especialmente. Me dijo: “El mejor profesor es el que hace hablar a las piedras”. Primero, entendí qué quiso decir con piedras: una manera muy escolar de nombrar a esos niños tímidos, que parecen inmóviles en alguna parte del aula y que para ciertos profesores pueden ser apáticos pero, para otros, están distraídos o piensan en otras cosas, lejanas a la historia. “Yo debía hacer hablar a las piedras”. Y tenía razón. Es difícil ser profesor y no quedarse encandilado con aquellos jóvenes que responden nuestras preguntas, nos miran atentamente, están motivados por nuestras clases, nos dicen “sí” con la cabeza. O dicho al revés, es más fácil darles clases a esos estudiantes que parece que están fascinados de escucharnos. A veces nos cuesta reconocer que esa motivación, en parte, podemos causarla nosotros, pero generalmente el gusto por la Historia de esos estudiantes no lo construyeron en la escuela. Y yo la verdad es que para eso no había estudiado. Yo quería enseñarles a todos. Al otro día que volví al aula, empecé a mirar a mis estudiantes desde otro lugar. Mirarlos a todos. Acercarme a los que estaban más distraídos e invitarlos a escucharme y a que intentaran escribir. Y me di cuenta que algo que yo consideraba tan simple como una mirada o una invitación, tenía mucha fuerza.

Empecé a trabajar en escuelas secundarias del conurbano bonaerense de modo ininterrumpido desde aquella primera clase que tanto esperé. Eso que al principio era una intuición se había confirmado: me fui dando cuenta que para *enseñar bien historia* tenía que saber mucho más de lo que había aprendido en la facultad, que los saberes disciplinares no iban por un lado y “los modos en los que se los enseñan”, por otro. Cuando se terminaba la cursada de la Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Historia, sabía que había encontrado mi lugar en la universidad. Quería trabajar ahí, con mi profesora Silvia. Quería acompañar la práctica de los futuros profesores de Historia, transmitirles todo lo que aprendía cada mañana en la escuela secundaria; contarles las discusiones de la materia que eran claves y todo profesor debía conocer. Por ejemplo, descubrir el estrecho vínculo que existe entre la enseñanza de la Historia y la consolidación de los Estados Nacionales y esa – relativa – autonomía del saber escolar con respecto al saber académico, el que nosotros estudiábamos en la facultad. Consideraba un desafío “fabricar” esos

saberes que iban a aprender mis estudiantes y, por otra parte, ser profesora orientadora se transformaría en una excelente excusa para recorrer diversas escuelas secundarias.

Con el correr de los años, empecé a sentir que las clases en la escuela me salían mejor. Que mis alumnos me escuchaban y percibía que aprendían. Fui entendiendo (también estudiando) que la enseñanza y el aprendizaje no siempre van de la mano; no porque enseñe algo el otro directamente lo va a aprender. Eso no quiere decir que, como la enseñanza es una actividad intencional, como profesora no haga todo lo posible para que mis estudiantes aprendan. Pero la enseñanza tiene un límite y ese límite es el otro, el sujeto. Con el tiempo, me fui peleando con ese narcisismo que los profesores tenemos muy dentro nuestro: no siempre todos los estudiantes van a amar la disciplina que enseñamos tanto como nosotros lo hacemos (¡por suerte!). Pero eso no quiere decir que renunciemos a enseñarles. La enseñanza necesita de la confianza, “una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo”, como dice Laurence Cornu (2002).

Con las convicciones casi intactas, especialmente aquella que sostiene que todos podemos aprender, cada vez fui confiando más en mí, en las decisiones que tomaba, en elegir aquellos saberes que yo entendía que no debía negociar porque eran muy importantes para mis estudiantes. Y mi *maestra* me había enseñado mucho.

De alumna a orientadora

“¿Qué nos enseña de nosotros mismos el proceso de producir cosas concretas?”, se pregunta Richard Sennett. ¿Cuáles son esos saberes que un profesor construye, aprende, reconoce, mientras enseña? ¿Cómo se da cuenta de que cuando trabaja está produciendo algo? ¿Qué es específicamente lo que produce? ¿Por qué valorar esos saberes? Richard Sennett plantea:

La artesanía designa un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más. La artesanía abarca una franja mucho más amplia que la correspondiente al trabajo manual especializado [...] La artesanía se centra en patrones objetivos, en la cosa misma [...] El artesano explora estas dimensiones de habilidad, compromiso y juicio de una manera particular. Se centra en la estrecha conexión entre la mano y la cabeza. Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas. La conexión entre la mano y la cabeza se advierte en dominios aparentemente tan distintos [...] no hay nada de inevitable en lo tocante a la adquisición de una habilidad, de la misma manera en que no hay nada irreflexivamente mecánico en toda la técnica misma. (pp. 20-21)

Esa conexión entre la mano y la cabeza se va haciendo cada vez más explícita a medida que pasamos el tiempo en las aulas. En un estrecho y rico diálogo con la obra de Sennett, Andrea Alliaud (2017) plantea que la enseñanza puede considerarse un oficio...

cuyo centro de actuación está en las almas de otros. La transformación de las personas en algo distinto a lo que eran es su destino. Y así la enseñanza deviene en producción y los que enseñan en productores transformadores de otros. La caracterización puede resultar fuerte y algo pretenciosa; sin embargo permite visualizar el efecto de un accionar que siempre es con otros y también sobre otros. (p. 35)

A partir de esta perspectiva, Alliaud retoma la vieja discusión sobre la teoría y la práctica en la formación docente y la cuestiona. Entiende que la enseñanza se vuelve un oficio y que se construye “a lo largo de todo el proceso formativo convocando al saber que se produce al enseñar, invitando la experiencia, creando y recreando formas o maneras de formar que [la] superen” (p. 82). Por ello, de la mano de Sennett, la pedagoga reconoce aquellos saberes del hacer virtuoso: “Es mucho más que aplicar una técnica o un conocimiento especializado; es, también, descubrir nuevos territorios, revisar los supuestos que sostienen nuestras acciones y decisiones; ser capaz de conjugar el pensamiento con la acción” (p. 82). Es decir, implica “fortalecer ese diálogo entre el pensamiento y la acción”. Y, como “no hay nada de inevitable en lo tocante a la adquisición de una habilidad”, todos podemos llegar a ser artesanos.

Empecé a darme cuenta que en las aulas también experimentaba. En Argentina, de algún modo la experiencia está reconocida en aquel ítem que forma parte de nuestro salario y se llama “antigüedad” (que no es otra que la antigüedad en el cargo). Quienes hace más tiempo estamos en la escuela y sumamos años de oficio, cobramos más que un profesor que recién comienza. Afortunadamente, esa experiencia es cada vez más reconocida en los espacios de formación docente y/o académicos. Esos saberes docentes, dice Alliaud, tienen la particularidad de producirse a partir de experiencias, “de situaciones cotidianas que por alguna razón revisten un carácter extraordinario y así se distinguen de lo que meramente sucede. Son vivencias que portan un significado especial para quienes las protagonizaron, ya sea por lo que produjeron (en términos de obras, de resultados) o también por sus implicaciones en el modo de ver y pensar lo educativo por parte de quienes las experimentaron” (p. 76). Por ello, no se trata de acumular años y situaciones vividas.

En el año 2005, la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Historia abría sus puertas e incorporaba estudiantes avanzados de la carrera. Como cuando era chica y tenía la certeza de que quería estar en la escuela y enseñar, en aquel momento sabía que iba a dedicarme a estudiar

e investigar cómo enseñar (mejor) Historia. Ese era el espacio indicado. Advertí que la historia de la educación y, específicamente, la historia de las disciplinas escolares, aportaban pistas claves para abordar mis inquietudes. Entré a la cátedra y comencé con diversas tareas. Entre ellas, desarrollar un espacio virtual y, cual *aprendiz*, durante años fui a todas las clases de Silvia Finocchio e hice diversas *actividades artesanales*, como, por ejemplo, escribir resúmenes para que puedan leer los estudiantes que no había podido estar presentes. Con el tiempo, me fui formando en ese espacio, aprendiendo nuevas aristas específicas del oficio de enseñar Historia. Cual *aprendiz*, no solo mi maestra fue mi referencia; también lo fueron [lo son] mis compañeros.

Una de las diferencias entre aquel primer día de clases que tanto esperaba y el momento de orientar a mi primera estudiante fue el modo en el que lo viví. Para mí, acompañar a una futura profesora (era una mujer) era una oportunidad y un desafío. La oportunidad “de contarle experiencias”, esos saberes de la práctica que tanto había protegido en mis primeros años en la escuela. También un desafío porque, en un punto, ya no estaba sola: tenía una pertenencia institucional. No solo representaba a la Universidad de Buenos Aires, sino que formaba parte de un equipo de cátedra que me daba seguridad y, a la vez, nuevas responsabilidades. Estos *saberes del oficio*, como los llama Alliaud, “constituyen una mezcla entre conocimiento y experiencia”, y ahora podía transmitirlos a mi *aprendiz*, como pasaba en los gremios medievales. Sennett dice que todos podemos ser artesanos, yo podía darme cuenta cómo – de a poco – también me iba convirtiendo en *maestra*.

Orientar y acompañar la práctica: una perspectiva desde el [mi] presente

Una compañera mayor que yo, con quien trabajé unos cuantos años, solía decirme que “en la sala de profesores conviven las generaciones”. Tenía razón. En muchas de las salas de profesores por las que circulo están presentes, tácitamente, los *saberes de la práctica*. A mí me gusta compararlas con los gremios medievales y el modo en el que el saber se pasaba de una generación a otra. Me recuerdan a un bello libro sobre el fordismo, escrito por Benjamín Coriat, en el que el autor explica que la gran novedad de Taylor fue tan simple como violenta: expropiarle el saber al obrero de oficio, parcializando el proceso productivo en tareas simples e incorporando el reloj para cuantificar el tiempo de los movimientos. Las tareas iban a repartirse entre trabajadores que no necesariamente supieran de aquello que estaban produciendo. Como el oficio es una fuente de riqueza y de valor, expropiárselo al obrero fue una de las grandes contribuciones a la organización científica del trabajo.

En los gremios medievales, como en las salas de profesores, las generaciones se encuentran. Y los *aprendices*, los profesores que recién se inician en la enseñanza, aprenden de los *maestros*, quienes regalan sus mayores secretos pero también los protegen. Andrea Alliaud plantea: “Es en este encuentro entre el experimentado y el novato en el que se abre el espacio para la transmisión: en el hacer y mostrar, en el acompañamiento, en la experimentación, el tanteo, la prueba, y también en la explicación de lo que se hace”. Probar, tantear, equivocarse, animarse, explicar; la experiencia de las prácticas es otra posibilidad en la que se encuentran el *aprendiz* y el *maestro*, “responsable principal de transmitir el oficio a quienes se están formando” (p. 100).

Una aclaración vale la pena. Que los profesores orientadores nos pensemos como *maestros artesanos*, no significa que lo sepamos todo. El propósito es bien modesto. Implica recuperar lo que tiene de oficio la enseñanza y valorar los *saberes de la práctica* (ALLIAUD, 2017). Aspira a esquivar la discusión paralizante sobre la escisión entre teoría y práctica, a legitimar nuestra voz y a construir espacios de trabajo *con otros*. Como *maestra artesana*, formo parte de un equipo (*un taller*) con quienes tenemos desde hace años, mucho trabajo juntos. Y por supuesto, no lo sabemos todo.

¿Cuáles son esos saberes de la práctica que son valiosos para enseñar historia? En el capítulo “De estudiantes a profesores, las prácticas docentes como un rito de iniciación y potenciación de aprendizajes” Marisa Massone se refiere al trabajo que realizamos en el equipo de cátedra (en nuestro *taller*). En esta oportunidad, solo comparto algunas notas personales que intentan destacar esos *saberes de la práctica* que me funcionan y que converso con mis *aprendices*. Esos saberes que me ayudaron a reconocermela *maestra*. Ninguna de estas notas pueden pensarse aislada. Forman parte del trabajo colegiado y colectivo que venimos construyendo en *nuestro taller* desde hace más de quince años.

En lo particular, acompaño a mis estudiantes, futuros profesores de historia, construyendo un clima de confianza, en el que está permitido equivocarse, probar y experimentar, aprovechando que no estamos solos. Se suman los *aprendices* que están atravesando los primeros pasos en el oficio de enseñar. Cuando yo era *aprendiz*, sentir que no estaba sola era necesario (y efectivamente no lo estaba). Frente a la voz, un tanto ofuscada, de nuestros estudiantes, que suelen clamar a viva voz “a mí no me prepararon para esto, para ir al aula”, el espacio de confianza es el que nos permite recordarles que sí los preparamos – más de lo que ellos creen – pero, como la enseñanza es también un oficio, seguirán aprendiendo cuando hagan, cuando, efectivamente, piensen, diseñen y den clases. En definitiva, cuando se convengan *de la estrecha conexión entre la mano y la cabeza*. Pero para todo ello, deben confiar en su *maestro*. Y esa confianza, como decía, se construye.

Para aprender un oficio, el *aprendiz* observa. Mira. Busca en la mano del experto aquello que hace de ese trabajo algo único. Los futuros profesores de historia comienzan observando clases: ¿Para qué observar clases? ¿Qué deben/deberían registrar? Son los sentidos los que van a orientar esos registros (ANIJOVICH, 2009). Suelo pedirle a los futuros profesores que la mirada se pose en algunos (o en todos) de estos ámbitos de la clase:

- 1) El profesor: sus modos de mirar a los estudiantes; de hablar; de intervenir en alguna situación “extraordinaria”; que imagine qué le da seguridad a ese profesor (¿el saber? ¿El temor?); cómo se mueve en el aula y dispone de su propio cuerpo; cómo diseñó la clase: todos los profesores “tenemos un plan” (hasta cuando no lo tenemos). Que trate de descubrir ese plan; cuáles son los temas que privilegió ese día para enseñar; qué pregunta a sus estudiantes y para qué pregunta; si les enseña a preguntar pero al mismo tiempo se pregunta.
- 2) El tiempo: en *El grito manso*, Freire describe detalladamente una jornada escolar y termina preguntándose: “¿Al servicio de quién está el tiempo en la enseñanza?”. La descripción pone en relieve las peripecias que pasan en el antes y en el durante de una clase, desde que la escuela abre sus puertas. Por ello, mientras entramos, saludamos, ordenamos nuestras cosas, bien vale la pregunta: “¿Al servicio de quién está el tiempo en la enseñanza?”.
- 3) Los estudiantes: cómo miran al profesor; cómo se miran; de qué modo se involucran en las clases; si realmente se involucran. Los invito a imaginar cómo podrían darse cuenta que aprendieron y cuáles podrían ser sus intereses.
- 4) La escuela: de ser posible, hacer algún registro que describa la escuela y el modo en el que la clase se integra.

El profesor² que recibe a los aprendices es también un *maestro artesano*. Le confía su grupo de estudiantes al *aprendiz*, a quien, además, le dice cuáles son esos saberes, esos “temas del currículum” que deberá enseñar. La lectura de los registros/observaciones es sustancial para destacar los saberes de la práctica. Por ello, la observación tiene tres momentos delimitados: el primero es la preparación; el segundo es la observación propiamente dicha; el tercero, el análisis posterior (ANIJOVICH, 2009).

Desde mis saberes de la práctica, decidir qué enseñar no da lo mismo. La historia de la Historia como disciplina escolar me ayudó a diseñar mis clases y a darme cuenta de que ese momento tiene mucho de nuestra propia voz. En esas lecturas encontré fundamentos valiosos que fueron el sostén de gran parte de las decisiones que tomo cuando tengo que pensar qué voy a enseñar.

² En Argentina suele llamárselo “co-formador”.

Desarmar una disciplina escolar y pensarla desde una perspectiva genealógica que dé cuenta del contexto de su producción es, sin duda, un aporte a la reflexión sobre la enseñanza de la Historia y una invitación a volver a pensar el lugar político de los sujetos (CARNEVALE, 2017). Como profesores de Historia, no somos reproductores de un saber que pasa por otro lado: si bien no desconocemos las ciencias de referencia, nuestras propuestas tienen un carácter propio porque las disciplinas escolares, dice Chervel (1991):

Son creaciones espontáneas y originales del sistema escolar [...] son entidades ‘*sui generis*’ propias de la clase, independientes hasta cierto punto de cualquier realidad cultural ajena a la escuela y dotadas de una organización, una economía propia y una eficacia que solo parece deberse a sí mismas, es decir, a su propia historia.

El carácter inventivo de la escuela queda expresado en la construcción de las disciplinas escolares y, por ello, nuestra voz cobra un lugar central.

Esa voz – la de nuestros *aprendices* – se pone de relieve cuando seleccionan saberes y deciden cuántas clases para tal problema, por ejemplo. Por ello, cuando diseñamos una clase, ponemos en juego no solo las prescripciones curriculares sino también los motivos por los que elegimos enseñar Historia. Si nuestro *aprendiz* tiene claro que en el diseño de la enseñanza puede encontrarse a sí mismo, seguramente tendrá la libertad para hacer una secuencia más honesta con aquello que piensa y siente, y más justa para sus estudiantes, porque los conoce y apuesta a que los saberes que eligió son los mejores para ellos.

En mis primeras clases de Historia, sentía que la cronología me daba seguridad. Con el tiempo, me animé a diseñar clases que tuvieran otro punto de partida. Con los futuros profesores comparto alguna de esas experiencias y los desafío a romper con la cronología como única estructura en las clases de historia. En una conversación entre los pedagogos Antonio Faundez y Paulo Freire, Faundez le dice a Freire: “Todo conocimiento comienza por la pregunta. Se inicia con lo que tú llamas *curiosidad*. ¡Pero la curiosidad es una pregunta! [...] El inicio del conocimiento es preguntar. Solo a partir de preguntas se buscan respuestas, y no al revés”. La intervención de Faundez sistematiza de una manera muy práctica esa curiosidad de la que habla Freire en casi toda su obra. Si el conocimiento comienza con una pregunta, ¿qué preguntas me van a ayudar a pensar mi programa, mis clases? ¿Cuáles son las preguntas que van a orientarme para construir problemas que trabajaré con mis estudiantes? (CARNEVALE, 2017). Por ello, entiendo que destinarle un tiempo a la reflexión, al diseño de la enseñanza, les da cierta seguridad a los *aprendices*. Sus producciones son una escritura pedagógica que pone en juego sus observaciones, sus propias convicciones en diálogo – no siempre armónico – con la institución que los recibe y la política curricular.

Quienes enseñamos sabemos que no contamos con las clases que quisiéramos. Por ello, les propongo a los futuros profesores de Historia que sean modestos y emprendan empresas menos ambiciosas pero con impacto. Para ello, una tarea sencilla, simple y valiosa es la de contar clases, semanas, días. Simple. Cuantificar el tiempo es una forma de anclaje en el aula.

Otro momento clave del diseño de la enseñanza es la elección de los materiales que le darán vida a la clase. Los materiales construyen un puente entre la escuela y el mundo. No solo ilustran lo que uno va a enseñar; son objetos “con vida propia” cuando se presentan en función de su lenguaje y de su estructura. La escritura de consignas es un eje con el que trabajamos fuertemente. Las consignas fortalecen “la vida” de estos materiales y le dan sentido a toda la secuencia en general. Deben estar vinculadas fuertemente a aquello que nosotros queremos que pase en nuestra clase. Retomando mi experiencia, ¿cómo hubiese logrado hacer de ese “papelito” que yo le llevaba a mis estudiantes, una fuente histórica real para aprender Historia?

Pero como toda secuencia, es además un bosquejo. Un plano inicial que será puesto a prueba en el aula. Como el oficio también se aprende haciendo – no solo observando –, mis primeros comentarios frente a la entrega de “la famosa planificación”, son breves. Intentan no amedrentar al aprendiz. Volveremos a ese bosquejo luego, después de una primera o segunda clase.

El día en el que acompaño a mis estudiantes al aula suele ser justo “la clase que peor salió”. Los nervios, los temores, las auto exigencias se ponen en juego y las percepciones no suelen ser las mejores. Lo tengo claro, así también me sentí cuando mi profesora de prácticas me acompañó. Como todo trabajo artesanal, dice Alliaud:

Restarle en parte a los logros así obtenidos produce grandes satisfacciones y engrandece a quien realiza la tarea, pero acarrea las sensaciones opuestas cuando eso no ocurre. Entre la grandeza del ‘todo lo puedo’ a la miseria del ‘no puedo nada’, la distancia es mínima [...] Reconocerse como transformador de almas [oficio de enseñar] implica renunciar también en parte a la omnipotencia reflejada en la pretensión de querer ir más allá, no soportando que el otro sea artífice de su propio destino. (p. 43)

Aquí encontramos una de las primeras ideas que mi propia práctica también me enseñó: “Lo normal en educación es que la cosa no funcione”, dice Meirieu, porque el otro “se resiste a ser formado a mi propio gusto” (MEIRIEU, 2003). No siempre la clase nos sale como hubiésemos querido, pero tenemos que aprender que de eso también se trata enseñar. Como decía, afortunadamente, al otro día, tenemos una nueva oportunidad con esos estudiantes.

En función de la clase y de cada *aprendiz*, como *maestra* orientadora les hago una devolución sobre toda la trayectoria de la práctica. Intento pescar esas prácticas valiosas que ponen en escena la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Fundamentalmente, hago hincapié en que el *aprendiz* se dé cuenta que enseñar lejos está de simplificar saberes y discusiones que pasan por fuera de lo escolar. Por ello, estudiar la genealogía de una disciplina escolar permite desnaturalizar prácticas y sujetos.

Es muy importante conversar con el *aprendiz* el vínculo con los estudiantes. Me recuerdo caminando entre los bancos de mis alumnos y leer esas carpetas con anotaciones sin sentido que yo había hecho en el pizarrón. Por ello, la mirada... Cuando miramos a nuestros estudiantes los reconocemos, los transformamos en estudiantes. Mirarlos implica acercarnos, valorar lo que producen, que suele pasar desapercibido porque está en las carpetas que, para la escuela, pareciera ser algo privado, personal. Y para nosotros, los profesores, un problema de los estudiantes. Revisar una carpeta, ver qué escribieron los estudiantes, es un ejercicio que nada tiene de ingenuo. La carpeta es nuestro propio espejo: vemos allí gran parte del trabajo reflejado que hacemos diariamente, y podemos rastrear las huellas que dejamos en aquello que los estudiantes destacan (y se guardan para siempre). También en lo que no hacen. Mirar a nuestros estudiantes puede ser la oportunidad para transformar “a las piedras” en jóvenes que se acerquen a la Historia.

Esos *saberes del oficio* se ponen en movimiento, en acción, al momento de conversar con los *aprendices* pero ahora, a partir de nuestros propios registros, los que realizamos como *maestros* cuando acompañamos a nuestros *aprendices*. ¿Qué observar en el aula cuando acompañamos a nuestro futuro profesor de historia? Las preguntas que les dimos a nuestros estudiantes pueden ser orientaciones también para el profesor de prácticas. Además, algunas cuestiones que pueden esquematizarse:

- 1) El saludo inicial, la mirada, el cuerpo. El modo en el que se dirige a los estudiantes; la forma en la que los llama; cuán atento está a lo que va pasando en el aula; cómo los invita a trabajar.
- 2) El modo en el que un profesor construye un “clima de aula”. Cada uno podrá ponerle una palabra a ese clima, en función de lo que pensó trabajar ese día. Pero alguna condición para que ese clima sea posible tiene que existir. Si los alumnos van a leer, van a analizar fuentes, van a conversar y reflexionar, ¿cuál es el mejor espacio posible? ¿Cómo preparar a los estudiantes para leer Historia? ¿De qué modo trabajar con fuentes? ¿Cómo preparar los propios materiales?

- 3) El vínculo con los estudiantes debe construirse a través del saber y del respeto. Siempre les digo a mis alumnos que mirar a otros, especialmente a los alumnos, no es un acto ingenuo. Un profesor, cuando mira a sus alumnos, habilita, invita y construye al *otro*, al *otro alumno*.
- 4) Confiar en lo que diseñaron para esa clase. Un profesor que sabe para dónde quiere ir, tiene un margen mucho más amplio para improvisar.
- 5) Romper con los prejuicios y las etiquetas que suelen clasificar a los estudiantes. Apostar a que todos puedan aprender porque la educación en Argentina es un derecho conquistado. Tener la convicción política de que hay que enseñar y de que eso demanda un esfuerzo. Por ello, no negociar saberes sino explicarlos. Si hay palabras desconocidas o “difíciles”, escribirlas, explicarlas. La mejor estrategia de enseñanza no siempre es la más “divertida”. Las explicaciones siguen siendo necesarias y, para ello, saber del tema, saber a dónde se quiere ir, enseñar a preguntar y a preguntarse, sigue siendo tan necesario como lo era antes de la llegada de la tecnología.

Algunas reflexiones finales

Estas notas esperan no ser leídas como una receta. Mucho menos como una autobiografía. Intentan mostrar el paso de un *aprendiz* a *maestro* valorando los saberes de la práctica. El propósito es modesto. Si el lector es también un profesor orientador, un *maestro*, podrá hacer un ejercicio parecido poniendo atención en aquello que destaca en las prácticas de sus *aprendices* y en ese ejercicio, leerse a sí mismo. Quienes elegimos enseñar Historia sabemos que contamos con una carta de presentación que no nos favorece demasiado. En un mundo que valora cada vez más el presente, evocar el pasado para pensar(nos) (en) este presente es un ejercicio complejo. Pero muchos profesores *enseñan Historia muy bien*. Queremos saber cómo lo hacen, y apostar a que cada vez haya más *maestros* que compartan fraternalmente sus más valiosos secretos.

Bibliografía

- ALLIAUD, Andrea. *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós, 2017.
- ALVAREZ GALLEGU, Alejandro y TABORDA CARO, María Alejandra. La historia de los saberes escolares: nuevas miradas a la historia de la educación en América Latina. En: ARATA, N. y SOUTHWELL, M. (Comps.). *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*. Buenos Aires: UNIPÉ, 2014.

- ANIJOVICH, Rebeca. *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- CARNEVALE, Gabriela. El diseño de la enseñanza: una propuesta para pensar la historia como disciplina escolar. *Para Juanito*. Buenos Aires: Fundación Lasalle, 2017. En prensa.
- CHERVEL, André. Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*. Buenos Aires: UNMdP, p. 295, 1991.
- CORNU, Laurence. La confianza en las relaciones pedagógicas. En: Frigerio Graciela y otros. *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2002.
- FREIRE, Paulo. *El grito manso*. Buenos Aires: Ediciones Siglo XXI, 2009.
- FREIRE, Paulo y FAUNDEZ, Antonio. *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2010.
- MEIRIEU, Philippe. *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes, 2007.
- SENNETT, Richard. *El artesano*. Barcelona: Anagrama, 2010.

Percursos formativos e atuação docente do professor de estágio supervisionado em História: breves apontamentos, à guisa de memorial

Edison Luiz Saturnino

Mesmo que de forma panorâmica, considero relevante iniciar este texto discutindo o crescente interesse dos historiadores a respeito da vida e das memórias de professores e professoras. A atual emergência da temática da memória e do biografismo nas pesquisas em Educação está circunscrita às tendências da produção historiográfica, o que significa afirmar que é possível compreender tal emergência no âmbito das transformações por que passa a escrita da História ao longo do tempo. Segundo Bastos e Stephanou:

De uma história política, de relatos e fixação nos personagens/eventos políticos para uma história social, de inspiração marxista, a História também muda a partir da escola dos Annales, quando a valorização do cotidiano, da história vinda de baixo, dos operários, das mulheres, das crianças, etc., amplia as fronteiras do conhecimento histórico, abre espaços, multiplica objetos e problemas de pesquisa (2005, p. 418).

Embora a Escola dos Annales tenha se erguido contra a dominação da historiografia de perfil positivista ou metódico, propondo um alargamento da noção de documento e buscando explorar novos domínios no âmbito do conhecimento histórico, é possível concordar com Ulpiano Meneses (2005), para quem a ampliação da noção de documento postulada pelos Annales passou a ganhar terreno fértil somente na década de 1960.

A partir desta década, os historiadores passaram a operar sob uma lógica que lhes permitiu perceber que as possibilidades de construir discursos sobre o passado não estão circunscritas unicamente ao uso dos documentos escritos e, aos poucos, foram aproximando do seu ofício outras fontes como os registros visuais e os testemunhos orais. Tal processo foi acompanhado de perto por dois movimentos que alteraram significativamente a pesquisa e a escrita da História na atualidade. O primeiro está ligado a um conjunto de problematizações epistemológicas que discute as próprias condições de produção do discurso historiográfico contemporâneo, que privilegia, como questões de fundo, as relações que se estabelecem entre história e narrativa, história e verdade, história

e poder. O segundo movimento está ligado à crescente fragmentação da disciplina que produziu e difundiu novos domínios historiográficos, como a história social, a história oral, a antropologia histórica, a micro-história, a história das mentalidades, a história cultural. Migalhas, para retomar um termo de François Dosse (2001).

Nesse contexto de reformulações, outra tendência ganhou terreno e firmou-se no âmbito da historiografia: a chamada Nova História, considerada por muitos como associada ou herdeira da Escola dos Annales. Deslocando o foco de atenção de uma história essencialmente política para uma história mais preocupada com a variedade e com a complexidade das atividades humanas, a Nova História lançou mão de uma multiplicidade de evidências para tratar do passado, fato que contribuiu para impulsionar a utilização de documentos orais na pesquisa histórica. Tratando da possibilidade de inventar ou de ressignificar as fontes históricas, Le Goff argumenta que a Nova História baseia-se,

[...] numa multiplicidade de documentos: escritos de toda a espécie, documentos figurados, produtos das buscas arqueológicas, documentos orais, etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou, em relação a um passado mais distante, pólen, fóssil, uma ferramenta, um ex-voto, são para a história nova, documentos de primeira ordem (Apud, BOURDÉ; MARTIN, 2003, p. 148).

Na atualidade, a história cultural é a tendência historiográfica que, ocupada com o estudo da produção de sentidos sobre o mundo construído pelos homens do passado, sinaliza para uma vigorosa compreensão dos diferentes processos educativos e escolares. A emergência de novos objetos de pesquisa pode ser percebida através de “uma crescente atenção a indícios desprezados ou não percebidos pela História de cunho tradicional, como as evidências orais, as imagens, a iconografia, as escrituras de privadas e ordinárias, a literatura, etc.” (STEPHANOU; BASTOS, 2005. p. 419).

É nesse cenário de fronteiras borradas que emerge, com significativa força, as questões das histórias de vida, dos biografismos e das memórias de professoras e professores como temáticas relevantes na pesquisa e no ensino de História. Importante ressaltar que a gama de trabalhos que tomam as memórias como documentos privilegiados o fazem considerando não somente os depoimentos orais, mas sim a memória em seus diferentes suportes, como cartas, arquivos pessoais, diários íntimos, autobiografias, memoriais, fotografias, discursos de formaturas, diários de classe, cadernos de atividades, entre tantos outros.

Nesse mosaico temático-discursivo, podemos citar, por exemplo, inúmeros trabalhos que abordam a escrita ordinária docente, reconhecendo professores e professoras como produtores de textos e a escola como espaço de valo-

rização da escrita. Em outra frente, pesquisas que tratam da escrita autobiográfica vêm recuperando indícios do cotidiano e da cultura escolar, evidenciando o posicionamento de professores em relação a diferentes temáticas, como políticas educacionais, profissão docente, programas escolares, metodologias de aula.

A quantidade e a diversidade de documentos evidenciam que os profissionais da educação não se limitam a ensinar a ler e a escrever. São produtores de textos que projetam sonhos, expressam dificuldades, eternizam práticas, inscrevem o banal, o singular, o repetitivo, o espetacular da sala de aula (MIGNOT; CUNHA, 2003, p. 9).

Inúmeros trabalhos contemporâneos estão a demonstrar preocupações teórico-metodológicas no sentido de que anunciam, e assumem, o objetivo de apreender a cultura escolar pelas práticas da memória docente. Além disso, mostram-se vigilantes em relação aos processos de produção, difusão, uso e conservação de diferentes objetos que integram a cultura escolar, atribuindo a tais processos um lugar significativo nos contornos das estratégias analíticas que utilizam. Preocupadas tanto com o suporte da escrita quanto com seu conteúdo, pesquisas atuais demonstram o caráter identitário e caleidoscópico que as escritas comportam, sem se descuidar dos contextos culturais que os acolheram e lhe emprestaram validação social.

Uma obra que li recentemente e que merece destaque no âmbito dessa discussão é o livro organizado pela professora Beatriz Terezinha Daudt Fischer, intitulado “Tempos de Escola”. Publicada em dois volumes, a obra apresenta as narrativas de memórias de um grupo de intelectuais, pesquisadores da História da Educação, que concordaram em lembrar, narrar e compartilhar fragmentos de suas vivências escolares. É instigante e inovador ouvir historiadores da educação falar sobre si, sobre suas experiências dos tempos de escola, logo eles tão acostumados a investigar e a teorizar acerca dos processos formativos dos outros.

Ao contrário do que assertou Nietzsche, de que “nós, homens do conhecimento, não nos conhecemos; de nós mesmos, somos desconhecidos – e não sem motivo. Nunca nos procuramos”, o que vemos no livro organizado por Fischer são homens e mulheres, professores e professoras, procurando-se a si, encontrando-se com suas experiências escolares, eternizando e discutindo os significados de escrever sobre a própria vida. O que se percebe são histórias que não são só suas, mas eventos que constituem a memória coletiva escolar de diferentes espaços e tempos.

E esse “artesanato” é feito não com um sentido nostálgico, o que poderia levar a leituras e entendimentos conservadores da realidade educacional, tendo em vista o desejo de que tudo volte outra vez: as brincadeiras, as amizades,

os namoros, a condição juvenil... Também não se percebe nos textos o intuito de causar impacto, a partir da rememoração de eventos e experiências que, aos olhos contemporâneos, pudesse parecer excêntrico ou extravagante para a época. Para a organizadora,

O que se pretende é salvar arquivos, contribuindo para a melhor compreensão de contextos envolvendo o cotidiano da vida de estudantes em meados do século XX. Embora o processo memorialístico carregue em si mecanismos seletivos – geralmente emitindo compaixão pelos fatos lembrados – e embora esquecimentos constituam parte inerente de nosso ser, ainda assim compartilha-se a crença de que muito se aprende a partir destas histórias (FISCHER, 2011, p. 9).

Se a memória opera a partir da impossibilidade de tudo lembrar e de tudo narrar, como bem percebeu Funes (BORGES, 1979), os fragmentos de memórias dos professores-narradores, compartilhados na obra em questão, compõem um interessante quadro sobre as experiências escolares de um passado ainda muito presente, que vão além do enfoque pessoal do que está sendo narrado. Através dos textos, somos convidados a adentrar em prédios escolares e perceber a arquitetura, o mobiliário, o espaço da sala de aula, os materiais de ensino. As reminiscências tratam das práticas de escrita, das maneiras de ler, das imposições disciplinares e institucionais, bem como das astúcias para combatê-las. As narrativas também falam das relações interpessoais que ali se estabeleceram: com os professores, com os colegas, com os namorados(as), consigo mesmo. Mais que isso, expressam desejos, vontades, medos e tantos outros sentimentos experienciados nos “tempos de escola” e que constituem indícios significativos para a pesquisa e para o ensino de História e, particularmente, de História da Educação. Essas são as motivações para a escrita deste trabalho.

Apresento, então, breves apontamentos acerca de meus percursos formativos, ao menos para que o leitor compreenda o lugar que constituo para a minha fala ao longo deste texto. Cursei Licenciatura Plena em História na UFRGS, concluindo o curso em 1991. No ano de 2005, defendi a dissertação de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação desta mesma Universidade, sendo que, em 2011, obtive o título de doutor em Educação também pelo PPGEDU/UFRGS. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul está situada no município de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, cidade que oferece um conjunto de experiências culturais que tendem a contribuir e a ampliar a formação dos estudantes: teatros, cinemas, museus, para citar alguns exemplos. Além disso, a própria dinâmica da UFRGS, assentada na oferta de inúmeros cursos de graduação, em programas de pós-graduação, pesquisa e extensão, em ações de assistência estudantil e difusão cultural, fazem a experiência acadêmica ser muito mais ampla e diversificada

do que aquela possibilitada por uma faculdade, de menor porte, localizada no interior do Estado, como na que atuei por mais de dez anos. Minha permanência na escola, atuando tanto na docência quanto na gestão, contribuíram para a compreensão dos processos educativos a partir de diferentes lugares. Foram 19 anos vividos na instituição pública, atuando como professor de História do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, supervisor escolar, coordenador pedagógico, vice-diretor e diretor.

Minha inserção no ensino superior privado aconteceu desde 2006, tempo a partir do qual mantive contato com a escola pública através das supervisões de estágios e pelas práticas de educação continuada com as quais estive e continuo envolvido. Atualmente sou professor da área de História da Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, informação relevante se formos considerar a radicalidade da condição presente da memória, tendo em vista que o processo de rememoração disparado para a escrita deste artigo deve estar fortemente marcado por este lugar de sujeito agora ocupado. Se formos levar em conta, ainda, que o trabalho da memória possibilita a constante ressignificação e atribuição de novos sentidos para experiências anteriores e que os sujeitos selecionam a matéria a ser lembrada de maneira relacional à construção de um passado com o qual consigam conviver e às identidades que gostariam de legitimar no presente, tanto para si quanto para os outros (THOMSON, 1997), então a atual docência na Faculdade de Educação de uma universidade pública federal tende a emprestar novos tons e nuances aos meus percursos formativos e às minhas atuações docentes anteriores. É como se, no giro do caleidoscópio, lembranças, esquecimentos, identidades, reconhecimento social, sujeitos, experiências pudessem ser continuamente ressignificados.

Dito isso, é relevante explicitar que as plataformas privilegiadas, por mim escolhidas para constituir minha vida acadêmica e minha atuação profissional, são os campos da História e da Educação. De um lado, o historiador ocupado em compreender as permanências, as rupturas e as transformações que, ao longo do tempo, fizeram parte da história dos processos educativos, na concepção mais ampla que esse termo pode assumir. De outro, o professor que considera a educação, e todas as experiências a ela relacionadas, uma prática de extrema importância para a formação dos sujeitos em diferentes dimensões da vida. Enfim, História e Educação são as experiências que compõem o meu jardim secreto, lugar escolhido para viver e de onde, todos os dias, eu observo melhor o mundo, as pessoas e a mim mesmo, lugar onde me construo cotidianamente, tendo claro que as fronteiras entre elas estão fortemente marcadas pelo contato, pela mistura, pela troca, pelo hibridismo, e induzem a pensar na comunicação, no diálogo e nas formas de pensar intercambiáveis.

Das muitas lembranças que constituem o caleidoscópio de memórias acerca de minhas experiências docentes, um conjunto delas está relacionado à atuação como professor das disciplinas de ensino do curso de História da Faculdade Cenecista de Osório, atualmente Centro Universitário UNICNEC, no município de Osório, Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Procuro inscrever neste texto minhas memórias acerca dos processos formativos e de atuação docente na disciplina de Estágio Supervisionado em História, levando em consideração as relações que fui estabelecendo entre a formação em uma universidade pública federal e as práticas docentes experienciadas em uma faculdade privada do Litoral Norte do Rio Grande do Sul. São lembranças que escapam à lógica da linearidade e da cronologia, pois se produzem atravessadas pela multiplicidade dos tempos da formação e da docência. Por não se entregar a um direcionamento pré-estabelecido, são memórias que percorrem fluxos diversos, espalham-se, propagam-se, emprestam-se, visitam, usurpam, deixam-se alcançar e, na complexidade e contingência destes movimentos, invertem, subvertem, reobrem, reelaboram os sentidos e os significados destes dois momentos da vida.

Uma questão a ser considerada nesta análise é a própria localização das instituições e as práticas educativo-culturais que ambas as regiões disponibilizam. Diferentemente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Faculdade Cenecista de Osório, hoje denominada Centro Universitário UNICNEC, está situada no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, atuando em uma região formada por 23 municípios, cujas particularidades espaciais e socioeconômicas dificultam o oferecimento de um leque tão vasto de bens e experiências culturais a seus habitantes. Também a localização das escolas onde os alunos realizavam seus estágios era bastante diversificada e com características bem particulares, variando de instituições de caráter urbano até escolas de caráter eminentemente rural, com restrições, inclusive, nos recursos informacionais e tecnológicos disponibilizados.

A percepção dessas particularidades provocava em mim inúmeros questionamentos sobre os saberes a serem mobilizados pelos acadêmicos para planejar e executar boas aulas, não somente no período de estágio, mas também em sua futura trajetória docente. Questionava-me, inclusive, acerca da capacidade institucional de oferecer uma formação inicial ancorada em um conjunto de saberes necessários e pertinentes a um curso de licenciatura: saberes dos conteúdos específicos da História, saberes complementares relacionados às demais áreas das Ciências Humanas, saberes da experiência, saberes pedagógicos, didáticos, técnicos, tecnológicos...

Nesse imbricado jogo, parecia que lá estava eu, angustiado, contando com a força do capital cultural dos estudantes para potencializar a sua formação. Devo confessar que essa angústia se ampliava na medida em que conhecia a

origem socioeconômica dos alunos, muitos deles oriundos de famílias de pequenos produtores rurais, cujos membros vivenciaram muitas restrições de acesso à educação formal e ao universo escolar. Uma questão etária poderia ampliar essa discussão, pois passei a considerar que alunos muito jovens, que ingressavam no ensino superior logo após concluírem o Ensino Médio, careciam de um conjunto de vivências, nas diferentes dimensões de suas vidas, a meu ver muito importante para a boa formação de um professor de História. Entretanto, minha atuação docente na disciplina de Estágio Supervisionado me permitiu perceber que não era apenas uma questão de idade, pois da mesma forma que para alunos mais jovens faltavam determinadas experiências sociais que dificultavam o planejamento e execução de aulas competentes, para alguns alunos que chegavam ao curso de História com a idade um pouco mais avançada era difícil se desvencilhar de posicionamentos construídos ao longo da vida que também em nada pareciam contribuir para que as aulas de estágio acontecessem de maneira satisfatória. Um olhar retrospectivo sobre essas formas de pensar me faz perceber que o que precisava ser considerado não era a idade dos estudantes e nem o capital cultural acumulado por suas famílias como fatores determinantes, mas sim as práticas formativas que a IES poderia oferecer, práticas essas relacionadas ao rizoma curricular constituído e constituidor do curso de História da Faculdade Cenecista de Osório.

Esse exercício de pensamento e esse esforço memorialístico conduzem-me a produzir uma série de lembranças acerca de minha atuação docente nas disciplinas de Estágio Supervisionado em História. Cabe dizer que encarei a docência nessas disciplinas como uma maneira de me manter presente no universo das escolas de Ensino Fundamental e Médio dos municípios do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, dando continuidade a um período de quase vinte anos de atuação na instituição pública. As discussões de sala de aula, os momentos de planejamento coletivo, a leitura dos relatórios dos acadêmicos foram por mim transformados em oportunidades de conhecer as mais diversas práticas vivenciadas no ambiente da escola litorânea. Também as visitas de observação de estágios permitiram-me interagir com diferentes práticas da cultura escolar, assistindo aulas, anotando cenas, conversando com professores, alunos, supervisores, gestores, funcionários, o que me fazia problematizar as inventivas maneiras através das quais as instituições escolares se relacionam com os aspectos legais que buscam normatizar o processo educativo, bem como os modos como interagem com as demais culturas do entorno.

É importante ressaltar a significativa importância dessa prática na atuação docente do orientador de Estágio Supervisionado. Isso porque os professores do ensino superior, em muitos casos também pesquisadores, ao tomar a escola como um *lócus* privilegiado de investigação, olhando-a na maioria das vezes

a partir de suas problemáticas de pesquisa e de suas referências teóricas, tendem a perder de vista a energia e a pulsação do cotidiano escolar, com seus ritmos, tempos e espaços específicos, singulares, originais. De minha parte, procurei sempre considerar a escola não apenas como um espaço de pesquisa ou mesmo onde os acadêmicos realizavam seus estágios; ao contrário, busquei aproveitar todas as possibilidades de contato com esta instituição, seja pela minha atuação direta no ambiente escolar, seja através das diferentes apropriações que os alunos-estagiários faziam de tal espaço e que se davam a conhecer através de suas falas e escrituras.

A escolha de “permanecer” na escola através das experiências narradas pelos acadêmicos me fez perceber melhor as conflituosas relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos que compõem o universo escolar, incluindo aí os estagiários do curso de História da FACOS. Quem já habitou a escola pública por certo tempo sabe ser recorrente uma prática que metaforicamente pode ser denominada de pedagogia da queixa, através da qual se aprende, de maneira bastante eficaz, a processar mútuas acusações acerca das responsabilidades sobre o mau funcionamento das instituições escolares. Professores se queixam do mau comportamento e do baixo rendimento dos alunos; os estudantes se queixam das aulas entediantes e pouco criativas ministradas pelos seus professores; os gestores se queixam do escasso investimento do Estado em educação e chamam a atenção para a subtração dos pais nos processos de educação escolar de seus filhos; os pais se queixam da precária infraestrutura da escola; as mantenedoras responsabilizam os docentes pela reprovação dos alunos, se queixam dos salários dos professores na composição da folha de pagamento e procuram suprimir direitos do magistério...

De certo modo, eu percebia os estagiários facilmente interpelados por esses posicionamentos, o que desencadeava entre eles uma série de críticas à escola e, principalmente, ao trabalho dos professores titulares da disciplina. Minha posição foi sempre a de acolher a crítica e de valorizar as percepções explicitadas pelos acadêmicos sem, contudo, deixar de problematizar as imbricadas relações e as ações dos diferentes sujeitos que fazem a cultura escolar ser o que ela é e transformar-se nos ritmos que se transforma. Através de uma espécie de pacto de não acusação, costumava propor aos estagiários uma reflexão crítica acerca da complexidade do trabalho escolar como um todo e do ensino de História, em particular, fazendo-os ver que o sucesso ou o fracasso da ação pedagógica depende de inúmeros agenciamentos (não apenas a boa vontade do professor) entre eles a formação docente inicial e continuada, a estrutura pedagógica e administrativa oferecida pela escola, as rotinas institucionais, o planejamento coletivo, as relações interpessoais, somente para citar alguns deles.

Um semestre após o outro, era recorrente os alunos explicitarem seu desconforto em relação a comentários desencorajadores que ouviam na sala dos professores, comentários esses que preconizavam, de maneira quase peremptória, o rápido e intenso desgaste do trabalho docente, que faria com que o prazer de ensinar e a potência da inovação pedagógica fossem logo substituídos pela mesmice, pela repetição, pelo lugar-comum. Sem procurar justificativas para tais formas de pensar, levava-os a perceber que, em certa medida, esses posicionamentos anunciados por alguns professores refletiam a forma desvalorizada ou, ao contrário, fortemente valorizada, com que setores conservadores da sociedade seguem tratando a educação na atualidade. Somado a isso, o escasso investimento estatal, a perversão e a ineficiência de determinadas políticas públicas, o excesso de trabalho dos professores, a precariedade da formação continuada, os baixos salários são fatores que tendem a contribuir para que a escola seja considerada uma instituição desacreditada por parte de alguns sujeitos que nela atuam.

No contexto dessas discussões, procurava chamar a atenção dos alunos que o olhar a ser direcionado para a escola e para as aulas de História não poderia estar assentado em binarismos fundamentados no certo e no errado, no bom e no ruim, na rigidez e na flexibilidade, na submissão e na emancipação, no tradicional e no progressista. No limite, fazia-lhes ver que não cabia uma crítica *per se*. Ao contrário, o olhar problematizador e de desassossego a ser lançado sobre a escola deveria, necessariamente, vir acompanhado de um modo de pensar reflexivo e propositivo de novas práticas que pudesse dar conta de preconizar um exercício pedagógico transformador dos modos de atuar docente passionalmente criticados pelos estagiários.

O que estou tentando dizer, talvez, fique mais evidente com o exemplo dos livros didáticos de História, impressos esses que chegam às escolas públicas através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Minhas diferentes inserções na escola pública levaram-me a perceber que o debate instalado sobre tal objeto cultural estava pautado por posições que transitavam entre os limites da defesa e do rechaço, do amor e do ódio, em que pese o lugar de destaque dos manuais no contexto da cultura escolar. Sem adentrar na problematização acerca das argumentações produzidas por ambos os lados dessa disputa, as críticas direcionadas ao livro didático de História o acusavam, na maioria das vezes, de ser um artefato de má qualidade, desatualizado, que não reproduzia o conhecimento nem incorporava o debate historiográfico da maneira como eram produzidos na universidade e que eram utilizados de maneira absurdamente inadequada por professores e alunos.

Nessa perspectiva, buscava demonstrar aos estagiários que, por apresentar-se como artefato complexo e multifacetado, múltiplos são os usos que alunos

e professores fazem do livro e múltiplas são as formas através das quais cada momento histórico lhe atribui um sentido. Sendo assim, os usos do livro didático no ambiente escolar, e mesmo fora dele, não obedecem a um direcionamento único, pois um manual considerado de ótima qualidade não é garantia de uma aprendizagem satisfatória, bem como a utilização de um manual de qualidade duvidosa vai resultar, necessariamente, em uma ação pedagógica desastrosa. O que precisa ser levado em consideração são as relações específicas que se estabelecem, em certo tempo e lugar, entre os alunos e o livro, tudo mediado pela operação docente. Ou seja, livros didáticos não se constituem como materiais neutros e descompromissados que possam ser entendidos fora do contexto de sua produção, circulação e apropriação. Segundo Chartier, os livros, e parece-me que podemos incluir também o didático, “não são materiais neutros, compreensíveis fora do acontecimento ou do desígnio subjacente à sua publicação e à sua difusão, estando sempre ligados a um denso emaranhado de tensões e conflitos que é necessário decifrar na sua particularidade” (1998, p. 15). O que costumava problematizar com os estudantes é o fato de que de um simples elemento do currículo, em muitos casos, os manuais terminaram por constituir-se no próprio currículo, passando a exercer o papel de auxiliar absoluto do professor, e em algumas situações, converteu-se em seu comandante e mestre. De um instrumento para veicular determinados conhecimentos, em muitas circunstâncias, converteu-se em autoridade do saber e da verdade.

Essas discussões eram estabelecidas para demonstrar aos estudantes que a crítica não poderia entorpecer a ação, que o descontentamento frente a determinados procedimentos sedimentados na cultura escolar deveria vir acompanhado de uma operação pedagógica competente e inovadora. Seguidamente argumentava que, no caso dos manuais de História, existia uma vasta literatura criticando sua utilização, ao mesmo passo em que uma bibliografia ainda mais extensa já havia sido publicada buscando apresentar e discutir usos mais inventivos de tais manuais, sendo compromisso do professor, esteja ele em formação inicial ou continuada, articular seu julgamento a leituras singulares a apropriações cada vez mais criativas de tais referências.

Por outro lado, considero que o fomento desse debate também servia para demonstrar que, em termos de atitude educativa, o novo não é necessariamente melhor que o velho, nem que a simples utilização de uma ferramenta de ensino diferenciada, como uma imagem, uma música, um *software* pedagógico, uma saída a campo, garante, a priori, o sucesso da ação pedagógica. Seguidamente dizia aos estudantes que, do mesmo modo que nem sempre o último disco de um cantor é o melhor de sua carreira, o último filme de um diretor é o mais expressivo de sua filmografia e o último livro de um autor é o mais respeitável de sua obra, também a prática pedagógica considerada e arquitetada como a

mais inovadora possível não garante o êxito da aprendizagem, êxito esse que está muito mais relacionado a um planejamento e a uma operação que articule adequadamente tempos, espaços, subjetividades, materialidades, vontades, ritmos e objetos de aprendizagens, de acordo com a singularidade do conteúdo a ser aprendido ou com as habilidades e competências a serem desenvolvidas.

Outras reminiscências que evidenciam, de maneira mais contundente, as tensões que fui estabelecendo entre minhas experiências de formação acadêmica e de atuação docente na área de ensino de História, estão relacionadas às singularidades das instituições que acolheram e possibilitaram tais experiências. Por bastante tempo fui fortemente interpelado pelo discurso de que a formação oferecida pelas universidades públicas federais era de qualidade superior àquela possibilitada por uma faculdade privada, tendo em vista a lógica mercantil que rege o ensino privado no Brasil. De fato, é inegável que o aparato acadêmico-institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul tende a propiciar uma diversidade de práticas formativas muito mais ampla, tendo em vista o financiamento público, a autonomia universitária, a titulação de seus professores, a forte inserção na pesquisa, somente para citar alguns exemplos.

Considero pertinente também que a regionalização seja incluída nessa discussão, pois é evidente que uma cidade como Porto Alegre, capital do Estado, seja por seu tamanho, por seu PIB, por sua história, por sua densidade populacional, consiga disponibilizar aos seus habitantes uma gama de experiências socioculturais muito mais ampla e diversificada do que um pequeno município da região litorânea do Rio Grande do Sul. Entretanto, o mais interessante de ressaltar são as táticas criativas e inventivas que os acadêmicos construíram para enfrentar tal exiguidade, sendo possível perceber, nos projetos de estágio e nos planos de aula dos estudantes, uma significativa valorização dos contextos locais e regionais. Em meu percurso como professor das disciplinas de Metodologia do Ensino de História e Estágio Supervisionado em História, fui surpreendido, muitas vezes, com interessantes projetos de educação patrimonial, com trabalhos de história local, de história do tempo presente, com atividades envolvendo memória e história oral, com propostas para a organização de museus escolares, entre tantas outras ações planejadas e executadas pelos alunos. Aqui me vejo tentado a evocar uma bela metáfora de Dominique Julia que, ao tratar da relação entre o pesquisador em História da Educação e seus arquivos, afirma que o historiador sabe fazer flecha com qualquer madeira (JULIA, 2001). De certa maneira, fui construindo uma representação de meus alunos muito próxima a essa proposta pelo autor: estudantes de História, futuros professores de História talhando diferentes tipos de madeira, construindo flechas e empunhando arcos para Mnemosyne ferir.

Essas percepções, construídas ao longo do tempo em que lecionei as disciplinas de ensino na Faculdade Cenecista de Osório, também foram chamando minha atenção para a maneira arrogante e quase classista com a qual tratava as formas culturais experienciadas na região litorânea do Rio Grande do Sul. Aos poucos fui me dando conta de que se faltavam cinemas, teatros e exposições de arte, abundavam outras importantes manifestações culturais: maçambiques, ternos de reis, coberta d'alma, cantigas de trabalho, traços da arquitetura açoriana, grupos de teatro, lendas antigas, fontes, pontes, histórias de vida de pescadores, cobertor mostardeiro, música litorânea...

Aqui talvez seja interessante apresentar exemplos das inventivas práticas desenvolvidas pelos estagiários em suas aulas, desdobradas em planos de ensino e projetos de aprendizagem que colocavam em evidência a potência do patrimônio cultural do Litoral Norte, na região sul do Brasil. Provocados pela leitura e discussão de textos sobre história local, memória, patrimônio cultural e ensino de História, os acadêmicos sentiam-se instigados a incluir tais temáticas em suas atividades de estágio. Lembro-me que um projeto surpreendente versou sobre o mar. Buscando abordar as grandes navegações no contexto do mercantilismo e instigado pela leitura do livro *O território do vazio: a praia e o imaginário ocidental*, de Alain Corbin, um estagiário decidiu discutir com alunos do primeiro ano do Ensino Médio os múltiplos significados construídos em torno do mar, em diferentes períodos da História do Brasil, por diferentes comunidades de pertencimento. Lugar de medo para navegadores, de batalhas e ampliação de poder para governantes, de lucro para comerciantes, de contato com a natureza para os indígenas, de pavor e sofrimento para negros escravizados e traficados, de deleite para banhistas, foram muitas as representações que o oceano inscreveu no imaginário social. Além delas, as atividades planejadas e executadas pelo estagiário também contemplavam as borrascas, os dragões, os piratas, os corsários, as embarcações e tantas outras imagens e personagens que se tornaram conhecidas através das lendas, das histórias infantis, dos programas de televisão e da literatura.

Na tentativa de articular esses saberes aos contextos locais, o desdobramento da atividade envolveu os próprios estudantes da escola, que saíram a campo para recolher histórias e memórias junto a moradores das praias de Cidreira e Balneário Pinhal. De uma maneira bastante escolarizada, mas nem por isso menos significativa, os estudantes entrevistaram pessoas da comunidade, buscando compreender as relações que essas pessoas estabeleciam com a praia e com o mar, a partir do lugar de sujeitos que ocupavam na sociedade litorânea. Idosos em busca de qualidade de vida, surfistas performáticos com suas pranchas, políticos e seus incoerentes interesses, comerciantes entusiasmados com os lucros possibilitados pela sazonalidade do verão, poetas tomados pela ener-

gia da contemplação, pescadores cujo sustento provém do mar, babalorixás fiéis a Iemanjá, iogues meditativos, ambientalistas defensores do ecossistema, enfim sujeitos construindo diferentes narrativas acerca do significado do mar em suas histórias de vida. O resultado foi um polifônico panorama, constituído por uma diversidade de vozes, marcado por referências individuais e sociais, por representações disponibilizadas no imaginário coletivo, por códigos disponibilizados na cultura, por disputas de poder, por pertencimentos religiosos, por discursos ambientais, por atuações profissionais.

Nessa perspectiva, os exemplos se multiplicam. Atividades de estágio envolvendo histórias de vida e histórias de trabalho foram recorrentes durante o tempo em que atuei como professor de Estágio Supervisionado na Faculdade Cenecista de Osório, sendo frequente a abordagem da história local a partir destas categorias. Um projeto que causou um impacto bastante positivo na escola versou sobre as histórias de vida de pescadores do Rio Tramandaí, no qual trabalhadores narraram aos estudantes da turma seus processos de subjetivação como pescadores, suas experiências em relação à pesca, suas vivências familiares, sua relação com a escola, suas atuações políticas e comunitárias. Nessa mesma linha temática, lembro-me também de um trabalho desenvolvido por uma acadêmica em parceria com uma estagiária do curso de Psicologia que tratou das memórias e histórias das pescadoras do Litoral Norte. Solicitada pela professora titular a abordar trajetórias de mulheres na História, a estagiária retomou uma investigação que havia iniciado na disciplina de Metodologia de pesquisa e imprimiu-lhe um viés mais pedagógico, instigando estudantes das séries finais do Ensino Fundamental a buscar conhecer melhor os percursos de vida dessas mulheres. Os resultados foram aulas fortemente marcadas pelas ideologias de gênero, através das quais os alunos tiveram contato com as histórias de vida das pescadoras de suas comunidades que demonstravam, mesmo a partir de um viés fortemente meritocrático, certo empoderamento ao falar do prazer e da valorização pessoal de seu trabalho, da sua parcela de contribuição no orçamento familiar, dos espaços de sociabilidade nos quais interagiam, da liberdade e da autonomia que acusavam desfrutar.

Os aportes teóricos e metodológicos da História Cultural tiveram significativa importância em minhas atividades de orientação de estágio, isso porque diversas práticas que compõem o patrimônio cultural do Litoral Norte assumiram proeminência no planejamento e execução das aulas dos estagiários. Então, mesmo de maneira sucinta, cabe apresentar algumas temáticas e atividades desenvolvidas pelos estudantes. Uma delas tratou da situação da cultura italiana em Colônia Fraga, comunidade de imigrantes no interior do município de Caraá. Nessa atividade, o professor em formação conduziu estudantes das séries finais do Ensino Fundamental na realização de entrevistas e conversas

com antigos moradores da localidade, na tentativa de construir um panorama acerca das condições de preservação da língua falada, dos antigos modos de leitura, da história das práticas agrícolas, da vida cotidiana das primeiras levas de imigrantes para a região, das tradicionais festas da colheita. Tive a satisfação de acompanhar parte deste trabalho, pois, no dia em que fui fazer a observação do estágio, os alunos estavam em trabalho de campo juntamente com os professores, oportunidade em que pude testemunhar não só o entusiasmo dos estudantes na construção do quadro histórico proposto, mas também do interesse das famílias em contribuir com o registro de tais histórias. Uma atividade muito semelhante a essa já havia sido realizada no município de Maquiné por outro acadêmico em semestre anterior, que, ao abordar a política de terras e a história do imigrantismo na região, direcionou o foco pedagógico para o resgate das cantigas de trabalho entoadas pelos imigrantes na condução do trabalho na lavoura.

E, por falar em música, cabe destacar que ela frequentemente compareceu nas práticas pedagógicas propostas pelos acadêmicos. Em muitos casos, extrapolou-se o mero uso da música como ferramenta de ensino para tratá-la como objeto cultural, relacionada a modos de fruição, vivências e sociabilidades. Em uma região onde a música assume expressiva importância no âmbito da cultura litorânea, é significativo que a influência afro-açoriana seja considerada e a presença da etnia negra valorizada na escola, como, por exemplo, através das tamboradas ou da cultura popular dos maçambiques, importante manifestação afrocatólica do sul do Brasil. Entre os projetos de estágio que utilizavam a música litorânea como fio condutor, lembro-me que os mais vigorosos eram aqueles que buscavam concatená-la aos processos de significação social, discutindo sua atuação nos sentidos de pertencimento que determinados grupos construíam em relação a suas comunidades. Nessa perspectiva, a música era tratada a partir de seu potencial identitário, ligado a práticas de subjetivação, de produção de si, de resistência cultural e de evocações de memórias, sem deixar de considerar, é claro, sua importância como ferramenta de ensino. Os ternos de reis e a coberta d'alma são manifestações que contribuíram com a ampliação do panorama das práticas culturais que constantemente estiveram presentes no trabalho desenvolvido pelos estagiários.

Os exemplos poderiam ainda se multiplicar, mas considero que o mais importante é destacar que eram essas manifestações que compareciam nos planos e na execução das aulas, justamente porque eram essas práticas que constituíam o imaginário cultural dos acadêmicos e de suas famílias. Nessa perspectiva, a discussão não deveria estar centrada somente na oposição entre público e privado, entre rural e urbano, entre interior e capital, entre formação na universidade pública e docência no ensino privado, mas também nas possibi-

lidades do estabelecimento de um currículo que contemplasse e valorizasse os contextos culturais locais e regionais, sem prejuízo de compreensão dos cenários globais. Enfim, um currículo que pudesse, ao mesmo tempo, ser significativo para os acadêmicos do curso de História, como também não perdesse de vista os estudantes com os quais eles iriam interagir ao longo de seus percursos docentes. Por certo que esse seria um trabalho a ser executado não apenas pelo coletivo dos professores do curso, mas sim constituído como uma preocupação da faculdade como um todo, que deveria ter como desdobramentos um conjunto de ações institucionais para o alcance de tal objetivo.

As questões levantadas anteriormente remetem a discussão para o conjunto de saberes necessários à formação do professor de História, bem como para o papel dos orientadores e das instituições de ensino no oferecimento dessas experiências educativas. Nessa perspectiva, em diferentes momentos problematizei junto aos professores do curso e junto à coordenação pedagógica sobre os procedimentos adequados para que tal objetivo fosse alcançado. Entre essas problematizações estava a preocupação de que os professores responsáveis pelas disciplinas de conteúdo específico ministrassem suas aulas levando em conta sua atuação em um curso de licenciatura e por isso mesmo suas abordagens deveriam estar comprometidas não apenas com os processos históricos, mas também com as dimensões pedagógicas do ensino desses processos. Muitas vezes, ao discutir com os estagiários sobre a necessidade de metodologias criativas no planejamento e execução de suas aulas, recebia como resposta que muitos docentes da faculdade ministravam as dezoito semanas de aula sentados em uma cadeira e que não demonstravam nenhum compromisso com práticas de ensino inovadoras. Faltam exemplos, argumentavam os acadêmicos. Percebia que a fascinação que muitos alunos dispensavam à erudição de alguns professores encontrava contraponto na falta de discussão sobre as implicações pedagógicas dos conteúdos ensinados.

Outro exemplo diz respeito a minhas solicitações de trabalhos e atividades interdisciplinares em seus planos de aula, quando na verdade eu próprio não conseguia estabelecer um trabalho interdisciplinar com os outros docentes do curso, inclusive sem conhecer a fundo suas pesquisas, suas produções acadêmicas e os referenciais teóricos que utilizavam nas aulas. Em muitas situações, sentia certo constrangimento em solicitar tais atividades aos estagiários quando eu próprio fazia parte de uma equipe de professores que oferecia um trabalho fortemente marcado pela disciplinaridade. É como se os docentes ensinassem ensimesmados em suas disciplinas específicas ao longo do curso, contando que os estudantes, por eles próprios, promovessem a interdisciplinarização dos saberes, operação essa que encontraria ressonâncias positivas nos planejamentos e na execução de suas aulas nos ambientes escolares.

As disciplinas de Estágio Supervisionado em História constituíram-se em espaços onde os acadêmicos colocavam mais facilmente em discussão a capacidade do currículo do curso de disponibilizar um conjunto de saberes que pudesse contribuir, de maneira efetiva, não apenas com o planejamento e a execução de aulas competentes, mas também com outras experiências vivenciadas no âmbito da cultura escolar. Os estagiários demonstravam evidente percepção de que não bastava o domínio dos conhecimentos abordados nas disciplinas específicas do curso, pois identificavam também a importância de saberes relacionados às políticas públicas em educação, à legislação educacional, às culturas infantis e juvenis, aos saberes didáticos, aos conhecimentos do campo da Psicologia, apenas para citar alguns exemplos. Uma primeira impressão que construí foi a de que bastaria que estes elementos estivessem devidamente ementados no projeto pedagógico do curso e nos planos de ensino das disciplinas, fazendo com que a abordagem de tais conteúdos em sala de aula garantisse sua utilização por parte dos alunos em sua prática docente.

Entretanto, assim como os estudantes reconheciam que a articulação entre essas múltiplas temáticas era um requisito indispensável à sua formação, também fui percebendo a relevância do papel do orientador de estágio no estabelecimento de um debate capaz de demonstrar a importância de uma potente mobilização dos diferentes saberes curriculares do curso de História, que possibilitasse aos acadêmicos atuar com mais desenvoltura tanto na condução de suas aulas quanto nas relações que instauravam com os diferentes sujeitos no ambiente da escola, de acordo com situações concretas a serem enfrentadas. Isso porque era no momento em que os acadêmicos se encontravam na iminência de planejar e executar suas aulas e de vivenciar outras tantas experiências próprias do espaço escolar que se davam conta, de modo mais incisivo, das potências e das deficiências de sua formação, bem como da urdidura de saberes que era preciso ser tecida para colocar em prática ações educativas e pedagógicas ao mesmo tempo competentes, responsáveis e prazerosas. Penso que aqui reside uma das imperiosidades do trabalho do professor de Estágio Supervisionado: orientar e contribuir na composição de tal tessitura, quando ela mais se faz necessária.

Minha atuação na Faculdade Cenecista de Osório possibilitou-me compreender melhor as singularidades do trabalho do orientador de Estágio Supervisionado, o que me instiga a tecer alguns apontamentos sobre como percebo sua identidade docente. Em minha concepção, esse é o professor que consegue identificar, de modo mais evidente, as relações práticas dos acadêmicos com a dinâmica de seus processos formativos. De certa maneira, as orientações individuais tendiam a instalar relações fortemente marcadas pela personalidade, constituindo um espaço no qual os estudantes sentiam-se mais à vontade para falar

sobre suas trajetórias no curso, para reconhecer erros e acertos do percurso, para apontar o que poderiam ou deveriam ter feito diferente. Percebia que muitos estudantes consideravam o tempo do estágio como um período adequado para fazer uma espécie de acerto de contas com sua formação, como se a qualidade e a pertinência dos saberes construídos durante a graduação fossem colocadas à prova através dos planejamentos elaborados e das aulas por eles ministradas. Para alguns, esse era um momento delicado, marcado por sentimentos de angústia e preocupação: pela necessidade de se colocar diante de uma turma, por ter que ensinar conteúdos que não aprenderam de maneira aprofundada, por ter que articular saberes aprendidos de maneira muito dispersa, pela insegurança do mercado de trabalho, só para apresentar alguns exemplos.

Um posicionamento recorrente entre muitos estudantes era considerar o estágio supervisionado como um divisor de águas em seus percursos formativos e profissionais, tendo em vista que a opção pela carreira do magistério dependeria, no limite, do sucesso ou do fracasso de suas primeiras experiências docentes. Alguns chegavam a afirmar, após a conclusão do primeiro estágio, realizado nos anos finais do Ensino Fundamental, que a docência comparcia cada vez menos em seus horizontes de expectativas profissionais. Outro argumento bastante proliferado nas escolas, frequentemente utilizado pelos acadêmicos, era de que o curso de graduação não “ensinava” a dar aulas, tarefa que seria aprendida na prática, na dinâmica própria do ambiente escolar. Certos estudantes pareciam compartilhar da ideia da existência de um muro quase intransponível entre a universidade e a escola, um descompasso quase absoluto entre aquilo que se ensinava no curso de graduação e os saberes necessários a uma atuação competente nos espaços escolares, enfim uma dissociação muito forte entre teoria e prática. De minha parte, lembro que procurei operar, rotineiramente, com a desarticulação desses discursos, alegando, no primeiro caso, que a singularidade da experiência do estágio não condiz com a amplitude da carreira docente, nem pode constituir-se em balizador privilegiado de uma decisão tão importante quanto a de seguir ou não uma carreira profissional. Além disso, estabelecia um diálogo com os alunos, levando-os a compreender que a abrangência, a complexidade e a potência do trabalho do professor não poderiam ser medidas apenas pelas vivências experienciadas no período de estágio. No que diz respeito à segunda questão, a argumentação construída com os estudantes era de que toda a teoria também é uma espécie de prática e que, no caso da formação de professores, o saber pensar não se desarticula do saber fazer. Portanto o compromisso institucional e curricular é proporcionar um conjunto de experiências que “ensine” o professor em formação não somente a planejar e executar aulas competentes, mas também a atuar satisfatoriamente em outras demandas requeridas pela profissão docente.

Nessa perspectiva, considero que realizar uma escuta sensível constitui outra tarefa de demasiada importância na atuação do orientador de estágio. O trabalho de orientação individual tende a produzir um espaço de fala no qual o acadêmico sente-se mais à vontade para abordar determinados assuntos que talvez não seja possível nas dinâmicas coletivas das outras disciplinas. Em muitas situações, percebia que as histórias a serem contadas aos alunos da escola básica, inscritas nos planos de aula apresentados pelos estagiários, eram abordadas e discutidas em meio a suas próprias histórias de vida, emergindo daí diversas questões acerca das relações familiares, da atuação profissional, do medo do desemprego, das condições socioeconômicas, da delicadeza dos afetos.

Minha disponibilidade em ouvir tais histórias estava relacionada à pertinência de apreciar o lugar de cada um dos estudantes no campo das relações humanas para melhor escutar-lhe a palavra. E não somente a escuta da palavra, mas também a observação de outros sinais que permitissem ampliar meu conhecimento sobre o sujeito com o qual interagia e que poderiam contribuir com o processo de orientação: o corpo agitado que não encontrava serenidade para ocupar adequadamente a cadeira; o olhar aflito por não conseguir responder uma pergunta minha ou por não realizar uma atividade por mim sugerida; as marcas escuras embaixo dos olhos denunciando cansaço e excesso de trabalho. Dessa maneira, procurava entrar em sintonia com o corpo, razão e afetividade dos acadêmicos, no intuito de potencializar o alcance dos encontros de orientação, sempre que tal prática se demonstrava necessária. Cabe destacar, entretanto, minha permanente vigilância para que a escuta sensível não imprimisse em tais encontros um viés por demais terapêutico, provocando assim um entorpecimento das discussões pedagógicas, teóricas e metodológicas pertinentes aos planos de aula desenvolvidos pelos estagiários.

A modo de considerações finais, ressalto que o presente texto buscou apresentar um conjunto de apontamentos acerca dos processos formativos e de atuação profissional dos professores orientadores de Estágio Supervisionado em História, a partir de minha experiência docente na Faculdade Cenecista de Osório, entre os anos de 2006 e 2016. Para afastar a marca da ingenuidade, enfatizo que estes escritos, por seu caráter memorialístico, foram fortemente constituídos pelo princípio seletivo que atravessa o processo de produção de memórias, processo esse que se concretiza num presente em movimento e que está muito ligado à produção de passados e identidades que atendam as vontades e os modos de ser dos sujeitos no presente. Isso quer dizer que aqui foi apresentado um conjunto de experiências formativas que, em meu entendimento, merecem ser lembradas, valorizadas, compartilhadas, discutidas, problematizadas.

Importante chamar a atenção de que o olhar retrospectivo e caleidoscópico que lanço a um passado ainda muito recente em minha trajetória profissional

me faz compreender determinadas práticas a partir de diferentes nuances, a partir de outras possibilidades explicativas. É caso de perceber, por exemplo, a potência das fecundas aulas planejadas e executadas pelos estagiários envolvendo o patrimônio cultural do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, problematizado não apenas a partir da lógica da conservação, mas, sobretudo, compreendido a partir dos processos de construção, invenção, preservação e apropriação que se concretizam no âmbito das relações de poder. No fluxo das aulas, das orientações e do trabalho na gestão institucional, muitas vezes não conseguia perceber a relevância dessas práticas para os sujeitos que com elas se relacionavam. O trabalho da memória, concebido para a escrita deste texto, também levou-me a reconhecer a intensidade educativa e a importância histórica daquelas atividades de estágio que buscaram ouvir as vozes e as narrativas dos diferentes sujeitos das comunidades onde as escolas estão situadas, através das histórias de vida, das memórias do trabalho, da história das práticas agrícolas, da história das instituições escolares. Enfim, outras histórias que ainda não haviam sido contadas, analisadas, valorizadas, compartilhadas, nem figuravam nos livros didáticos da disciplina. E foi através do trabalho intelectual, das aventuras do pensamento, da opção política e do gesto cultural dos estagiários do curso de História da FACOS e dos alunos das escolas do Litoral Norte do Rio Grande do Sul que muitas destas histórias e memórias ganharam vida e tornaram-se visíveis no espaço escolar.

Referências

- BORGES, Jorge Luis. Funes, o Memorioso. In: *Prosa completa*. Barcelona: Ed. Bruguera, 1979, v. 1., p. 477-484.
- BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. *As escolas históricas*. Lisboa: Publicações Europa-América, 2003.
- CHARTIER, Roger. A cultura do objecto impresso. In: ————. *As utilizações do objecto impresso*. Portugal: DIFEL, 1998, p. 9-21.
- DOSSE, François. *A história à prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- FISCHER, Beatriz T. Daudt. *Tempos de escola: memórias*. v. I. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2011.
- . *Tempos de escola: memórias*. v. II. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2011.
- GIL, Carmem Zeli de Vargas. Patrimônio cultural e ensino de história: reflexões sobre a remoção de uma vila de classes populares. In: GASPAROTTO, Alessandra; FRAGA, Hilda Jaqueline de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Orgs.). *Ensino de história no cone sul: patrimônio cultural, territórios e fronteiras*. Porto Alegre: Evangraf/UNIPAMPA Jaguarão, 2013, 147-162.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra. Rumo a uma “história visual”. In: MARTINS, José de Souza; ECKERT, Cornélia; NOVAES, Sílvia Caiuby (Orgs.). *O imaginário e o poético nas ciências sociais*. São Paulo: EDUSC, 2005, p. 33-56.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos. Entre papéis: a invenção cotidiana. In: ————. (Orgs.). *Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 9-16.

MONTEIRO, Ana Maria. Narrativa e narradores no ensino de história. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007, p. 119-135.

POSSAMAI, Zita Rosane. Patrimônio e identidade: qual o lugar da história? In: GASPAROTTO, Alessandra; FRAGA, Hilda Jaqueline de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Orgs.). *Ensino de história no cone sul: patrimônio cultural, territórios e fronteiras*. Porto Alegre: Evangraf/UNIPAMPA Jaguarão, 2013, 87-98.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de história. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel et al (Orgs.). *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO, ANPUH/RS, 2010, p. 213-229.

SATURNINO, Edison Luiz. *Imagem, memória e educação: um estudo sobre modos de ver e lembrar*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

STPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. História, memória e história da educação. In: ————. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. v. III: século XX. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 416-429.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. In: *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História da PUC/SP*. São Paulo, n. 15, abr. 1997, p. 51-84.

Docência como coautoria: compartilhando saberes e sensibilidades acerca do ensino de História em contextos juvenis de vulnerabilidade social

Carla Beatriz Meinerz
Tanise Baptista de Medeiros
Valeska Garbinatto

*[...] escrever
perguntando.
Ensaiai
as próprias palavras
perguntando-lhes.
Perguntando-se nelas
e diante delas.
Tratando de fazer pulsar
as perguntas que latejam
em seu interior mais vivo.
Ou em seu fora mais impossível.
Jorge Larrosa Bondía,
Estudar, n. 6, 2003.*

Introdução

O desafio da escrita compartilhada, no caso deste texto, expressa-se na beleza de dividir interrogações acerca dos desafios da docência em História, no Ensino Médio, num contexto comunitário e escolar caracterizado pela interação com jovens em situação de vulnerabilidade ou risco social. Somos, ao mesmo tempo, professoras de História e estudantes de nossas próprias inquietações cotidianas, unidas pela experiência de formação docente através do estágio curricular obrigatório. Como nos apresentamos nesta escrita conjunta? Três mulheres educadoras: uma professora em formação inicial, estudante de licenciatura, estagiária em escola de Ensino Médio da rede pública estadual; uma professora em formação continuada, titular responsável pelo acompanhamento da estagiária na escola; uma professora universitária, supervisora do estágio na Universidade. Somos coautoras nessa escrita, mas sobretudo nos fizemos coautoras no processo de docência compartilhada a partir da prática de

estágio docente em Ensino de História. Essa redação é feminina e utilizará, portanto, tal gênero em sua expressão formal na língua portuguesa. Inspiradas em Jorge Larrosa Bondía (2003), ensaiamos palavras com perguntas que fazem pulsar nossas razões e emoções: como os projetos de vida dos jovens estudantes da Educação Básica encontram-se com os planos de ensino das professoras de História? Que experiências acontecem na aula de História com jovens em situação de vulnerabilidade ou risco social? Quais os impactos dos compartilhamentos desenvolvidos através do estágio docente, na formação inicial e continuada que pressupõe parcerias entre Universidade e Escola?

A inserção na docência em História, através do estágio curricular obrigatório, pode ser considerada um processo de impactos, na trajetória das licenciandas, aqui compreendidas como professoras em formação inicial. Ao mesmo tempo, tal experimentação atinge professoras da Educação Básica e Superior, igualmente envolvidas nesses movimentos de interação. Trata-se de experiências que podem ser marcantes nas trajetórias das estagiárias e, consequentemente, das responsáveis por sua formação, tanto na Universidade quanto na Escola. Experiências são aqui compreendidas, a partir de Jorge Larrosa Bondía (2002), como os sentidos e as sensibilidades que conferimos ao que nos ocorre, o que significa uma busca de superação da díade teoria/prática ou ciência/técnica.

A experiência docente é única para cada uma de nós. Não podemos dizer que se trata apenas de ensinar, porque vai além disso. Ensinamos, é bem verdade. Mas também reaprendemos a pensar e propiciamos experiências de pensamento social que se desenvolvem singularmente a cada nova turma de estudantes em que adentramos. Justamente por isso o estágio docente é um momento único na vida da professora em formação inicial. Nesse estágio, as condições de labor são, de modo geral, mais favoráveis do que no cotidiano da prática profissional daqueles que se encontram numa instituição de ensino por 20, 30 ou 40 horas semanais há mais de cinco anos. São relativamente favoráveis, já que não há o desgaste do trabalho diário, as exigências de uma mantenedora, as imposições que a realidade em termos de política educacional se impõe. As relações humanas estabelecidas numa sala de aula durante os cinco dias da semana são relações tensas por vários fatores externos e internos ao ambiente escolar.

Todos os anos dezenas de futuros professores procuram escolas públicas para a realização de seus estágios de docência. Para alguns se trata de uma imposição curricular correlata à necessidade de concluir o curso na instituição de ensino superior; para outros é de fato a realização de um desejo de experimentar a profissão almejada no campo educacional. Há estudantes universitários que chegam com ideias mais ou menos definidas do que esperam realizar, com sonhos e idealizações do que venha a ser a sala de aula e o en-

sino de História. Nossas vivências demonstram que muitos desconhecem o que é o espaço da escola pública em áreas de periferia urbana. Igualmente, inferimos que, por vezes, estudantes que ingressam a partir de cotas sociais ou raciais na Universidade, tendem a ter essa sensibilidade diferenciada, pois alguns sabem, a partir de suas trajetórias de escolarização, o que é a vida de um jovem numa escola que se situa em comunidades populares da cidade. Muitos profissionais da Educação Básica contam com esses estudantes estagiários para revitalizar o espaço escolar. A partir dos mais de dez anos de atuação da professora titular na rede estadual de Educação Básica, desenvolvendo projetos referentes à Lei 10.639/03¹ numa comunidade periférica, é possível afirmar que a experiência dos estágios supervisionados mais do que auxiliar jovens profissionais em formação, são uma “injeção de ânimo”² para os professores na escola, pois engendra novos olhares sobre o jovem, a prática docente, o currículo e a luta política na educação. Constituem uma outra forma de inserção que se instala na dinâmica do espaço de aprendizagem, com a prerrogativa de uma certa isenção dos prováveis vícios que a prática diária desenvolve. O estágio recria-se como um exercício de sensibilidade, de observação dos jovens que frequentam o espaço escolar, de escuta entre quem já está há mais tempo como profissional de quem inicia o caminho. No caso em reflexão na presente escrita, destaca-se que os jovens estagiários igualmente originários de camadas empobrecidas tornam-se um exemplo para outros jovens da periferia.

As experimentações docentes e os sentidos nelas constituídos dependem das condições em que as mesmas se realizam, tais como o contexto escolar e comunitário, a relação entre professora titular, estagiária e supervisora, ainda a interação com os jovens estudantes. Para Meinerz (2013), no caso da estagiária, experimentar pela primeira vez as complexidades da sala de aula e dos tempos/ espaços escolares é, por si só, enfrentar situações inesperadas. Lidar com essas situações inesperadas, na perspectiva de uma formação docente qualificada, é desafio que inclui a premissa de que todos aprendem, nesse processo, enquanto educadoras: a licencianda, a professora na Escola e a professora na Universidade. O aprendizado, em tal situação, resulta do diálogo consentido e continuado. É esse movimento de diálogo que tentaremos construir na presente reflexão.

Partindo do pressuposto de que todas nós, autoras do presente escrito, concordamos que somos professoras em permanente formação, complexificamos a ideia de que apenas a estagiária está em processo de aprendizagens en-

¹ A Lei 10.639/03 criou o artigo 26 A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, consolidando o projeto da Educação das Relações Étnico-Raciais através da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todas as redes de ensino do país.

² Expressão utilizada pela professora titular nessa produção de coautoria.

quanto educadora. Ao mesmo tempo, registramos que essa formação se coloca em distintos patamares de construção de conhecimentos, todos eles marcados pelos benefícios da experiência, que é também expressa no tempo em sua perspectiva geracional.

A Escola e a Universidade são espaços de relações intergeracionais, onde adultos e jovens se encontram em trajetórias distintas. O adulto tem um papel fundamental nas experiências vividas pelo jovem, colocando-se na perspectiva da escuta sensível, da interlocução, assim como do estabelecimento de limites e regramentos. O adulto constrói-se como referência, especialmente nas sociedades contemporâneas, nas quais a experimentação vivida entre a infância e a adultez cada vez delinea-se de forma mais difusa. Esse reconhecimento de que nos tornamos referência, enquanto adultos, não significa a imposição de maneiras de agir e de pensar únicas, pois, numa sociedade complexa, não há uma moral universal e única utilizada pelos adultos e assimilada pelos jovens. Nessa perspectiva, o diálogo intergeracional parece importante na composição que estamos propondo nesta escrita, pois a Escola e a Universidade são espaços de convivência plural, capazes de incorporar a relação dialógica como componente fundamental. Esse diálogo intergeracional estabelece a conexão entre diferentes gerações que se reconhecem a si e aos demais como portadores de experiências e sabedorias próprias, com possíveis desejos de interlocução. Ressaltamos como inegável o benefício da experiência quando acompanhada de reflexão e autoreflexão. Ao retomarmos Paulo Freire, lembramos que

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (2013, p. 40).

A distinção entre formação inicial e continuada, nesse caso, é relativa ao aspecto do momento em que cada uma está em seu processo de construção de conhecimentos, enquanto educadora, a partir do benefício de suas experiências, aqui compreendidas em sua dimensão autorreflexiva e de crítica sobre a própria prática, ou seja, de construção de sentidos sobre ela mesma. Rompemos, assim, com uma certa hierarquização entre a formação inicial e continuada, pois ambas são indissociáveis no contexto dessa escrita. António Nóvoa (1999) denuncia a estratégia de alguns pesquisadores universitários no campo do Ensino, que tende a desapossar os professores dos seus saberes, por vezes legitimando-se com o argumento de que estão a serviço do desenvolvimento profissional dos professores da educação básica.

Compreendemos a formação docente, a partir de António Nóvoa (1999), como criação de processos com aprendizagens mútuas dentro dos espaços da cultura profissional, no caso os espaços escolares. Tais processos de aprendi-

zagens mútuas colocam em circulação os saberes construídos por docentes em diferentes ciclos de suas vidas. Conforme Nóvoa (1999), são fundamentais os processos que “valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência” (p. 18). A questão essencial não é apenas organizar mais cursos, programas ou créditos de formação, mas criar práticas associativas docentes. O estágio curricular obrigatório, conforme o vivemos e pensamos, demonstra potencialidade para desenvolver-se como uma prática associativa docente. Nesse horizonte de expectativas, defendemos que a formação qualificada exige trocas e coautorias entre a profissional competente que atua na Escola, aquela que atua na Universidade e aquela que se insere no campo laboral como estagiária.

O contexto da prática docente em questão: interrogações cotidianas compartilhadas

*Se já não há ciência
que explique nossa procedência
e nosso amanhã,
desfaz de mim o eu,
no céu de toda a tarde.
Procura, mais de nós,
naquela imensidão que é a dívida.
Said Salomón,
outubro de 2015.*

Refletir acerca da prática pedagógica requer desnaturalizar relações preestabelecidas, olhar com novidade a estrutura institucional escolar e contextualizar tal experiência em tempos e espaços singulares. A breve experiência de docência da qual emerge o presente texto é um acontecimento que nos impulsiona a tentar compreender o espaço escolar contemporâneo. Ocorreu numa escola da rede pública estadual de ensino, na periferia de Porto Alegre, com turmas de jovens estudantes do Ensino Médio, num tempo de extrema precariedade das condições de trabalho dos educadores, acompanhada de greve dos docentes e de ocupações estudantis. Aconteceu na imersão no cotidiano de jovens que vivem em situação de vulnerabilidade e risco social, no complexo espaço de comunidades da periferia urbana, marcado territorialmente pela violência estrutural, pela negação de direitos básicos à população, tráfico ilícito de drogas, reivindicações por segurança.

A reflexão constrói-se a partir da prática temporária de estágio docente em uma escola estadual localizada no bairro Cristal (Porto Alegre), com uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, no período regular, na disciplina intitulada Seminário Integrado, proposta constituída através da reestruturação curricular do Ensino Médio pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul em 2012. O estágio foi realizado pela licencianda Tanise Baptista de Medeiros,³ no semestre 2016-1, com orientação da Instituição Superior de Ensino (UFRGS), através da Professora Carla Beatriz Meinerz, além de supervisão da professora titular da turma, Valeska Garbinatto (SEDUC/RS).

A reestruturação no currículo organizada pela gestão da SEDUCRS, a partir de 2015, propôs um modelo de trabalho no qual várias disciplinas tiveram suas cargas horárias de trabalho destinadas ao projeto curricular intitulado que criava o Seminário Integrado 1, 2 e 3. A proposta era transformar as salas de aula em laboratórios de pesquisa e produção de conhecimentos em que diferentes áreas pudessem dialogar. No entanto, tal proposta esbarrou num problema de estrutura das próprias instituições de ensino: falta de profissionais com disponibilidade de horas para tais disciplinas ou para a preparação de programas diferenciados de trabalho; carência de espaços como laboratórios de Ciências da Natureza ou de Informática; bibliotecas fechadas por falta de pessoal ou de condições físicas de uso; carência de salas de aula em turno inverso. Num primeiro momento, o que poderia ser um problema revelou-se, a longo prazo, uma possibilidade para a área das Humanidades. As disciplinas de História, Sociologia e Filosofia, contempladas com menos horas de sala de aula, acabaram por ganhar no Seminário Integrado uma possibilidade de exercício de docência em que temas considerados transversais, em sua origem, pudessem ser desenvolvidos numa perspectiva dialógica, propiciando a interação de turmas de níveis diferentes ou mesmo de situações em que a formalidade do espaço escolar pudesse ser secundarizada. O ano de 2016, porém, por suas características peculiares na dinâmica da sociedade civil organizada e do governo do estado do Rio Grande do Sul, permitiu que temas como greve de professores, reformas políticas e financeiras, ocupações de escolas fossem parte dos temas a serem trabalhados nas tardes de Seminário Integrado, além dos temas como Ditadura Civil-Militar e seus desdobramentos.

O foco do compartilhamento dessa experiência de estágio problematiza as maneiras de construir a condição juvenil nesse contexto de vulnerabilidade social em que a escola se situa, compreendendo o jovem para além da catego-

³ A escrita baseia-se no relato da prática docente de Tanise Baptista de Medeiros, aceito em publicação da Revista do Laboratório de Ensino de História e Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2016.

ria predeterminada de aluno, reconhecendo-o em suas expressões culturais, suas formas de manifestar-se, de relacionar-se com os diferentes saberes, entre eles os escolares.

Para tal reflexão, destacamos inicialmente nossa compreensão da categoria aluno enquanto construção histórica e social, desnaturalizando tal conceito. Bernard Charlot (1996) afirma que “[...] o aluno também é um indivíduo preso a relações sociais mais amplas que as interações em dada situação” (p. 50), ou seja, para compreendê-lo, faz-se necessária a observação dessa gama de relações sociais, políticas, econômicas, de cunho individual e coletivo, em que se constrói a condição juvenil e a correlata relação com os saberes. Nessa perspectiva, propomos pensar a relação dos jovens com a escola e com o saber, não apenas a simples aquisição ou não dos conhecimentos escolares. A noção de relação com o saber articula histórias singulares, situações escolares, comunitárias e familiares. Para o autor,

[...] A relação com a escola e com o saber é uma relação de sentido engendrada e alimentada pelos móveis que se enraizam na vida individual e social [...]. Se a teoria esquece que a relação com o saber lança suas raízes no social, ela sucumbe à ingenuidade ‘meritocrática’ (CHARLOT, 1996, p. 50).

Compartilhando nossas sensibilidades, refletimos sobre a importância de conhecer e tratar afetivamente as histórias de vida de nossos estudantes, compreendendo-os como jovens, reconhecendo neles as diversas juventudes presentes na escola, com suas especificidades, culturas distintas, heterogeneidades, tempos, espaços, saberes, modos de agir e de aprender.

Vivemos no Brasil um contexto de proliferação dos estudos sobre jovens e educação. Uma compilação desses estudos, feita por Marília Sposito (2001), demonstra que, por algum tempo, privilegiou-se a pesquisa do jovem na condição de aluno, restringindo-se a ação investigativa ao interior da escola. Tal demonstração abriu a discussão da categoria jovem como categoria social, para além da escolarização. Recentemente, têm crescido os estudos focados para os jovens em seus processos de socialização, a partir do mundo da cultura, da formação de grupos musicais, religiosos, políticos, da associação através de gangues ou tribos, enfim das mais diversas identificações, evidenciando a existência de uma diversidade dentro do que podemos chamar de juventudes. As referências no debate acerca da relação entre juventude e educação aumenta especialmente no início do século XXI, quando se produz uma maior reflexão acerca da juventude brasileira num cenário de implementação de políticas públicas para a mesma.

Os jovens, protagonistas das aulas onde se realizou a prática docente em questão, são em sua maioria moradores do bairro, numa idade entre 16 e 19 anos, negros, com experiências de trabalho formal e informal. A relação

que estabelecem com a comunidade da qual fazem parte é composta por ambiguidades: ao mesmo tempo que relatam compreender sua realidade e as relações que se desenvolvem nela, demonstram menosprezo pela mesma, relativo ao reconhecimento dos estigmas vinculados ao pertencimento à periferia urbana. Tais estigmas negativados são construídos historicamente e expressos nos estudos a respeito dos processos de formação dos bairros de cidades como Porto Alegre.

Meinerz (2009), em seus estudos com jovens que vivem na periferia de Porto Alegre, destaca que a análise dos Códigos de Posturas Municipais e dos Planos Diretores da cidade de Porto Alegre nos abre caminhos para uma reflexão histórica em torno dos ideais de urbanidade. Esses documentos, num primeiro instante do processo de transformação burguesa, servem para o controle social e a disciplinarização nos territórios em que se encontram os grupos sociais menos abastados e, posteriormente, servem como instrumento legal para a expulsão dos mesmos. Nas últimas décadas, com o crescimento urbano acelerado, que se manifesta na explosão de uma série de problemas, entre eles a urgente questão da habitação, criaram-se os movimentos de regularização da situação daqueles que, sem casa, acabam ocupando os espaços possíveis. A modernização das cidades tem na expansão da miséria sua outra face, deixando essas populações periféricas com um acesso restrito e precário não só ao que é essencial à reprodução humana, mas também aos bens simbólicos como o divertimento, o lazer e a arte. A pobreza revela-se nas casas feitas com materiais de baixa qualidade, reutilizados, desde madeiras velhas até papelões e lonas, nem sempre ordenadamente colocados, constituindo o cenário dos becos, ruelas e ruas, próprios da periferia.

Os espaços de moradia das populações mais pobres, em termos de localização geográfica, nem sempre estão em lugares afastados dos bairros nobres ou centrais. A periferia toma outra conotação, se pensarmos numa diferenciação na escala global e local. O aspecto global do espaço urbano relaciona-se com o fato de constituir-se como *locus* de produção e consumo do capital, enquanto o aspecto local vincula-se com os significados que as pessoas dão ao espaço ocupado, com a forma como praticam os mesmos, produzindo, consumindo, construindo identidades.

Assim, os jovens estudantes com os quais convivemos no período do estágio pouco assumiam a identidade de moradores do bairro, pois a estigmatização da região é reforçada cotidianamente pela mídia, enfatizando os aspectos negativos da região, como a precariedade, a violência, o tráfico. Embora imersos em tal estigma, demonstravam uma forte relação com o espaço e, como afirma Dayrell (2007), construíam suas próprias territorialidades. Para o autor,

um exemplo claro é o sentido que os jovens atribuem ao lugar onde vivem. Para eles, a periferia não se reduz a um espaço de carência de equipamentos públicos básicos ou mesmo da violência, ambos reais. Muito menos aparece apenas como o espaço funcional de residência, mas surge como um lugar de interações afetivas e simbólicas, carregado de sentidos. Pode-se ver isso no sentido que atribuem à rua, às praças, aos bares da esquina, que se tornam, como vimos anteriormente, o lugar privilegiado da sociabilidade ou, mesmo, o palco para a expressão da cultura que elaboram, numa reinvenção do espaço. Podemos dizer que esses jovens produzem territorialidades transitórias, afirmando por meio delas o seu lugar numa cidade que os exclui (p. 1.112).

Diante de tal realidade, é necessário compreender a escola no meio desse contexto, não apenas em suas demandas atuais específicas, mas em sua relação com a comunidade da qual faz parte. Uma cena que se tornou frequente e nos serve como analisador para tal compreensão é o fechamento da escola por falta de segurança em dias de acirramento das disputas entre grupos do tráfico. Eram frequentes frases como:

Hoje o negócio tá brabo, vai ser difícil eles descerem pra virem pra escola. Ontem a brigada mandou fechar, os pequenos vão sair mais cedo, porque ontem o tiroteio foi por volta das 17h. [...] A escola vai ficar fechada até o final da semana, vamos ver se semana que vem fica mais tranquilo (Professora Valeska, titular da turma).

Além de lidar com as demandas recorrentes dos trabalhadores da educação na escola (greve dos docentes, não repasse de recursos, falta de professores), acontecia uma mobilização maior por parte da escola relacionada com as questões de segurança, e os próprios alunos contribuíam nesses movimentos. Basta recordar os portões repletos de cartazes e faixas pretas lembrando o luto da escola pela insegurança cotidiana enfrentada no caminho dos jovens estudantes e dos adultos professores até o estabelecimento de ensino.

Para pensar o que hoje mobiliza os jovens nesta comunidade, é necessário trazer presente o momento vivenciado na rede pública estadual de ensino, no processo de ocupações das escolas por parte dos estudantes secundaristas, ocorrido em 2015-2016. A escola em questão estava na lista das escolas não ocupadas e, no estágio, ao tratarem desta temática em sala de aula, os jovens demonstraram certo distanciamento e receio quanto ao que estava acontecendo em termos de mobilizações estudantis na cidade. Eles mesmos viam seus pares (jovens estudantes secundaristas) como *playboys* e ressaltavam que as escolas ocupadas estavam localizadas nas áreas mais centrais da cidade. Frases como: *Mas esses que tão ocupando são tudo boy professora... ocupação aqui é lá na vila [...]. Imagina, se a gente fosse ocupar aqui, teria que vir com colete a prova de balas de noite* (jovem aluno do 3º ano); *Aqui nin-*

guém tem amor ao próximo não (jovem aluna do 3º ano). Nessas falas nos parecia evidente a diferenciação que os jovens faziam a partir da questão territorial, ou seja, o fato deles estudarem numa escola localizada na periferia os diferenciava dos jovens que estudavam em escolas mais centrais da cidade. Isso nos fez pensar acerca das questões materiais que envolvem as vidas desses estudantes, mas também sobre os aspectos simbólicos que eles experimentam a partir de suas práticas culturais num cotidiano que pouco conhecemos. O fato de ser jovem estudante de uma escola pública não torna essa experiência única, pois cada tempo-espço comunitário e escolar pode compor uma forma diferente de experimentar e dar sentido a esse percurso educativo. No debate acerca das ocupações estudantis, nos depoimentos desses jovens, pudemos perceber também uma certa descrença nas possibilidades de mudança a partir de movimentos de solidariedade, por exemplo. Para tratar dessa complexa descrença, buscamos dialogar com a análise que Juarez Dayrell (2007) propõe em seus trabalhos sobre juventude e escola. O autor relaciona algumas atitudes desprovidas daquilo que consideramos solidariedade, encontradas nesses estudos, especialmente entre grupos de jovens, como uma resposta ao descaso e violência sofridos pelos mesmos em suas comunidades. Para o autor,

as discussões, brigas e até mesmo atos de vandalismo e delinquência, presentes entre os jovens, não podem ser dissociados da violência mais geral e multifacetada que permeia a sociedade brasileira, expressão do descontentamento dos jovens diante de uma ordem social injusta, de uma descrença política e de um esgarçamento dos laços de solidariedade, entre outros fatores (p. 1.111).

Por outro lado, esses mesmos estudos nos fizeram pensar sobre as culturas juvenis como formas de expressão desses estudantes. Concordamos com o fato de que é bastante comum observarmos jovens com celulares e fones de ouvido durante as aulas nas escolas em que atuamos. A música e as redes sociais são presenças constantes na vida dos jovens e revelam muito das suas formas de expressão, seus gostos, suas maneiras de sentir e de agir. A escola, no entanto, parece ainda não conseguir lidar com essas e outras novidades ou possibilidades que as mídias sociais contemporâneas nos colocam diariamente. Por vezes, a escola não admite incorporar em seu cotidiano as tecnologias justapostas às culturas juvenis e, na maioria das vezes, as proíbe, reforçando as restrições próprias do ambiente educacional. Segundo Dayrell (2002), ao falar dos jovens nas escolas,

a música é a atividade que mais os envolve e os mobiliza. Muitos deles deixam de ser simples fruidores e passam também a ser produtores, formando grupos musicais das mais diversas tendências, compondo, apresentando-se em festas e eventos, criando novas formas de mobilizar os recursos culturais da sociedade atual, além da lógica estreita do mercado (p. 119).

Os jovens da turma em que se realizou o estágio docente em questão definiam como tendência de seu gosto musical o *funk* e o *rap*. Ao invés de negar ou proibir tal manifestação por parte dos estudantes, foi decidido trazer esta prática cultural para o cotidiano escolar, favorecendo uma maior apropriação dos conceitos estudados e mais aproximação com a realidade dos mesmos, buscando caminhos para que se sentissem contemplados e motivados ao encontrar na aula as músicas que escutam, os sons que fazem parte do seu cotidiano. A música, utilizada em sala de aula para mediação didática, pode ser entendida como fonte, documento histórico ou elemento artístico disparador de debates. Tal recurso didático possibilita um maior diálogo entre professora e aluna e exige por parte da educadora uma proposta que admita o encontro com os saberes dos jovens. Dayrell (2002) enfatiza o jovem como ser de múltiplas culturas e afirma que

esse jovem tem acesso a múltiplas referências culturais, constituindo um conjunto heterogêneo de redes de significado que são articuladas e adquirem sentido na sua ação cotidiana. Assim, ele interpreta a sua posição social, dá um sentido ao conjunto das experiências que vivencia, faz escolhas, age na sua realidade: a forma como ele se constrói e é construído socialmente, como se representa como sujeito, é fruto desses múltiplos processos (p. 121).

Ressaltamos que as escolhas pelo *funk* e pelo *rap* ultrapassam as questões de gosto musical, pois podem ser estudadas a partir dos elementos que relacionam suas historicidades e vínculos com as práticas culturais negras. Para Dayrell (2002),

esses dois estilos possuem uma mesma origem – a música negra americana –, que incorporou a sonoridade africana, baseada no ritmo e na tradição orais. Eles são herdeiros diretos do soul que, depois de ser a trilha sonora dos movimentos civis americanos da década de 1960 e um símbolo da consciência negra, perdeu essas características revolucionárias com a sua massificação. [...] o *rap* aparece como um gênero musical que articula a tradição ancestral africana com a moderna tecnologia, produzindo um discurso de denúncia da injustiça e da opressão a partir do seu enraizamento nos guetos negros urbanos (p. 126).

O *rap* foi utilizado como recurso para ensinar História no estágio com a turma do terceiro ano do Ensino Médio, dentro de um planejamento geral cujo objetivo era explorar os conceitos de ditadura e democracia, refletindo acerca das continuidades e rupturas da Ditadura Civil-Militar no Brasil. Uma das aulas realizadas iniciou-se com a construção de duas listas pelos alunos, uma com características que eles associavam à palavra ditadura, e outra à palavra democracia. A partir do debate conceitual constituído com a construção dessas lis-

tas, foi feita a audição e a leitura da letra da música “Amarildos”⁴ do *rapper* Davi Perez. A letra dessa música, escrita no tempo presente, remete a elementos constitutivos do aparato repressivo ditatorial no Brasil um pouco mais recuado no passado. Vejamos um pouco da letra dessa canção:

Já não bastava a exclusão de toda a riqueza
Agora, além de vazia, falta um lugar à mesa
Desce a comunidade rumo ao Doi-Codi
Fleury não morreu, só deixou crescer o bigode
Por que o senhor atirou em mim? Pergunta boa.
Só na favela a trava não trava e o tiro ecoa (Davi Perez).

Após a audição da música, foram levantadas questões aos alunos como: Quais palavras presentes na letra remetem à ditadura ou a democracia? Qual a relação que o compositor desta letra está fazendo entre o período ditatorial e os dias atuais? Vocês concordam com estas relações? Quais outras relações poderiam ser feitas? Após diversas reflexões levantadas pelos alunos e pela professora estagiária, foi ressaltada a importância de perceber-se o impacto da Ditadura na constituição da experiência cidadã em nosso país, e também elementos específicos de cada período histórico, evitando-se incorrer em paralelos anacrônicos entre distintos regimes.

A utilização das letras do *rap* atual contribuiu muito para a interação com os saberes e experiências dos jovens e foi decisiva nas relações estabelecidas entre a professora estagiária e os estudantes. Os jovens problematizaram suas vivências e foram desafiados a compreender os processos vividos na História do Brasil contemporâneo, além de pensar a respeito das relações que se estabelecem nas periferias urbanas brasileiras.

Ensino Médio, projetos de vida e relações com os saberes

No início da prática docente através do estágio, com o objetivo de conhecer melhor os estudantes, foram realizados alguns questionamentos acerca das suas motivações para cursar o Ensino Médio e seus projetos de vida após a conclusão do mesmo. Nas respostas para a pergunta “Por que você está cursando o Ensino Médio?”, foram recorrentes frases como: “para ser alguém na vida”, “para ter um futuro melhor”, “para ser uma pessoa melhor” ou “para adquirir as coisas que eu quero”. Tais respostas suscitaram indagações sobre o sentido atribuído ao Ensino Médio por aqueles jovens. Utilizamos Bernard

⁴ Referência ao caso do pedreiro Amarildo Dias de Souza, morador da favela Rocinha no Rio de Janeiro, desaparecido e morto em 2013, após ser levado por policiais militares de uma Unidade de Polícia Pacificadora. O caso teve grande repercussão pública, dentro e fora do Brasil, permanece sem resolução.

Charlot (1996) para refletir sobre o fenômeno de que “os jovens dos meios populares pensam a escola em termos de futuro mais do que de saber” (p. 47), pois já nos dávamos conta de que a escola podia ser mais um espaço-tempo de passagem para um futuro imaginado e, nesse sentido, menos uma experiência presente com foco na construção de conhecimentos e no encontro de saberes.

A noção do futuro, do esperar a “vida de verdade” que surgirá depois da conclusão do Ensino Médio, está relacionada também à própria noção da educação como preparação para o porvir, para o mercado de trabalho, para a vida adulta. Tal concepção de ensino é reafirmada constantemente pela instituição escolar, seja formalmente através dos planos político-pedagógicos, diretrizes curriculares, políticas educacionais, ou na prática cotidiana de professores que tratam os jovens como seres inacabados, inaptos para a vivência do presente ou incapazes de refletir e construir seus próprios projetos. Segundo Dayrell (1996),

imerso nessa visão estreita da educação, dos processos educativos, do seu papel como educador e sobretudo do aluno, o professor não percebe a dimensão do conjunto das relações que se estabelecem ali na sua frente, na sala de aula. Deixa, assim, de potencializar a aprendizagem, já em curso, de uma das dimensões humanas, ou seja, do grupo, das relações sociais e seus conflitos (p. 21).

Quando questionados acerca de “o que fazer depois do Ensino Médio?”, para muitos aparecia a opção de cursar o Ensino Superior, embora o acesso às instituições públicas de ensino não se colocasse em suas perspectivas, visto que a primeira barreira para tal projeção era o acesso à informação. Além disso, poucas pessoas do convívio comunitário e familiar desses jovens chegaram a cursar o ensino superior e, por vezes, muitos reforçavam a ideia de que esse projeto seria algo improvável para um jovem estudante de escola pública, morador de periferia.

Para a grande maioria dos estudantes, o curso técnico apareceu como opção mais fácil e rápida de acessar o mundo do trabalho, apesar de que muitos deles já estivessem realizando atividades de trabalho remunerado. Compreendemos que o desejo de acessar o mundo do trabalho através de uma profissão reconhecida socialmente é mais um desejo do que um projeto de vida visualizado por esses jovens. Em seus trabalhos juvenis, acessam um mundo precário no aspecto salarial e também nas exigências de formação escolar. Tais trabalhos, segundo Dayrell (2002), não podem ser compreendidos apenas pelo contexto de pobreza em que vivem os jovens. Eles tornam-se também uma forma de alcançar alguma autonomia ou liberdade em relação à família, pois, através deles, acessa e consome bens desejáveis, momentos de lazer. Nessa perspectiva, “é o trabalho que possibilita-se a vivência da própria condição juvenil”. O mundo do trabalho, no caso desses jovens, está pouco

relacionado a um espaço de escolhas planejadas através do acesso ao ensino superior, ao contrário; ele está centralmente relativo às suas necessidades de renda e de consumo.

A educação escolar para estes jovens parece, na maioria das vezes, ser uma obrigação para o cumprimento de uma etapa da vida e prosseguimento de outra. A relação que estabelecem com os saberes por vezes restringe-se a repetir o conhecimento já pronto, acabado, distante de seus saberes e experiências cotidianas, fazendo com que existam poucas possibilidades de se reconhecerem como construtores de novos conhecimentos. Tal relação é algo que se construiu socialmente e historicamente, desde a criação da escola como instituição social de cunho, persiste hegemonicamente na instituição escolar desde sua fundação, fazendo com que as relações, os conhecimentos, o papel de alunos e professores sejam naturalizados. Naturaliza-se também o papel da escola na vida destes jovens e o que estes devem fazer após a conclusão do Ensino Médio, pois pouco se reconhece o jovem como protagonista no processo de aprendizagem, no espaço escolar, em sua vida.

Defendemos que a escola é uma instituição dinâmica e pode ser transformada na medida do encontro de saberes e experiências que nela se desenvolvem. Para isso, lembramos, a partir de Meinerz (2009), que a educação é uma experiência antropológica presente em qualquer cultura, independentemente da existência de instituições escolares. A escola de hoje é uma resposta às necessidades de complexificação das sociedades contemporâneas, resultantes das demandas da industrialização e da urbanização, podendo ser reinventada na medida em que esses processos se aceleram cada vez mais, ao passo que os sujeitos sociais agem sobre eles. A escola como instituição pública, laica e gratuita, surge historicamente no contexto da modernidade, tendo como um dos deveres a transmissão e o ensinamento dos fundamentos da ciência. O Iluminismo marca o projeto pedagógico moderno, no qual a educação passou a ser o foco, por excelência, das esperanças na humanidade. Um sujeito bem educado seria, necessariamente, a certeza de um mundo melhor. E é justamente aí que a educação recebeu sua tarefa fundamental e sua base normativa, qual seja, de educar para o aperfeiçoamento moral da humanidade. Sob essa condição, porém, tem-se visto uma instrumentalização e normatização da educação que demonstram as contradições dessas justificativas originais. A escola tornou-se um local de transmissão de conteúdos e uma passagem necessária para a adaptação social. O movimento contemporâneo que propõe o questionamento dos fundamentos da modernidade atinge e ressona profundamente a escola, que experimenta uma espécie de crise de sentido. Essa crise pode ser entendida sobretudo como a possibilidade de atribuição de novos sentidos construídos nas experiências de encontros e compartilhamentos de saberes e sensibilidades. É

o que buscamos construir nessa escrita que ora se encerra e que tenta se inscrever na perspectiva da docência como coautoria e da formação docente como compartilhamento.

As interrogações cotidianas se fazem proposições de diálogo: considerações finais

Nesse compartilhamento, pensamos o círculo como símbolo do espaço de acolhimento e diálogo. O círculo que nos colocou em situação de trocas e de coautoria é também um ciclo que nos une em afetos e afetações. Participando em vivências de formação, vinculadas aos cursos de extensão, na perspectiva da educação das relações étnico-raciais, ou em espaços de comunidades tradicionais negras e quilombolas, temos aprendido que o direito da fala e da escrita é algo fundamental. Parece que nossa Escola e nossa Universidade ainda estão um pouco distantes de práticas onde todas se manifestam de forma equitativa, tendo sua fala reconhecida em sua pretensão de validade. Em geral, criamos espaços educativos em que ao jovem, à criança e ao velho não se dão condições plenas de manifestação. Em pleno século XXI, a sala de aula é ainda espaço singular em que a relação dialógica e a afetividade são secundarizadas. Quantos espaços dialógicos promovemos em nossos estabelecimentos de ensino? Quantas rodas de conversa sobre temas importantes para a vida da comunidade escolar são organizadas? Estamos dispostas a sermos afetivas e acolhedoras com a fala do jovem: sua gagueira, sua língua corriqueira, suas gírias, seu português incorreto do ponto de vista formal, suas expressões que causam embaraço pela rudeza e justeza do entendimento? Quanto há de afeto na fala que direcionamos ao jovem?

Pensamos que o conhecimento se constrói a partir de uma vontade de conhecer, de um sentimento de incompletude, da experiência e dos sentidos a ela atribuídos. A professora tem a possibilidade de desenvolver com a jovem estudante essa sensação de incompletude e esse desejo de conhecimento e de descoberta. Se contabilizássemos as horas que nós e nossos jovens passamos dentro do espaço físico que representa a escola provavelmente nos daríamos conta de que boa parte de nosso tempo se esvai entre suas paredes e muros. A falta de interesse por nossas aulas ou pelos conteúdos que foram programados, a distância entre a realidade cotidiana e o que é proposto nas aulas, a insistência em considerar que aula boa é aquela em que o professor consegue falar/ser escutado e vencer o conteúdo escolar, podem criar um ambiente propício para a fuga e a deserção. Ao avançarmos na compreensão da escola como espaço sociocultural, podemos criar outros ambientes possíveis,

em que o encontro de saberes seja central. Dayrell (1996) demonstra que a escola, como espaço sociocultural, é ordenada em duas dimensões: a institucional, com um conjunto de normas que procuram regular e controlar a ação dos sujeitos, e a dimensão cotidiana que inclui as relações sociais entre os envolvidos, com suas estratégias de sobrevivência. Ocorre, nesse processo, a ressignificação dos espaços, com ênfase na dimensão do encontro. O autor argumenta:

Dessa forma, para os alunos, a geografia escolar e, com isso, a própria escola, têm um sentido próprio que pode não coincidir com o dos professores e mesmo com os objetivos expressos pela instituição. Mas, não só os alunos ressignificam o espaço, também os professores o fazem (DAYRELL, 1996, p. 147).

Se conseguirmos direcionar o nosso olhar e percebermos que são fundamentais na escola as relações sociais que ali construímos, talvez possamos acreditar em novas possibilidades de trabalho e formação docente. Quando, pelo nosso exercício de referência de adultas, conseguimos cativar jovens e comunidades escolares para que se engajem conosco na experiência de busca pelo conhecimento, de descoberta de novas possibilidades de compreensão da vida, eles não só aprenderão/entenderão História, mas aprenderão/entenderão que História se liga a diversas formas de saber e de viver. Nas linhas que se enredam ao conteúdo, estamos ensinando o conhecimento, mas nas entrelinhas que se movem como forma, estamos nos educando mutuamente e contribuindo na construção de um projeto de sociedade equitativo do ponto de vista étnico-racial, religioso, de gênero, geracional e educacional.

A relação estabelecida entre estagiária, professora titular e supervisora, no exemplo aqui repensado e registrado, destacam professoras que se colocam em processo permanente de formação. Tal relação colabora para um momento de reflexão dentro do espaço escolar em conexão com o espaço universitário, onde todas problematizam suas práticas, seja a que se arranja cotidianamente no espaço laboral, seja a que se inicia através desta experiência inédita configurada no estágio docente. Este momento de reflexão é composto por diferentes visões acerca de um mesmo acontecimento: a aula de História. A autonomia da professora estagiária na construção de seus planejamentos dialogou com o olhar de quem convive com estes jovens há mais tempo, possibilitando uma prática docente mais coerente e contextualizada, pois capaz de admitir os saberes e as experiências de vida desses jovens. Os momentos de conversas entre estas professoras foram cheios de relatos sobre o bairro, sobre a escola, sobre os caminhos de ensino-aprendizagem, destacando-se majoritariamente as falas amorosas e cuidadosas da titular para com seus jovens parceiros de cotidiano escolar, as meninas e os meninos da comunidade. Além de compartilhar saberes acerca de nossa área de formação, dividimos o ser e estar pro-

fessoras naqueles tempos-espços juvenis. A amorosidade, o conhecimento profundo das histórias dos estudantes, os sentimentos de impotência provisória e de aposta permanente impactaram especialmente a estagiária e sua supervisora no aprendizado com a professora titular. Ela, como tantas outras, são igualmente protagonistas na formação docente, pois abrem cotidianamente suas aulas para, entre outras formas de fazer, simplesmente colocar-se ao lado dos jovens que descem das distintas comunidades até as nossas igualmente diversas escolas.

Aprendemos que, na docência, nesse caso específico, a diferença de tempo e de experiência não é mais do que isso: diferença. Aceita em si e explorada no diálogo.

Referências

- BONDÍA, Jorge Larrosa. *Estudar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CHARLOT, Bernard. A relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.
- DAYRELL, Juez. A Escola Como Espaço Sociocultural. In: ————. *Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.
- . A escola faz juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.105-1.128, out. 2007.
- . *O rap e o funk na socialização da juventude*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan./jun. 2002.
- FREIRE, Paulo. *A Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- LEÃO, G.; DAYRELL, J.; REIS, J. Juventude, Projetos de Vida e Ensino Médio. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, p.1067-1084, out-dez, 2011.
- MEINERZ, Carla Beatriz. *Adolescentes do pátio: outra maneira de viver a escola*. Porto Alegre: Ed. Uniritter, 2009
- . Estágios de docência e Pibid: impactos inimagináveis no campo do ensino de história. *Revista Latino-Americana de História*. São Leopoldo: Unisinos, v. 2, n. 6, p. 223-234, ago. 2013.
- NÓVOA, António. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1996.
- . Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educ. Pesqui.* [online]. 1999, v. 25, n. 1, pp. 11-20. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>>. Acesso em 20/05/2017>.
- PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando; GIL, Carmem Zeli; MEINERZ, Carla. Docência em História: implicações das novas disposições curriculares do ensino médio. *Rev. Bras. Estud. pedagog.*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 152-174, jan./abr. 2014.
- SALOMÓN, Said Lucas de Oliveira. *Sobra Céu – poemas, pedras e estilhaços de espelho*. Porto Alegre, Livro-envelope reproduzido artesanalmente, 2017.
- SPOSITO, Marília Pontes. Considerações em Torno do Conhecimento Sobre Juventude na Área de Educação. In: ————. *Juventude e Escolarização*. Brasília: INEP, 2001. (Série Estado do Conhecimento).

História(s) escolarizada(s): diálogos sobre ensinar, aprender e orientar na formação de professores

Fernando Leocino da Silva

É chegado o momento. Um misto de ansiedade e curiosidade atravessa, muitas vezes, o portão da escola junto ao estudante de graduação que inicia seu estágio curricular obrigatório. Possuidor de um amplo conhecimento teórico de sua disciplina, está geralmente ansioso para conhecer a turma da Educação Básica que vai acompanhar ao longo do ano letivo por meio do trabalho desenvolvido nas disciplinas de Estágio Supervisionado. Entretanto, já nas primeiras vivências na escola, começa a se descortinar uma realidade (in)distinta da descoberta de elementos cotidianos que o fazem perceber que o conhecimento acadêmico e referencial precisam ser mobilizados e (re)construídos e não simplesmente transpostos, pois o tempo e o cotidiano escolar revelam-se, tantas vezes, distantes do que antes fora projetado.

A escola viva, aquela que é vivenciada em sua prática, mostra que o conhecimento acadêmico pode ser deveras limitado. A escola vive no seu tempo. A campanha que toca e anuncia a troca das aulas, o abrir e fechar de portas, mas também o lugar dos quadros (que já não são negros), mesas, livros, cadeiras, carteiras, salas de aulas e laboratórios. Espaços ocupados por gente. Pessoas com diferentes histórias de vida que se encontram, nesses tempos e lugares, repletos de materiais à espera do manuseio que permita a abertura e compartilhamento de seu(s) mundo(s). Experimentos do saber. Ocupando lugar de destaque nestes processos, está o professor.

Se, talvez, a preocupação primeira do professorando, ou seja, professores e professoras em formação (CAIMI, 2008) seja conhecer a turma para a qual será professor, com o passar dos dias, perceberá que o seu estágio não estará limitado às quatro paredes e nos horários semanais em que acompanhará ou ministrará suas aulas de História. O universo escolar, como sabemos, é muito mais amplo. Nessa orbe de apropriações e descobertas, exerce papel importante o professor da Educação Básica. É sobre esse lugar que o presente artigo se debruça a refletir. Por tantas vezes invisibilizado, o professor da escola é deixado de lado quando se trata das reflexões sobre os saberes escolares na formação do futuro professor. Qual seu espaço? Quais suas ações e relações nestas articulações?

Nesse panorama, a escola, *locus* de saberes e de práticas, deve ser concebida, como lembra Selva Guimarães Fonseca,

como instituição social que concretiza as relações entre educação, sociedade e cidadania, sendo uma das principais agências responsáveis pela formação das novas gerações. Trata-se, portanto, de uma organização, espaço produtor de cultura, com objetivos, funções e estruturas definidas. Realiza a mediação entre as demandas da sociedade, do mercado e as necessidades de autorrealização das pessoas; é parte integrante da sociedade, interage, participa, demanda saberes e práticas, intervém, transforma-se junto com a sociedade e também colabora e participa das mudanças sociais (FONSECA, 2007, p. 152).

É nesse cenário de complexidade(s) que o professorando adentra a escola e, quase sem perceber, é levado ao desafiador trabalho que é o de transformar saberes referenciais em saberes escolares. Nesse espaço de inquietações é que os Colégios de Aplicação devem ser apropriados como referências pelo potencial que oferecem como campo formativo e pelo papel de coformador exercido pelos professores da escola.

Nesse caminho, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC se coloca enquanto uma escola de caráter experimental e aberta à formação de novos professores. Uma instituição que se vê como formadora e coresponsável pela formação de licenciandos das diversas áreas de conhecimento como prevê seu Projeto Político-Pedagógico ao afirmar que ele, inscrito na Universidade,

[...] se propõe a ser um Colégio Experimental onde se desenvolvem práticas e se produzem conhecimentos em função de uma melhor qualidade de ensino. O Colégio de Aplicação exerce também a função de campo de estágio supervisionado para acadêmicos dos cursos de Licenciatura e Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Mas, acima de tudo, o Colégio de Aplicação é uma Escola que se propõe à produção, transmissão e apropriação crítica do conhecimento com o fim de instrumentalizar a responsabilidade social e a afirmação histórica dos educandos, contribuindo também para a expansão de sua personalidade (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012, p. 7).

Nesse sentido, como lembra seu documento prescritivo, o campo de estágio, em sua concretude, deve ser espaço também para a produção e a apropriação crítica do saber de forma a mobilizar seus sujeitos a colaborarem para a prática efetiva desses objetivos predispostos no projeto pedagógico.

Ocupar lugar nesse panorama de ensinar História, de formar professores para o ensino de História, de atuar no entremeio dos interesses e preocupações dos professorandos e das necessidades dos estudantes da Educação Básica é bastante desafiador para o professor da escola. A interlocução entre Escola e Universidade, por vezes, atravessa resistências. No entanto, é diante dessas re-

sistências e por meio do constante diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos na trama da educação que se possibilita a formação docente, ao mesmo passo que o professor da Educação Básica (re)constitui seus saberes e suas práticas a partir dessa troca mútua de conhecimentos refletidos ao longo do processo formativo (SILVA, 2011). Em outras palavras, a relação de parceria formativa entre os professores de Estágio Supervisionado (orientador) e dos professores da Educação Básica (coorientador) aproxima não só a Universidade da Escola, mas permite práticas pedagógicas que pressuponham uma formação teórico-prática dialogada, articulada e reflexiva sobre a ação educativa. Sobre esse campo de atuação, Selva Fonseca colabora com as discussões ao afirmar que

a Prática de Ensino, como componente curricular, não deve ser concebida como mero campo de aplicação de teorias pedagógicas. Não se pode reduzir tudo à prática, nem tão pouco desvalorizar a teoria. [...] Tal concepção se opõe aos modelos fundamentados no paradigma da racionalidade técnico-científica. Acreditamos que uma proposta articulada no decorrer do processo de formação inicial que tenha, como eixo vertebrador a reflexão na e sobre a prática conduz as transformações necessárias à produção de saberes e práticas que possibilitam as incorporações/superações de forma dinâmica e dialética. Desse modo, a dimensão técnica, instrumental, da formação se processará de forma articulada à fundamentação científica, pedagógica e política, assegurando a formação de um professor pesquisador, detentor de um saber plural, crítico e reflexivo, configurada numa compreensão de totalidade da ação educativa (FONSECA, 2007, p. 152).

O professorando, no entremeio de diferentes sujeitos, tais como o orientador, o coorientador e os estudantes da Educação Básica, é levado a refletir sobre atuações educativas através da ação docente, mobilizando saberes que aprendeu e sobre o que ele próprio passa a selecionar como relevante para o ensino de História. É, como defende Fonseca, sobretudo na formação inicial, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente (FONSECA, 2003, p. 60).

Da formação inicial, ao longo de toda sua vida pessoal e profissional, o professor constrói/produz seus saberes. Maurice Tardif defende essa ideia ao perceber que os saberes docentes – da formação profissional, dos disciplinares, dos curriculares e experienciais – são mobilizados, acionados e (multi)articulados em sua prática pedagógica diária (TARDIF, 2002). Além disso, defende o autor, eles são temporais, plurais e heterogêneos, datados e situados. Por essa razão, não se pode caracterizá-los como distantes e separados da cultura escolar, por sua vez, entendida por Jean-Claude Forquin, como uma força formadora que requer processos específicos que surgem no interior do espaço escolar e

orientam as ações didáticas, as práticas escolares e a composição de saberes (FORQUIN, 1993, p.15). É lugar comum, nesse âmbito, que os saberes docentes não se dão única e exclusivamente pelo cotidiano encerrado às quatro paredes da sala de aula, mas sim pelo conhecimento construído e pelo contato com todo o cotidiano escolar. Esses fatores são determinantes para os saberes e para a formação do professorando. Uma prática efetiva, nesse sentido, dá-se pela inserção do estudante universitário no ambiente escolar – foco deste texto, quando serão lançadas algumas reflexões a partir do lugar ocupado pelo professor coorientador das atividades das disciplinas Estágio Supervisionado em Ensino de História I e II¹ que são desenvolvidas nas turmas da Educação Básica, e também no estabelecimento de algumas interlocuções a partir do trabalho compartilhado em 2010 com a professora Andrea Ferreira Delgado,² e desde 2011, com a professora Mônica Martins da Silva.³

Observar e se (re)conhecer no espaço escolar

A prática pedagógica, iniciada no período comumente chamado de “observação”, procura abranger diferentes aspectos da ação escolar, perpassando desde as ações docentes, às atividades dentro e fora da sala de aula, bem como outras relações como aquelas estabelecidas pela gestão escolar com a comunidade ao seu redor. Nesse sentido, além de observar, o professorando é levado a vivenciar e a perceber esses aspectos de forma participativa e investigativa ao ter contato com uma dinâmica escolar que possibilite entender a escola a partir de uma visão ampla. Como componente desse processo está o desenvolvimento de pesquisas investigativas do cotidiano escolar que procura mobilizar o professor em formação a produzir sentido sobre os saberes escolares. Como defende Mônica Martins da Silva, o trabalho de inserção do professorando procura estimular a percepção sobre a escola, em toda sua complexidade, tendo em vista suas múltiplas camadas, de múltiplos sujeitos e de diversos agentes, cujas relações e interações não seriam identificadas sem um olhar investigativo, crítico e problematizador (SILVA, 2012, p. 38).

¹ As disciplinas Estágio Supervisionado em História I e II fazem parte do atual currículo do curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina e tem como objetivos a inserção do estudante da licenciatura em História no cotidiano da educação básica, durante um ano letivo, por meio de diferentes atividades de observação e investigação que se desdobram no planejamento e desenvolvimento de diversas formas de intervenção no cotidiano da escola e da sala de aula.

² Professora aposentada do Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Ciências da Educação – CED, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

³ Professora do Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Ciências da Educação – CED, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, e uma das responsáveis pelas disciplinas Estágios Supervisionados em História I e II.

O olhar atento sobre esse lugar e sobre os sujeitos que interagem nele se dá pela inserção nos tempos formais da escola como as Paradas Pedagógicas, os Conselhos de Classe, as Reuniões de Série, Recuperação de Estudos,⁴ bem como atividades sem maiores formalidades, tais como as festividades escolares, o recreio, os intervalos entre as aulas ou quaisquer outras situações inusitadas que envolvam o corpo da escola. Todos os tempos e lugares possibilitam ao futuro professor uma visão diversificada da comunidade escolar e a assertiva de que a prática de ensino vivenciada apenas na sala de aula é, em geral, insuficiente para lhes proporcionar uma experiência apropriada do universo da escola. Assim sendo, o professorando, ao se relacionar com os diferentes sujeitos envolvidos no processo educacional (estudantes, docentes, técnicos, etc.), precisa perceber a escola como um espaço de agentes que interagem, participam e constroem saberes e práticas.

Todo esse processo de reconhecimento se dá de maneira concomitante à entrada na sala de aula. No constante diálogo entre esses ambientes, o professorando vai reconhecendo quão diversos são os perfis dos estudantes. Ele tem diante de si sujeitos “reais” e não mais o imaginário de uma massa homogênea como tantas vezes reproduzida nos discursos e nas propostas pedagógicas, encontrando estudantes singulares que se constituem historicamente no seu meio sócio cultural e que trazem esta vivência para o ambiente escolar. A complexidade em trabalhar com diferentes realidades é ainda mais diversa em uma escola como o Colégio de Aplicação da UFSC, pelo fato de a entrada dos estudantes ser através de sorteio, implicando uma escola e, conseqüentemente, uma sala de aula com sujeitos das mais diversas realidades e estratos sociais. Como lidar com estes sujeitos demarcados pelas suas diferenças, seja nas suas roupas, nas suas religiosidades, nas percepções de mundo? Será possível deixar essas diferenças de lado e se concentrarem como um todo no que lhes é oferecido? Essas distinções podem ser temporariamente suspensas e todos os estudantes significarem o saber escolar da mesma maneira? Essas perguntas

⁴ As Paradas Pedagógicas são realizadas a cada trimestre letivo e visam a discussões e ações em torno do Projeto Político-Pedagógico Escolar e conta com a participação de todo o corpo escolar. Os Conselhos de Classe acontecem ao final de cada trimestre letivo e tem caráter deliberativo, sendo momento de reflexão, avaliação e tomada de decisão acerca do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Ele é constituído por todos os docentes da turma e seus respectivos estagiários, pelo Orientador Educacional, pelos servidores do Núcleo de Acessibilidade – responsáveis pelos educandos com deficiência, – pelo Coordenador de Ensino e por representantes dos educandos, sob a coordenação do Supervisor Escolar. As Reuniões de Série são órgãos consultivos para questões administrativas e pertinentes ao ensino, pesquisa e extensão que dizem respeito à série/ano escolar, constituída pelos mesmos membros do Conselho de Classe com exceção dos representantes dos estudantes. O Colégio oferece aulas de Recuperação de Estudos durante o ano letivo aos educandos a fim de oferecer novas oportunidades de aprendizagem ao longo do processo de ensino. O docente possui um horário semanal em que estará disponível para o atendimento aos educandos em sala e horário previstos na grade curricular da série (REGIMENTO INTERNO, 2016).

são demasiadamente complexas para respostas simples. Uma necessária aproximação entre o professor da Educação Básica e o professorando abre canais de possibilidades reflexivas e formativas sobre a diversa gama de inquietações do universo escolar.

As dimensões físicas da sala de aula são pequenas, no entanto, a sua rede de relações é extensa e precisa ser construída com base no diálogo de maneira participativa e democrática. O professorando é mergulhado nessa realidade, tendo o professor da Educação Básica como o mediador do processo. O ato de ensinar e aprender se dá em vias de mão dupla: é preciso constituir formas para a autonomia, tanto do professor, quanto do estudante da escola. A imersão na referida complexa rede de relações se dá na participação prévia dos planejamentos de todas as atividades que serão desenvolvidas durante as aulas. Em conversas regulares, durante todo o primeiro semestre letivo, os professorandos participam de partes dos planejamentos pedagógicos quando lhes são apresentados os materiais didáticos produzidos, bem como as propostas de mobilização na promoção e na sistematização dos saberes. São momentos bastante oportunos para perceberem, na concretude do fazer pedagógico, como se dão as escolhas, as seleções de tema, a definição de recortes de tempo e de espaço, a opção pelas metodologias e pelas estratégias didáticas para a construção do saber histórico escolar. No entanto, o lugar do professorando não é apenas de espectador nesse processo. Esses momentos revelam-se bastante profícuos já que suas vozes ganham lugar nas discussões sobre as estratégias de mobilização dos saberes docentes. As conversas construídas, tanto nos momentos que antecedem as aulas, quanto nos posteriores a ela, fazem o professorando trazer à tona suas percepções experienciais que, dialogadas, ganham espaço nos planejamentos e no cotidiano das aulas, seja na indicação de um texto, na relação da temática, como um elemento cotidiano dos estudantes, na maneira como abordar determinada discussão, etc. As subjetividades e as particularidades na percepção, tanto do professor da Educação Básica quanto do professor-estagiário ganham novas dimensões ao serem discutidas e (re)projetadas para a sala de aula.

Nesse caminho, o professorando nunca ocupa o lugar de mero espectador nas aulas. Não só nos planejamentos, mas também durante o cotidiano de sala de aula, são oportunizadas e possibilitadas situações didáticas para que ele se aproprie daquele lugar. É nos pequenos signos, como o nome que ganha espaço no quadro, junto à data, nome da disciplina e do professor de sala, no ato de tomar a frente para a chamada do dia, no posicionar-se ao lado da mesa do professor, no circular entre os estudantes diante das dúvidas nas atividades encaminhadas, nas construções de falas complementares, nas explicações e discussões do professor que o professorando ganha lugar e legitimidade diante dos estudantes. Pro-

cura-se, com isso, possibilitar a sua constituição como autoridade professoral, de forma paulatina, num processo em que se busca diminuir as ansiedades e as aflições na medida em que o leva a sentir-se também como autor da narrativa daquela aula.

À medida que as semanas vão passando, com certa naturalidade, o professorando vai estabelecendo relações, situando-se e apropriando-se do tempo, do lugar e dos diferentes sujeitos escolares. Aos poucos, suas ações vão ganhando novas dimensões quando, por exemplo, partes das aulas serão conduzidas pelo professorando. Previamente planejadas, as aulas são momentos bastante oportunos para que seus saberes experienciais ganhem sentidos, ao passo que ele faz escolhas e imprime sua própria narrativa seja na análise de uma fonte histórica, na problematização de um acontecimento recente, como na mobilização das memórias coletivas dos estudantes, entre tantas outras possibilidades.

Ao longo dos meses desse primeiro semestre, o professorando movimentava seus saberes. O uso constante de seu caderno de notas de campo abre espaço para seus registros entre o observar, o intervir e o agir diante dos saberes escolares que são projetados e dos saberes docentes que são mobilizados. Suas percepções sobre as rotinas e as marcas do saber histórico escolarizado ganham outras dimensões, à medida que ele reflete e problematiza seus próprios saberes. Sua própria história, como sujeito, é transformada pela inserção do cotidiano da escola, tendo oportunidades/propriedades para discutir, avaliar e redimensionar suas experiências vividas, ao desenvolver sua formação profissional de maneira reflexiva.

Planejando as ações e mobilizando saberes

Concomitante ao processo de (re)conhecimento do espaço escolar, se dá a construção dos planejamentos da prática de ensino. De significativa importância, o projeto das aulas deve atrelar as reflexões realizadas na “observação” e, ao mesmo tempo, delinear os caminhos que serão tomados e escolhidos dentro da complexa dinâmica das múltiplas relações constitutivas do universo escolar. Agora, sob sua batuta, o desafio é transformar conhecimentos acadêmicos de referência em conhecimento histórico escolarizado. Nesse âmbito, Ana Maria Monteiro esclarece que a história escolar é

uma configuração própria da cultura escolar, oriunda de processos com dinâmica e expressões diferenciadas, mantendo, na atualidade, relações de diálogo e interpelação com o conhecimento *stricto sensu* e com a história viva, o contexto das práticas e representações sociais. Fonte de saberes e de legitimação, o conhecimento histórico ‘acadêmico’ permanece como a referência daquilo que é dito na escola, embora sua produção siga trajetórias bem específicas,

com uma dinâmica que responde a interesses e demandas do campo científico e que são diferentes daquelas oriundas da escola, onde a dimensão educativa expressa as mediações com o contexto social (MONTEIRO, 2007a, p. 123-4).

Assim, o saber escolarizado passa longe de ser uma mera simplificação dos conhecimentos científicos, mas trata de seleções onde estão inseridos diferentes interesses e agentes. Esse tipo de conhecimento tem uma configuração cognitiva própria, enfatiza Ana Monteiro, pois ele se relaciona com o saber científico de referência, mas criado a partir de necessidades e das injunções do processo educativo, ao envolver questões relativas à transposição didática e às mediações entre o conhecimento científico e cotidiano, bem como às dimensões histórica e sociocultural numa perspectiva pluralista (cf. MONTEIRO, 2007b, p. 14).

Essa construção de saberes, que é uma constante no dia a dia de um professor, inúmeras vezes é acompanhada por incertezas e inquietações quando se trata do professorando, pois ele se vê, ao planejar e pensar sua prática, diante do complexo processo de escolhas que deve produzir o saber escolarizado. Seus saberes precisam ser mobilizados e agenciados já num processo de mediação didática, quando planeja os materiais didáticos e pensa nas estratégias de seus usos. Apesar de toda a trajetória de preparação, a insegurança ganha lugar e, nesse processo de mediação, os professores (orientadores e coorientador) ocupam papel primordial. Por sua vez, o compartilhamento de saberes experienciais vão se dar através de práticas dialógicas construídas nos momentos de discussão sobre os planejamentos. Cabe ressaltar a percepção de que, embora as discussões teóricas ligadas às questões mais amplas sobre a historiografia tenham por referência o professor orientador de Estágio Supervisionado, é sobre o professor da Educação Básica que grande parte das dúvidas sobre o fazer-prático recai: Que tipo de processo avaliativo construir? Quais diálogos estabelecer para levantar problematizações? Como selecionar e recortar conteúdos adequados ao nível de ensino? Como mobilizar conceitos históricos e relacioná-los aos interesses dos jovens estudantes? Nesse caminho, no itinerário que vai sendo delineado, o percurso projetado pelo fazer pedagógico ganha sentido no diálogo com o professor da escola. O que chama atenção é que as ideias e as sugestões pensadas são essencialmente aquelas aconselhadas pelo professor de Estágio Supervisionado, no entanto, a voz do professor da escola parece mais legítima no processo do saber-fazer. Nesse caminho, o saber experiencial de quem “está na escola” lhes parece mais autêntico sobre as projeções de transformação dos conceitos e conteúdos específicos em aprendizagem através de analogias, experimentações, explicações, exemplos, representações no processo de mediação do conhecimento escolar.

Dessa forma, o professor da escola torna-se referência na busca por “desatar nós” em preocupações quanto à adequação das produções/seleções/recortes/elaborações dos respectivos materiais a serem utilizados nas aprendizagens pretendidas e na sua relação direta com as experiências sociais dos estudantes da Educação Básica. Nesse passo, a experiência do saber docente do professor parece ter maior poder de “autorização” sobre as indicações dos caminhos a serem trilhados. Os diálogos, contudo, nunca se restringem pela recomendação de caminhos únicos. O que se procura, nesse importante processo de formação, é dar ao professorando diferentes possibilidades e perspectivas para que, da forma mais autônoma possível, ele possa refletir sobre a sua futura prática na busca de soluções para os “problemas” observados, mobilizando seus saberes docentes dos quais já é possuidor. O percurso segue. O fazer pedagógico, no entanto, ainda se encontra incompleto, a ele ainda faltam os saberes da prática.

O diálogo e as trocas no fazer-se professor

Por mais que o percurso formativo trilhado até o momento da prática tenha sido preparado para uma transição mais tranquila e sem grandes apreensões, dificilmente o professorando deixa de lado o nervosismo no contato real com a turma em que tomará a frente no processo educativo. Nesse momento de rompimento, ele precisa “existir” enquanto professor. Quase numa passagem ritual em seu primeiro dia, ele observa e é observado pelos estudantes em cada gesto realizado. Ele deixa de ser o “auxiliar” e passa a ser o próprio professor, a figura referência para os estudantes da Educação Básica. É algo que todos nós professores já experimentamos um dia: o professorando acaba de entrar, a maneira como cumprimenta a todos, a forma como se senta, o jeito como toma posse da mesa, a letra que registra os primeiros escritos no quadro. Tudo é acompanhado de forma atenta e curiosa pelos estudantes, mas também pelos orientadores.

Para muitos, os momentos de rompimento da fronteira imaginária entre as carteiras escolares e o quadro, mostram-se ainda mais desafiadores. Apesar de todos os investimentos e reflexões construídos ao longo dos semestres de formação do Curso de Licenciatura, que se propõe a preparar e qualificar os estudantes para contextos diversos, assim como para a prática docente, ainda assim, os saberes experienciais de cada professorando têm o seu tempo individual. Diante dos olhares de grandes expectativas sobre o professor-estagiário, são quase recorrentes as primeiras aulas fugirem do roteiro proposto. Na busca de um “porto” seguro, o professorando acaba, de diferentes maneiras, reproduzindo tudo aquilo que criticou tantas vezes: primar pela predominância de au-

las expositivas e pelo seguro “entrincheiramento” ao se posicionar entre o quadro e a “barricada imaginária” da mesa do professor, resumindo-se em momentos de insegurança que, inconscientemente, retoma as marcantes tradições pedagógicas advindas de sua experiência como aluno, tanto da Escola, como na Universidade.

Os entraves são presentes e eles não podem ser mensurados de forma simplista. Pensar a prática docente é sempre projetar uma configuração idealizada, mas na concretude do ambiente educativo, envolvido por diferentes variáveis, o caminho trilhado para cada aula pode tomar outro rumo como na (re)direção guiada pelas perguntas dos estudantes ou mesmo por *insights* ocorridos de hora para outra. Os limites são reais e cada professorando terá que mobilizar seus saberes em reflexões que busquem (re)desenhar suas atitudes no convívio com os estudantes e no processo de construção do saber escolar. Para tanto, é necessário o abandono da velha dualidade simplista entre o que “deu certo e errado” durante as aulas. Para isso, é importante que o professor em formação esteja disposto a perceber que as posturas e ações podem ser mudadas e transformadas ao longo do processo do estágio curricular, bem como ao longo de toda a carreira profissional como professor.

As percepções sobre esse cotidiano são acompanhadas pelo professor da Educação Básica de um outro lugar. A ótica de quem observa as ações dos professorandos, bem como analisa a postura dos estudantes das turmas, diante das narrativas construídas nas aulas, denotam uma série de olhares não somente sobre o professor em formação, seus estudantes da Educação Básica, mas também as próprias relações com seu saber docente e com o conhecimento escolarizado. Estar em um canto qualquer da sala, sentado em alguma das carteiras, atentar para detalhes da rotina escolar e tomar nota dessas percepções é também mobilizar saberes experienciais sobre o processo escolar. Na atenção ao desdobramento de cada instante das aulas, surgem estímulos que instigam a pensar sobre o fazer pedagógico. Rever práticas, seja pela diferente maneira como uma temática ou conceito foi abordado, seja repensar ações diante da postura assumida num ato da sala de aula, seja mobilizar o uso de outras tecnologias, pelo novo aplicativo descoberto no aparelho celular, incentiva reflexões e impacta diretamente a própria atuação profissional do professor da escola.

Esses momentos são bastante profícuos para os diálogos que passam a ser regularmente marcados em “reuniões de orientação”. Nesses encontros, professorandos, orientador e coorientador se colocam, mais uma vez, em práticas dialógicas na construção de reflexões críticas e sistemáticas das ações/projetos de intervenção quando, a partir do olhar e da experiência de cada um, são construídos e reconstruídos saberes docentes no compartilhamento de perspectivas curriculares, de conteúdos, disciplinares e pedagógicas sobre o processo

escolar. Essas reuniões podem ser entendidas como “encontros reflexivos”, espaços de discussão e de (re)planejamento do cotidiano escolar ao criarem a possibilidade de uma aproximação ainda maior entre os professorandos e os docentes, servindo de canal de comunicação entre as partes envolvidas e fortalecendo o vínculo entre todos eles. A troca de experiências e percepções colabora para a construção de saberes com relação à ação docente, principalmente no que se refere aos desafios e aos dilemas enfrentados no decorrer do estágio curricular (e na prática docente como um todo). Trata-se de um processo coletivo da prática pedagógica quando, nesses encontros, são trocadas as ideias, as vivências, as descobertas e os saberes docentes dos envolvidos, que, conseqüentemente, também irão sendo transformados. Por fim, essas interações possibilitam o (res)significar de experiências numa prática orientada pelo princípio da ação-reflexão-ação, articulando teoria, prática e trocas nas diferentes etapas do trabalho e buscando, na sua finalidade, fazer com que o professorando possa ter competência para refletir e para avaliar o seu próprio trabalho.

No tocante ao papel da docência em estágio, igualmente se percebe uma aproximação nos olhares, tanto do orientador, quanto do coorientador, nas avaliações das aulas e no tipo de alterações projetadas pelos acadêmicos sobre suas escolhas e condutas pedagógicas. Todavia, ao longo do processo de intervenção do professorando como docente, novamente, notam-se as expectativas sobre as atitudes e percepções do professor da escola no seu senso mais prático. Para além de um “modelo” de referência, recai sobre ele o papel de autoridade que regula e delimita as ditas fronteiras do certo e do errado no imaginário idealizado das boas práticas escolares, como, por exemplo, no uso das ferramentas didáticas como a leitura explicativa de um texto, a análise de uma imagem, a discussão a partir de uma música, o encaminhamento de uma fala, a escrita no quadro, a explicação de uma atividade, entre tantas outras do fazer pedagógico. Em suma, sob a égide desse reconhecimento, o professor da Educação Básica ganha certo destaque perante a percepção do professorando que passa a interpretá-lo como detentor de um “modelo” das ditas boas práticas escolares.

O constante diálogo e as permanentes trocas, entre os sujeitos que pensam o educar, precisam ser reconhecidos com significativa importância para a construção dos saberes do profissional docente. As interações entre os professorandos, o professor da Escola Básica e o professor da Universidade são de extremo significado numa atividade colaborativa de formação inicial e continuada de professores, podendo aproximar e (res)significar as fronteiras entre a universidade e a escola. Dessa maneira, o professor da escola básica não pode ficar ausente e invisível no processo, como mero observador ou inspetor do disciplinamento dos estudantes da série em que os professorandos estão cons-

truindo a sua prática. Ele deve, ao contrário, posicionar-se e ser percebido positivamente pelos seus saberes e pela valorização de sua prática (PIRES, 2010).

Nesse caminho, as reflexões de Selva Guimarães Fonseca vêm ao encontro dessa perspectiva ao perceber a importância dos diferentes espaços e a produção de seus saberes para a formação profissional do professor:

A constituição do professor como profissional, pensador, crítico e cidadão pressupõe pensar a educação como um processo construtivo, aberto, permanente, que articula saberes e práticas produzidas nos diferentes espaços. A educação como construção histórica e cultural promove o desenvolvimento individual e coletivo (FONSECA, 2007, p. 151).

Como já atentado, a constituição dos saberes docentes jamais se dá de maneira solitária, seja na prática de ensino curricular da universidade, seja no cotidiano e ao longo da carreira profissional. É lugar comum abandonar o simplismo da crença de que a formação profissional pode, em algum momento, estar pronta, acabada e encerrada. O estágio é apenas uma experiência inicial. Sobre esse campo, Selva Fonseca lembra que:

A formação, como todos reconhecemos, se dá ao longo da história de vida dos sujeitos, nos diversos tempos e espaços e, sobretudo, na ação, na experiência do trabalho docente. Na ação educacional, os saberes do professor são mobilizados, reconstruídos e assumem diferentes significados. Isso requer sensibilidade, postura crítica, reflexão permanente sobre as nossas ações, sobre o cotidiano escolar, no sentido de revisão, de recriação dos saberes e práticas (FONSECA, 2007, p. 151).

Cabe à escola, ao longo dessa trajetória, constituir-se como o espaço de formação privilegiado para “fazer-se professor”. Como destaca Alison Paim,

na perspectiva do Fazer-se Professor, entendemos formação como processo contínuo, que ocorre ao longo da vida e não apenas num dado momento ou lugar. Possibilita-nos pensar na incompletude do ser humano e no seu eterno fazer-se (PAIM, 2007, p. 162).

Dessa forma, para fazer-se professor, segundo esse autor, é necessário pensar o processo educacional como um campo de possibilidades, como uma história que sempre está aberta e não como algo fechado e determinado.

Os diálogos e as trocas estabelecidas, durante as “reuniões de orientação”, têm um caráter formativo, ao promover e ao entender a experiência docente como um espaço gerador e produtor de conhecimento nunca acabado. A reafirmação dessa perspectiva se dá ao longo de todo o processo do Estágio Curricular, entendendo que a prática dialógica pode mobilizar o professor em formação a perceber sua importância formativa a continuidade dessa operacionalização como parte de sua futura prática profissional.

O saber docente como provisório, é produzido no ímpeto pessoal e na experiência de cada sujeito em formação, na relação com mundo social e o cultural que o rodeia, partilhado e modificado na troca de experiências e na reflexão coletiva. É preciso reconhecer, nesse sentido, o Estágio Supervisionado, apenas como uma experiência inicial, longe de “formar” profissionais prontos, mas sim, professores predispostos ao diálogo sobre o fazer docente em que ensinar e aprender estão articulados e nunca separados.

Por tudo, é importante considerar que o contato, as discussões, reflexões e diálogos com os professorandos constroem parte da formação do professor da Educação Básica no processo de aprender, ensinar e aprimorar a prática docente; uma formação contínua, pautada por experiências, produção de (re)significados e sentidos. Nas ações educacionais, construídas durante alguns meses de presença na sala de aula, na sala de reuniões e na escola como um todo, observa-se que os saberes de professor também foram mobilizados, reconstruídos e assumiram diferentes significados. Isso é possível quando há uma postura de sensibilidade, atrelada à atitudes críticas e de reflexão permanente sobre cada uma das ações no (re)criar de saberes e de práticas.

Ainda algumas considerações...

Na escola das salas das aulas, dos corredores, dos livros didáticos, das tecnologias, o professor ocupa um papel primordial. Ele movimenta saberes e conduz processos de conhecimentos sobre o mundo. Sua história de vida se mistura e vai ao encontro de tantas outras que compõem o universo escolar. Em instituições de ensino, como o Colégio de Aplicação, a numerosa presença de professorandos e dos professores do Ensino Superior denotam um campo profícuo para constantes diálogos formativos. Ensinar e possibilitar a formação de professores para o ensino de História mobiliza no professor da Educação Básica uma complexa rede de saberes em que dificilmente se consegue delinear as fronteiras entre o que se ensina e o que se aprende.

O processo relacional estabelecido pela interação dialogada no compartilhamento de experiências entre o professor da escola, os professorandos, os docentes do Ensino Superior com os estudantes da Educação Básica e com o restante do corpo escolar, promove a construção e reconstrução dos saberes profissionais docentes. Um processo constituído por uma rede social, e que, portanto, nunca é individual e solitária.

Nesse campo, o professor da escola básica e seus saberes devem ter lugar na formação do futuro professor. O vislumbre de uma aproximação e coparticipação das universidades e das escolas, bem como de seus profissionais, na

formação de professores, requer uma valorização do papel do professor da escola como um formador nesse processo relacional. Pois, assim como defende Paulo Freire, *quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado* (FREIRE, 2009, p. 23).

Referências

- CAIMI, Flávia Eloisa. *Aprendendo a ser professor de História*. Passo Fundo: Editora da UPF, 2008.
- FONSECA, Selva Guimarães. A constituição dos saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de História na Educação Básica. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARETO, Arlette; MAGALHÃES, Marcelo (Orgs.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- MONTEIRO, Ana Maria. Narrativas e narradores no ensino de História. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARETO, Arlette; MAGALHÃES, Marcelo (Orgs.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007a.
- MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007b.
- PAIM, Elison Antonio. Do formar ao fazer-se professor. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARETO, Arlette; MAGALHÃES, Marcelo (Orgs.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007.
- PIRES, Giselle de Souza Paula. *O estágio na formação acadêmico-profissional do professor de Ciências: analisando o funcionamento de Grupos de Trabalho*. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (Tese de Doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- PROJETO Político-Pedagógico. Colégio de Aplicação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.
- REGIMENTO Interno. Colégio de Aplicação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.
- SILVA, Fernando Leocino da. Formar e constituir-se professor de História: Reflexões sobre o estágio supervisionado. In: SILVA, Cristiani Bereta da; ROSSATO, Luciana; DELGADO, Andrea Ferreira; OTTO, Clarícia (Orgs.) *Experiências de ensino de História no Estágio Supervisionado*. Florianópolis: Editora UDESC, 2011.
- SILVA, Mônica Martins da. A formação de professores de História no Estágio Supervisionado: saberes, práticas e experiências de pesquisa. In: ROSSATO, Luciana; SILVA, Cristiani Bereta da; SILVA, Mônica Martins da (Orgs.). *Experiências de ensino de História no Estágio Supervisionado*. v. II. Florianópolis: Editora UDESC, 2012.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

El profesor de historia como co-formador de futuros profesores

Gisela Andrade

*Todos sabemos que las culturas profesionales
se transmiten de persona a persona,
al hilo de encuentros y experiencias.*
Anne-Marie Chartier

En este artículo buscamos recuperar las voces de los docentes que abren las puertas de sus aulas para recibir a los estudiantes de la carrera de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en el marco de sus prácticas docentes.¹ Conversamos con dos docentes con las que habitualmente trabajamos para conocer por qué reciben a nuestros estudiantes, qué recuperan de esas experiencias y qué consideran valioso transmitir. Poner la mirada o dar voz a estas docentes o co-formadoras nos permitirá seguir diseñando el espacio de las prácticas, a la vez que potenciamos y cambiamos aquellos aspectos que consideramos claves de esta instancia de formación.

Las prácticas docentes de los futuros profesores de Historia de la UBA

El profesorado de Historia en esta universidad cuenta con dos materias anuales específicas obligatorias de la formación docente. La primera es de carácter general, dictada por el Departamento de Ciencias de la Educación de la misma facultad, con contenidos comunes para la mayor parte de los profesados que allí se dictan. La segunda, Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Historia, propone pensar la enseñanza de esta disciplina al mismo tiempo que analiza, construye e imagina iniciativas y modos de tratamiento de los contenidos enseñados, a través de articulaciones entre la reflexión teórica y las propuestas concretas que recuperan la complejidad de enseñar hoy.

Durante el primer cuatrimestre de su dictado se cubren dos áreas simultáneamente: una de ellas relacionada con las clases teóricas que brindan un panorama general sobre enseñanza de la Historia y, la otra, con la integración

¹ Referencio esta experiencia en el marco de la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza a cargo de las profesoras Silvia Finocchio y Marisa Massone.

progresiva a la institución escolar y al desarrollo de la práctica docente. En esta última instancia los estudiantes analizan y discuten contenidos teóricos y prácticas efectivas de enseñanza. Durante el segundo cuatrimestre, los alumnos realizan las prácticas de residencia en escuelas secundarias e instituciones terciarias. En esta etapa, se busca desarrollar un trabajo relacionado con la construcción fundamentada de criterios y propuestas para el ejercicio de la propia práctica docente. Las prácticas docentes se enmarcan en la Resolución del Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Letras 2097/2011, y suponen:

- un trabajo de preparación y programación con horarios a determinar por el profesor orientador o tutor de prácticas;
- diez horas cátedras consecutivas, como mínimo, en una escuela media y en el nivel terciario o universitario, supervisadas por el profesor tutor, quien puede pedir su extensión si fuera necesario;
- un trabajo de reflexión y autoevaluación de la propia práctica en el marco del trabajo colectivo con pares y con el equipo docente y en horario a determinar.

Esta materia tiene como propósito central articular sistemáticamente la práctica y la teoría, con la introducción de algunos debates y la reflexión sobre el sentido y los problemas de la enseñanza de la historia en las escuelas argentinas. También, propone reflexionar sobre el oficio del profesor de historia en el actual contexto, considerando la complejidad del trabajo del aula, los significados de las culturas y las prácticas juveniles y la autoridad docente en las clases de historia. Finalmente, apuesta a generar un espacio para pensar en contenidos y medios para un tratamiento diferente de la historia en la escuela, mientras que se forma para la enseñanza.

Este ejercicio pone bajo la lupa la tarea de los enseñantes, mientras considera que su oficio está estrechamente relacionado con los conocimientos historiográficos. De todos modos, cabe aclarar que si bien resulta imprescindible saber historia para poder transmitirla, no alcanza con el dominio de la disciplina. Es que la mirada pedagógica y política es también crucial en los modos de definir la tarea del aula.

El espacio de las prácticas tiene como objetivo central reconocer la complejidad que supone la enseñanza de la historia, aunque deja más preguntas pendientes que respuestas sobre el “oficio de enseñar” (ALLIAUD, 2017). En cierta medida, esto es interesante porque la tensión entre rutina e inquietud alienta a la construcción de un pensamiento productivo en el campo de la transmisión y recepción de la historia en las escuelas argentinas.

La normativa sobre los profesorados de nuestra facultad solo especifica una cantidad de materias como pre-requisito para el cursado de la formación docente específica, las didácticas especiales. No define un recorrido específico de materias pensado desde las características de la disciplina en la escuela

media, por ejemplo. Dentro de nuestro equipo, nos proponemos desplegar un complejo dispositivo que garantice que para realizar las prácticas de residencia, los estudiantes hayan aprobado las materias de la carrera de Historia correspondientes al curso en el que van a practicar. Así, el docente estará en condiciones de desarrollar la programación de una secuencia didáctica antes de realizar sus prácticas, para luego implementarla en el mismo curso asignado.

Las prácticas docentes se desarrollan en distintos tipos de instituciones con dependencias diversas de gestión pública, de la propia Universidad de Buenos Aires, del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. También, colaboran con sus aulas muchas escuelas de educación privada o de gestión social de CABA o de la Provincia de Buenos Aires (propiedades privadas, asociaciones civiles, religiosas, cooperativas, etcétera). Esta amplia muestra de escuelas contempla una gran diversidad de modalidades: bachilleratos, escuelas técnicas de educación secundaria destinada a jóvenes, centros educativos de adultos, modalidad de reingreso o plan FinES, Bachilleratos Populares, talleres para adultos mayores, educación superior, la etapa inicial del ingreso universitario de la UBA – Ciclo Básico Común –, y, en algunos casos, las propias materias de la carrera de Historia.²

Para la elaboración de su propuesta, cada estudiante cuenta con la asistencia de un ayudante de cátedra al que nosotros llamamos “profesor tutor”, porque acompaña y supervisa su tarea. Son los tutores quienes tejen los vínculos institucionales y personales que habilitan el espacio de realización de las prácticas de enseñanza, ya que no se cuenta con una instancia institucional, ni de la facultad, ni de la carrera, que organice todo el trabajo de intercambio con las instituciones.

Se ponen en juego, principalmente, criterios pedagógicos para garantizar a los estudiantes “experiencias cuidadas” en instituciones, con docentes que los reciban y los reconozcan como partícipes del proceso formativo de futuros profesores. Definimos como “espacios cuidados” a aquellos en los que es posible un proceso de transmisión en el que circulan los saberes del hacer – enseñar –, el compromiso y la confianza del ser – docente – y la garantía del estar – acompañando – (ALLIAUD, 2017). Sumados a los vínculos interpersonales de cada uno de los tutores, son las propias disponibilidades y movilidad los que definen la selección de instituciones.

En los casos en que los estudiantes acrediten experiencia docente de más de tres años en el sistema educativo de nivel secundario o superior terciario o universitario en materias de su campo disciplinar, pueden acreditar su práctica profesional a través de la presentación de un trámite administrativo, una autorización, sumado a la presentación de una Memoria de la Práctica Profesional, elementos que evalúa y acredita el Consejo Directivo de la Facultad.

² Para ampliar la información sobre características de la organización y desarrollo de las prácticas docentes de la carrera de Historia de la FFyL de la UBA, ver Massone (2017).

En nuestra cátedra, evaluamos estos casos como una oportunidad para seguir reflexionando sobre la práctica, y le proponemos hacer a nuestros estudiantes, profesores en ejercicio, un plan de supervisión y observación en sus aulas.

Al finalizar la residencia, se lleva a cabo un trabajo de intercambio entre pares y con el equipo docente, con el fin de reflexionar sobre el proceso y distintos episodios, confrontar problemas y propuestas, volver a la teoría y comenzar a reflexionar sobre la propia identidad como enseñante.

Sin embargo, en todo este proceso, muchas veces nos queda invisibilizado un rol clave, el del docente que abre las puertas de sus aulas, acompaña y asesora a los practicantes en sus residencias. Es un docente que tiene la función de co-formación de futuros profesores, para el cual no se lo prepara y que el sistema educativo no reconoce como tarea, como sí se hace en otros países de la región.³

Profesores co-formadores: sus voces

Volver la mirada sobre los profesores co-formadores es una de las deudas que tenemos desde la formación de profesores de Historia de la UBA. Se trata de una tarea valiosa y necesaria que amerita un espacio de reflexión y trabajo conjunto. Es por esto que iniciamos este camino que recupera las palabras de algunos de ellos, para evaluar la potencialidad de este trabajo conjunto y avanzar en nuevas líneas de investigación que aporten y potencien el espacio de las prácticas.

Consideramos a los profesores que habilitan sus aulas para las prácticas como maestros artesanos (SANTONI RUGIU, 1996) porque son portadores de una experiencia que asume un gran valor pedagógico, necesario e insustituible en la formación inicial de docentes. Estos docentes son quienes garantizan a nuestros estudiantes espacios de encuentro con el conocimiento experto y la práctica profesional. También son capaces de transmitir, contener y garantizar un clima cálido de encuentro con aquellas experiencias que se consideran valiosas, aquellos haceres y saberes que solo se conocen en la práctica, mientras que abren, de alguna manera, una puerta a esa cultura profesional de la que, en breve, nuestros estudiantes – futuros profesores de Historia – formarán parte (CHARTIER, 2004, 2000).

Para responder a las preguntas del artículo, realizamos entrevistas que indagaban sobre los motivos que llevan a los docentes a recibir a nuestros estudiantes para que desarrollen sus prácticas, sobre qué es lo valioso de estas experiencias y sobre qué podemos recuperar de ellas para seguir pensando en

³ En el sistema educativo uruguayo, la formación docente cuenta con la figura del *profesor adscriptor*. Es un docente de aula que recibe a futuros docentes para realizar sus prácticas. Cuenta con reconocimiento formal y formación institucional dentro del sistema. Para ampliar esta idea ver Decia, A.; Keim, L. y Zaffaroni, E. (2011).

la formación inicial. Tomamos, para ello, las voces de dos profesoras de Historia que acompañan a nuestros estudiantes hace más de diez años: la profesora María Gabriela De Antueno, del Nivel Secundario de la Escuela Normal Superior Nº 4 “Estanislao Severo Zeballos” y la profesora Natalia Perrota de la “Escuela Buenos Aires School” – la primera, escuela de gestión pública y, la segunda, de gestión privada – de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Al indagar sobre los motivos que las llevan a recibir estudiantes para hacer las prácticas en sus cursos, las respuestas estuvieron centradas tanto en la solidaridad y la colaboración con la formación docente como en la obligación implícita que tienen los docentes de las escuelas públicas. Dice Gabriela:

Me parece que siempre tenemos que permitir que futuros docentes realicen sus prácticas u observaciones en nuestras aulas. En su momento, algún otro docente permitió que nosotros lo hiciéramos. Tengo un grato recuerdo de esos momentos, cómo me acompañaron en mi recorrido, me contuvieron – porque en mi época, allá por 1987/88 directamente pasábamos a las prácticas sin el acercamiento paulatino que hay hoy en día –.

La llegada de los y las estudiantes a la escuela es un momento destacado en el relato de las docentes, ese primer acercamiento en el que van al encuentro de la realidad escolar que desconocen. Las profesoras entrevistadas reconocen su importancia pues, en la mayor parte de los casos, se trata de su primera experiencia docente y, al mismo tiempo, una instancia de evaluación diferente en su biografía de estudiantes universitarios. De allí que se mostraran atentas para que dicho encuentro permita abrir un espacio de intercambio cuidado y respetuoso. En este sentido, Natalia señala:

En general, por los tiempos de la escuela, no tenemos mucho espacio de presentación, y eso es algo que lamento. Como soy ansiosa, trato de no abrumarlos con demasiada información de entrada – horarios, temario, dinámicas, etcétera –, pero no siempre lo logro. Creo que la idea del primer contacto es que me vean y vean cómo es la escuela y sus horarios.

En esta misma línea, Gabriela sostiene:

En el caso de los estudiantes de la UBA, han venido siempre acompañados la primera vez por sus docentes y hemos tenido una reunión en la que nos conocíamos, yo les contaba del curso en donde les tocaría desarrollar sus prácticas, veíamos el calendario y les asignaba el tema. Siempre, además de cederles ese espacio, les pasaba mi correo electrónico y celular para estar más conectados.

Encuentros cálidos, de reconocimiento y acuerdos que claramente no son de a dos: hay en estos relatos una fuerte presencia del tutor como agente articulador de la tarea. Es que estos estudiantes llegan a las escuelas por distintos caminos en los que siempre está involucrada la institución y el tutor,

el docente de la cátedra que acompaña y evalúa a los estudiantes en el proceso de sus prácticas. Conociendo o no el circuito administrativo, los profesores saben que los estudiantes que vienen nunca gestionan autónomamente sus prácticas. Esa es una tarea de los tutores y la gestión de la escuela.

La articulación de los distintos actores, el acompañamiento de el/la practicante y la comunicación son claves para un mejor desarrollo de la tarea. Así lo dice Gabriela:

Me parece que es importante que el tutor acompañe al practicante, no solamente viéndolo sino revisando sus planificaciones de clase, conectándose también conmigo para ver si todo va bien encaminado. Para algunos practicantes la situación puede llegar a ser traumática, o no se sienten seguros, y me parece que ahí es fundamental el rol del tutor.

El conocimiento previo y la comunicación virtual y personal durante las observaciones de las clases refuerzan ese vínculo complementario que se construye entre profesor co-formador y tutor de prácticas porque aporta al acompañamiento de los estudiantes y al respeto claro del espacio del aula. Es obligación del tutor advertir sobre dificultades que se puedan presentar para no dejar desprovisto al docente del curso, pedir ayuda en algún acompañamiento especial, ser respetuosos y mediar en caso de ser necesario entre estudiantes y docentes en terreno. Esto resulta fundamental para garantizar a los futuros estudiantes espacios cuidados para desarrollar sus prácticas y, a su vez, cuidar esos espacios.⁴ Se constituyen en este trayecto una relación triangular⁵ y un espacio en el que circulan y se intercambian ideas y saberes, donde se observa, se desarrolla, se analiza y se evalúa la práctica.

La irrupción de estudiantes para hacer sus prácticas en sus aulas implica cambios en sus rutinas y formas de trabajo. En los intercambios con las docentes, buscamos identificar qué acuerdos y condiciones establecen para recibir practicantes en sus cursos, qué necesitan se sostenga y en qué cosas se consideran flexibles. Así lo describen las docentes:

En realidad condiciones no pongo, pero sí trato de no tener más de un practicante por año porque me parece que para los chicos de la escuela es complicado adaptarse constantemente a modalidades distintas. Más que nada por nuestros alumnos de secundario.

Sí también pido que me muestren las planificaciones para saber qué y cómo harán el trabajo (no para corregirlas sino solamente para estar yo enterada) y lo que sí solicito es que dejen notas de cada estudiante porque luego las necesito para cerrar los trimestres.

⁴ Cuando hablamos de “cuidar” los espacios valiosos nos referimos a ser respetuosos con los saberes profesionales que portan los docentes y las normas institucionales de las escuelas que nos reciben, pues esto garantiza mejores condiciones para el desarrollo de las prácticas de futuras cohortes.

⁵ Se sugiere revisar para ello el concepto de “tríada didáctica” que desarrollan los colegas uruguayos a partir de la figura del profesor adscriptor. Decia, A; Keim, L. y Zaffaroni, E. (2011).

Otra cuestión que pido hace un par de años a la fecha (tengo 31 años de docente, pero esto lo incorporé en los cuatro o cinco últimos años) es que los chicos trabajen con una bibliografía además de fuentes que traen los practicantes clase a clase. Me ha pasado que los chicos me decían que se sentían perdidos y entonces tenían que darse a veces nuevamente los temas. También les pido que me avisen si van a estar ausentes o llegar tarde para no perder la clase.

Si leemos detenidamente estas “condiciones” que las docente establecen para llevar adelante su tarea de co-formador, no son otra cosa que saberes y haceres (CHARTIER, 2000) necesarios para la propia tarea docente. No siempre se trata de saberes específicos de un profesor de Historia pero sí imprescindibles: el cuidados de los estudiantes, la organización y planificación de la tarea, la acreditación de los estudiantes y el trámite administrativo que este trae, y el cumplimiento y compromiso que implica estar a cargo de un grupo. Son saberes que cobran valor en el hacer.

Como otro listado de saberes y haceres, aparecen aquellos específicos de las lógicas institucionales. Se trata de las acciones y características institucionales que estas co-formadoras consideran que un futuro profesor debe conocer de la tarea docente más allá de la disciplina. Se trata de una larga lista compuesta por el cumplimiento de los tiempos (puntualidad y flexibilidad para adaptarse a otras actividades de la escuela), el reconocimiento de los espacios (biblioteca, preceptoría, fotocopiadora y el vínculo con los otros niveles) o el uso de recursos disponibles o no (proyector, audio, mapas, wifi). Se completa con la recomendación y transmisión de pautas de convivencia (lenguaje apropiado, respeto a los alumnos, recaudos sobre el uso del celular en clase) y cuestiones administrativas puntuales (el completamiento del libro de temas del aula, el parte diario y la toma de lista, entre tantos otros). De esta forma, el docente co-formador se convierte en el referente del practicante en la escuela, es quien lo/la alfabetiza sobre las particularidades de la cultura escolar⁶ del nivel secundario y la cultura institucional de esa escuela en particular en la que desarrolla sus prácticas.

Les consultamos a nuestras entrevistadas por sus experiencias durante la etapa de observación que los estudiantes hacen sobre sus clases. Estas docentes compartieron sus recaudos y aspectos que consideran importante que los practicantes tengan en cuenta. En sus relatos, muestran claramente que no les pasa desapercibida la presencia de sus observantes, y ponen gran parte de su tarea al servicio de estos futuros docentes, haciendo énfasis en la dinámica misma de las clase o promoviendo el contacto del practicante con los estudiantes del curso. Natalia destaca: “Si bien uno como docente, durante las observaciones, trata de ser lo más ‘normal’ posible, es inevitable (o por lo menos para mí lo es) cierta impostura. Uno tiene la idea de una clase que le resulte motivadora al observante”. Mientras que Gabriela insiste en que el practicante conozca al grupo y que el grupo lo/la conozca.

⁶ Ver concepto de cultura escolar de Gonçalves Vidal (2005).

Buscan, en ambos casos, servir de puente entre los practicantes y sus estudiantes e investirlos de autoridad desde el lugar de la empatía, habilitando relatos sobre la vida universitaria y sus experiencias de formación:

Aconsejo, por ejemplo, que aprenda los nombres, la primera vez que viene a observar hago que se presente, que cuente de su carrera, en qué etapa está – de paso los chicos, más si son de quinto, pueden tomar contacto con estudiantes de carreras universitarias o terciarias –.

En ninguno de los casos muestran preferencias sobre la modalidad de observación pasiva o participante por parte de los futuros profesores. Se muestran abiertas a sus aportes aunque las primeras clases los observan muy callados, escribiendo todo lo que sucede en la clase. En este sentido, dice Natalia: “Algún día me encantaría ver qué escriben de las mías”.

Durante el desarrollo de las clases de los residentes, las docentes entrevistadas se reconocen desarrollando una tarea multifacética de asesoramiento en la planificación y observación de clases. A veces asesoran de distintas maneras, con espacios de devolución formativa, sin la formalidad de la evaluación de las prácticas pero de igual utilidad para la formación profesional de estos docentes. Así Gabriela describe esas tareas:

Miro el plan de clases, pero no corrijo porque considero que ese no es mi rol. Sí hago hincapié en lo actitudinal: su relación con el grupo, si es muy expositivo, si me parece que no le sacó el jugo a algún recurso, y hago una devolución pero desde ese lugar: observadora que no evalúa.

Aparece también en sus relatos la riqueza de la interacción que este dispositivo promueve, como lo destaca Natalia:

A veces les tiro ideas de evaluación, o recomiendo algún recurso – aunque la mayoría de las veces soy yo la que aprendo de ellos, aprovechando varios de los recursos que ellos traen y además me nutro de su entusiasmo –. E insisto, me gusta más ver a mis alumnos que a los practicantes. Me interesa particularmente cómo se adaptan a otras formas de explicar y de vincularse.

Esto mismo refuerza Gabriela:

Me parece importante que vengan los practicantes, porque entra un ‘aire nuevo’, viene bien mirar a otro cómo da la clase y ver las reacciones de los alumnos de secundario, porque me sirve a mí de insumo para trabajar cuando nuevamente quedo con los chicos.

Son los docentes expertos que reconocen aprender de los jóvenes docentes, de los materiales que comparten y las actividades y evaluaciones que proponen. Asimismo, ven en la posibilidad de ceder sus aulas una oportunidad para ver desde otra perspectiva a sus estudiantes y revisar posibles cambios en sus propias prácticas.

Al reflexionar sobre la circulación del saber histórico en el vínculo con los futuros profesores, estas docentes siempre remarcan la necesidad de señalar que “no estamos en la UBA”, que los practicantes tienen que revisar el lenguaje, orientarlos en la selección de textos; hablan de “adaptar” o “bajar” los contenidos a la escuela. Esto es un interesante indicador sobre cómo persiste un deficitario diálogo entre la historia académica y la historia escolar (CUESTA FERNÁNDEZ, 2007), una escasa reflexión que permita identificar las particularidades en la producción y la circulación de ambos saberes históricos, sin compararlos ni jerarquizarlos en un orden de mérito sino considerando su retroalimentación.

A la hora de evaluar estas experiencias de la tarea de co-formador de futuros profesores de Historia, estas docentes reconocen muchos elementos positivos en el intercambio y las posibilidades que brinda la experiencia. Asimismo, señalan algunas dificultades vinculadas a cuestiones formales o la falta de tiempo, también identifican como problema cierto desconocimiento político y social por parte de los practicantes, no necesariamente histórico, que muchas veces los deja sin respuestas o explicaciones a dudas o cuestionamientos que presentan los estudiantes.

Estas docentes se muestran interesadas en colaborar desde su lugar en la formación de futuros profesores como formadoras que, junto a los tutores, cumplen un rol clave en el primer contacto con la práctica docente de los futuros profesores de Historia de nuestra universidad.

Algunas ideas finales

Al recuperar los balances de los estudiantes, escrituras sobre las experiencias (ALEN y ALLEGRONI, 2009), identificamos la fuerte presencia de la figura de profesor co-formador, aquel que le compartió sus libros, sus planificaciones y sus experiencias y, sobre todo, sus estudiantes. Es en estos balances en los que se observa con claridad esa “tríada didáctica” (DECIA y otros, 2011), esa trama de relaciones que contextualiza la práctica y que necesitamos revalorizar y repensar para potenciar los aprendizajes en las prácticas docentes.

Asimismo, las voces que aquí recuperamos, si bien son una pequeña muestra, son muy representativas de esta tarea que buscamos desde aquí poner en primera plana, pues refuerzan el trabajo conjunto entre el tutor y el profesor co-formador para acompañar a los estudiantes en sus prácticas, tarea que apunta, de alguna manera, a pasar la posta a las nuevas generaciones de profesores de Historia.

Recuperar estas voces nos lleva a revalorizar aquellos espacios cuidados que garantizan una transmisión en la que circulan los saberes del enseñar historia, a partir del intercambio con docentes comprometidos con la tarea. Profesores convencidos de las posibilidades de aprender de sus estudiantes y

que son capaces de acompañar a los futuros profesores en sus primeros pasos en las escuelas. Encontrar estos espacios cuidados requiere de lazos estrechos entre tutores y co-formadores, entre las escuelas y nuestra universidad.

Nos restan solo interrogantes: ¿Cómo se reconoce la tarea de estos docentes?, ¿estamos en condiciones de sistematizar los saberes que ellos transmiten a nuestros estudiantes?, ¿cómo se construye la historia escolar en el intercambio de practicantes, docentes co-formadores y tutores?, ¿podemos pensar espacios de formación conjunta entre tutores y co-formadores?, ¿cuáles serían los ejes?

Bibliografía

ALEN, Beatriz y ALLEGRI, Andrés. Hacia la construcción de la identidad profesional docente. En: *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, OEI/IDIE, 2009. Disponible en: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003092.pdf>>.

ALLIAUD, Andrea. *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, 2017.

CHARTIER, Anne Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para formação. *Educação e pesquisa*. San Pablo: Faculdade de Educação de la USP, vol. 26, nº 2, pp. 157-167, 2000.

CHARTIER, Anne Marie. *Enseñar a leer y escribir*. Una aproximación histórica. México: FCE, 2004.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. La larga sombra del código disciplinar. Crítica del conocimiento escolar y didáctica crítica. En: Cuesta Fernández, R. *Los deberes de la memoria*. Barcelona: Octaedro, 2007.

DECIA, Alfredo; KEIM, Lizzie y ZAFFARONI, Ema. ¿Cómo acompañar a los futuros profesores a pensar sus clases? *Reseñas de Enseñanza de la Historia*. Córdoba: APEHUN, nº 9, pp. 11-39, 2011.

GONÇALVES VIDAL, Diana. *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

Protocolo de Prácticas Docentes. Cátedra Didáctica y Prácticas de la Enseñanza de la Historia (Finocchio – Massone). Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

SANTONI RUGIU, Antonio. *Nostalgia del maestro artesano*. México: Miguel Angel Porra Grupo Editorial, 1996.

ZUPPA, Silvia. La dimensión afectiva, la parte olvidada en la coformación de los estudiantes del Profesorado. En: Panel “Vínculos entre los subsistemas educativos. Experiencias de trabajo colaborativos y de co-formación”. XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia. Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (APEHUN). Facultad de Humanidades-Universidad Nacional de Mar del Plata, 2016.

Entrevistas realizadas por la autora

Prof. María Gabriela De Antueno, en Buenos Aires, agosto de 2017.

Prof. Natalia Perrota, en Buenos Aires, agosto de 2017.

Estágios em espaços não escolares: uma conversa entre professora e aluno

Bruno Chepp da Rosa
Carmem Zeli de Vargas Gil

*É necessário desenvolver uma pedagogia da pergunta.
Sempre estamos escutando uma pedagogia da resposta.*
Paulo Freire.

Sobre aulas, estágios e outras coisas mais...

A aula de História nos lugares de memória implica desescolarizar as aprendizagens, localizando a aula em múltiplos espaços. As ruas e a internet representam lugares onde os alunos, tanto da educação básica como os alunos do ensino superior são retirados de seus espaços tradicionais de aprendizagens para aprender com o espaço público e estabelecer relações fora do marco escolar regrado. É sobre aprendizagens nesses diferentes espaços que estes escritos se debruçam, discutindo experiências de estágio docente em museus, arquivos, memoriais, centros culturais, associações comunitárias, monumentos, praças, ruas...

Neste texto, o exercício da escrita se faz no diálogo entre o aluno e a professora, a partir de trocas de *e-mail* e encontros de planejamento que possibilitaram a construção do que ora apresentamos. Para que o leitor possa acompanhar o percurso reflexivo de cada um, as palavras são apresentadas em fonte diferente. Tanto um quanto o outro buscam refletir sobre o que realizaram/realizam na docência em História, seja ela na Educação Básica ou no Ensino Superior, destacando os significados do vivido que *con-formam* os saberes profissionais. Na experiência vivenciada, múltiplas vozes são tramadas. Vozes autorizadas e silenciadas no currículo, nas escolhas dos espaços de memória e nos planejamentos das ações educativas, objetivo desta modalidade de estágio “supervisionado”.

No Curso de História da UFRGS, as 400h de Estágio Supervisionado, definidas pela legislação, são cumpridas em três modalidades: Estágio I, no ensino fundamental; Estágio II, no ensino médio; e o Estágio III, em instituições de memória. Este último propõe aos acadêmicos observação, monitoria e docência em História tendo como espaço de atuação arquivos, museus, memoriais, bibliotecas, praças, exposições de caráter permanente ou não, centros de cultura, entre outros.

A carga horária desta disciplina de estágio compreende 150h, sendo 60h de atividades coletivas (Encontros Coletivos na Universidade – discussões teóricas e debates sobre planejamento); 15h de atividades individuais: orientações com o supervisor na Universidade; e 75h de atividades autônomas: planejamento das ações educativas, elaboração do artigo final da disciplina e atuação nas ações educativas das instituições de memórias. Os encontros coletivos da disciplina, ou seja, as aulas semanais ocorrem tanto na universidade como em diferentes espaços de memória, possibilitando o estudo do tema do patrimônio, da memória e do ensino de História, utilizando-se de referenciais teóricos que entrecruzam diferentes campos: da educação, para subsidiar os estagiários a planejarem mediações participativas e não informativas; do campo do ensino de História, de modo que, no planejamento das atividades, o estagiário aborde o patrimônio como documento para as problematizações propostas; do campo do patrimônio, para tratá-lo como referência cultural com acento para o não consagrado. As aulas que ocorrem em diferentes espaços da cidade (bistrô, mercado público, cemitério, praça, monumento...) têm o objetivo de pensar nos microespaços e não somente os museus dos grandes acontecimentos, possibilitando aprendizagem vivencial e reflexiva.

Portanto, a disciplina de Estágio de Docência em História III – Educação Patrimonial procura incentivar futuros professores de História a desenvolver ações educativas em História, para o público escolar, em instituições de memória da cidade de Porto Alegre. Seu próprio desenho no currículo é uma primeira ruptura: o reconhecimento de que se ensina e se aprende História, formalmente, para além das paredes da sala de aula (GIL; TRINDADE, 2013, GIL; PACIEVITH, 2016).

Ao realizarem as etapas de observação, contextualização da instituição-campo, acompanhamento das ações de educação patrimonial e de intervenção prática em um espaço desconhecido para muitos, os acadêmicos ampliam suas reflexões em relação ao ensino de História e à pergunta “*como se aprende*” acrescentam outra de igual importância que é “*onde se aprende*”, analisando como determinados espaços podem se constituir em ambientes pedagogicamente relevantes. Mas, de fato, o que ocorre com os licenciandos em História quando permanecem por um tempo nos “lugares de memória” (NORA, 1993)?

Ao pôr os pés e o coração nesses ambientes em que a atmosfera e os vestígios de uma outra época teimam em resistir e se tornar peregrinos, quase reivindicando seu espaço entre os frutos, os progressos e o caos da contemporaneidade, todo o futuro professor de História vê-se no centro de um turbilhão de desafios e de possibilidades. Num primeiro contato, quando somos convidados a tomar um papel no interior desses lugares, dos quais (às vezes) só víamos as fachadas, ouvíamos falar ou lía-

mos sobre nas disciplinas do curso, sentimo-nos invadidos por uma sensação de estranheza e familiaridade. Parece-nos estranho, mesmo intimidante, ocupar um lugar de fala e de atuação que não a sala de aula de História; ao mesmo tempo, deixando-nos tocar e perceber esses espaços, procurando compreender a importância material e/ou simbólica daquilo que habita o interior (e, em alguns casos, o exterior) desses espaços não escolares, acabamos conhecendo o seu alcance educativo, seu potencial de instigar perguntas e reflexões sobre o passado e o presente de determinada coletividade, sua relevância para o ensino da História... enfim, sentimo-nos "em casa". Em outras palavras, é como se os nossos pais nos levassem para visitar a casa daquela vovó querida que vive muito longe de nós, que só vimos uma vez na vida, mas que, pelas fotos guardadas nos álbuns de família, pelos livros de receitas enfileirados na estante da cozinha e pelas histórias contadas por nossos pais, conhecemos tão bem. A sensação é quase a mesma. Em ambos os casos, ora tímidos, ora extasiados, guiados pelas advertências de nossos pais ou por um planejamento previamente definido, vamos trilhando nossos percursos nesses lugares.

No Estágio III, o exercício da docência em História não ocorre somente em museus de História, arquivos ou memoriais, mas em diferentes instituições, desde um Museu de Medicina, um ônibus que percorre os Territórios Negros da Cidade, um Centro Cultural localizado no Complexo Hospitalar da Santa Casa de Porto Alegre até o Observatório Astronômico da UFRGS, além de outros espaços com potencial para abordar patrimônio, memória e ensino de História. O critério básico para que a instituição se transforme em campo de estágio do Curso de História é receber alunos da Educação Básica, visto ser este um estágio de docência e não um estágio técnico.

Esse exercício, desafiador e laborioso, provoca e desloca o estagiário de sua zona de conforto, abrindo diante dele um novo campo de atuação. Afinal, o que está no horizonte das expectativas profissionais daquele que se matricula no curso de Licenciatura em História é, a saber, a sala de aula. Aos lugares de memória, sempre, os bacharéis. O arquivo, o museu, o centro histórico, quando muito, configuram espaços de transição e exploração para o licenciando, os lugares aos quais ele recorre em busca de temas e fontes para os seus artigos e trabalhos de conclusão de curso. Raramente esses espaços têm percebido o seu potencial pedagógico. Daí a importância das experiências docentes fora do ambiente escolar e, daí, a importância de se refletir o alcance das ações educativas a serem realizadas.

Aqui, falando a partir da perspectiva de um estagiário, compartilho um pouco das minhas lembranças e experiências vivenciadas enquanto

um futuro docente nesses espaços de memórias. Ao longo do segundo semestre de 2015, atuei como estagiário em Educação Patrimonial no Centro Histórico-Cultural da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre (CHCSC). Situado na Rua Independência, no interior do Complexo Hospitalar, o CHCSC ocupa o espaço de oito casas geminadas construídas no início do século XX. Além de ambientes destinados a guardar o acervo e a recuperar materiais e documentos relativos aos mais de duzentos anos da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, o espaço compreende, atualmente, além de três galerias para exposições (que compõem o Museu Joaquim Francisco do Livramento), outros quatro espaços voltados ao público: uma biblioteca, uma loja de souvenirs, um bistrô e um teatro. Comprimidos entre uma proteção de vidro e a parede posterior do CHCSC, estão expostos conjuntos de objetos, réplicas, dioramas, fotografias e imagens fílmicas que procuram apresentar ao visitante o nascimento e o crescimento do Complexo Hospitalar e, principalmente, as suas relações com a população porto-alegrense e com a própria cidade ao longo dos séculos. Enquanto uma instituição cultural, o CHCSC se afirma imbuído de uma missão e de uma visão, quais sejam: a primeira, "preservar o patrimônio arquivístico e museológico da instituição, implementando ações de produção e difusão do conhecimento, bem como de diferentes manifestações culturais, dirigidas à comunidade para exercer seu direito à memória e à cultura"; e a segunda, "ser reconhecido como equipamento histórico-cultural, referência em sustentabilidade e inovação".¹ O jovem Centro Histórico-Cultural, inaugurado em 2014, cumpre esses objetivos a partir da realização de visitas guiadas ao museu e de atividades educativo-patrimoniais realizadas no local ou em escolas. Dessa forma, intenta conectar a história da Santa Casa ao cotidiano, à vida e à história da comunidade porto-alegrense.

Assim que iniciei minhas atividades no local, contando com a orientação da professora encarregada de ministrar a disciplina e sob a supervisão sempre cortês da historiadora do Centro Histórico-Cultural, para dar conta da missão e da visão da instituição, bem como definir e seguir um planejamento, senti-me impelido a pensar sobre a minha própria estada nesse ambiente. E a comparação com um outro espaço caro ao licenciando, a sala de aula da escola básica, foi inevitável.

Atravessados por múltiplos discursos, interesses e realidades, museus e escolas, para além de suas especificidades, compartilham entre si muitas semelhanças: ao fim e ao cabo, ambos são lugares de memórias e de produção de conhecimento. Lugares de passagem, os espaços escolares e os espaços expositivos dos museus de história guardam em cada canto seu, em cada objeto ou em cada sala, memórias latentes e mar-

¹ Informações disponíveis, também, no site do Centro Histórico-Cultural da Santa Casa. Cf. <<http://www.centrohistoricosantacasa.com.br/conteudo/museu/>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

cas de um passado pulsantes: as mensagens, os rabiscos e os corações gravados nos murais das escolas e o velho cachimbo exposto na vitrine do museu são vestígios que, sobreviventes à ação das escovas e às intempéries, abrigam e revelam memórias e histórias. Cada um a seu modo, esses vestígios são capazes de deslocar o sujeito que os vê, os lê, os toca a um lugar e a um tempo outros, que não o do aqui e o do agora, a uma instância criativa e criadora onde o imaginar e o aprender complementam um ao outro. Reconhecer as possíveis relações entre museus e escolas, patrimônio e educação, levando em consideração, especialmente, o ensino de História não é uma tarefa simples, ao passo que implica, em primeiro lugar, admitir que nenhuma dessas instituições é ingênua: ambas, em todos os tempos e lugares, sempre tiveram e têm a intenção de defender e transmitir um conjunto de ideias e valores condizentes com os seus interesses e objetivos. Com isso em mente, fui planejando e construindo o meu percurso nesse espaço.

O método de trabalho que subsidia a atuação dos estagiários nos espaços de memória se organiza em torno de algumas perguntas úteis no planejamento das ações educativas: Que temas/problemas se podem tratar atendendo às especificidades do respectivo lugar? Para quê (formular objetivos)? Para quem ou para que grupo de pessoas de mesma idade a atividade é apropriada? Como (Que método de trabalho é adequado? Como efetivar uma abordagem mais participativa e menos informativa)? Com o quê? (Que objetos/fotos/escritos/cenários do museu, do arquivo ou da exposição são apropriados para o objetivo construído)? O que se quer produzir é um exercício autônomo e criativo da docência, de forma que os estagiários possam inventar aulas fora da sala de aula convencional e refletir sobre os efeitos desse tipo de ensino, pois o currículo não se produz separado da leitura dos espaços da cidade.

Para tornar ainda mais explícita a proposta e o caráter peculiar dos estágios voltados para a educação patrimonial, deixem-me lhes apresentar alguns trechos da minha breve, porém potente trajetória no interior da instituição em que estagiei. Naquela época, uma das ações educativas realizadas no CHCSC era a oficina "O lixo conta a nossa história?", oferecida a estudantes da Educação Básica. A proposta tinha como objetivo propor aos alunos uma reflexão sobre como os objetos descartados pelas sociedades humanas, ontem e hoje, podem ser utilizados como ferramentas para se conhecer o passado e perceber os modos de vida atuais. Além de frisar a necessidade do descarte adequado dos refugos produzidos pelo ser humano e salientar a importância do reaproveitamento, a atividade, dialogando com a realidade dos sujeitos, apresentava aos participantes da oficina momentos da história de Porto Alegre e da Santa Casa (bem como as relações forjadas entre o hospital e a cidade ao

longo dos séculos), mostrando que a História não compreende somente os grandes acontecimentos políticos e as grandes transformações socioeconômicas ocorridas no passado, mas que dela também faz parte um conjunto de histórias individuais que, cotidianamente, se cruzam e se transformam. O meu papel, aí, era o de assistir e de orientar os participantes por essa viagem, por esse deslocamento reflexivo, indagando e, ao mesmo tempo, fornecendo-lhes as informações necessárias para que pudessem manusear, explorar e pensar, em um sentido histórico ou, mesmo prático, aquilo que lhes era apresentado.

Quando realizada no espaço museológico do CHCSC, a oficina era dividida em três momentos distintos: em um momento inicial, fazíamos (eu, as outras colegas estagiárias e a historiadora que supervisionava o nosso trabalho) o acolhimento, a recepção do público visitante e uma rápida palestra (realizada na sala de ação educativa e facilitada pela utilização de um programa de apresentação gráfica) acerca da história da Santa Casa, do museu e do acervo exposto; em um segundo momento, era feita a apresentação da exposição, a visita orientada, propriamente dita, aos módulos expositivos;² por fim, conduzíamos uma atividade socioeducativa, a partir dos seguintes questionamentos: primeiro "Os objetos contam histórias?" e segundo "Se nós não cuidarmos do meio ambiente, teremos o patrimônio (cultural e ambiental) amanhã?". A dinâmica, como um todo, variava de acordo com a faixa etária do público participante (quando eram estudantes das séries iniciais do ensino fundamental, alunos do primeiro ao sexto ano, a atividade final, por exemplo, consistia na elaboração de um desenho que "respondesse" àqueles questionamentos; quando eram estudantes do sétimo ano em diante, era solicitada a produção e a rápida apresentação de pequenos textos, elaborados em grupos, que atendessem à proposta da oficina e que correspondessem ao interesse e à experiência dos participantes.

Nos instantes iniciais ou finais da atividade, era apresentado aos estudantes um conjunto de objetos recolhidos, analisados e catalogados durante um processo de escavação arqueológica realizado no atual espaço do Centro Histórico-Cultural, entre os anos de 2005 e 2006.³ Eram fragmentos de cerâmica; frascos de medicamentos; rolhas e tampas de

² Organizados nos dois andares do CHCSC, são doze os módulos da exposição: "Arqueologia"; "Misericórdias"; "Práticas de cura do século XIX"; "A casa da roda"; "O pátio da Santa Casa"; "Enfermarias do século XX (1920-1940)"; "Botica"; "Santa Casa e a cidade"; "Uma perspectiva terapêutica e científica"; "Maternidade, cria do Doutor Mário Totta"; "Consultórios e enfermarias no século XX"; "Santa Casa hoje".

³ Esta iniciativa teve como intenção a preservação de prováveis recursos de natureza arqueológica durante o período das obras de revitalização das casas geminadas na Avenida Independência e visava, sobretudo, encontrar vestígios de uma fortificação farroupilha e de um antigo cemitério (nenhuma evidência material de suas existências fora encontrada, no entanto) (cf. OLIVEIRA, Alberto Tavares Duarte de., 2009, p. 43).

vidros; ossos de animais e restos de alimentação; garrafas e cacos extraídos das lixeiras hospitalares e domésticas. Tratava-se, de fato, de vestígios materiais dos mais de duzentos anos de existência da Santa Casa de Porto Alegre, e das casas de aluguel que lhe serviam de renda complementar até meados do século passado. Ao olhar e tocar esses objetos, os estudantes eram convidados a refletir sobre o seu passado, a perceber a vida dos objetos, a compreender e sentir que eles expressavam e manifestavam traços culturais e que eram criadores e criaturas do ser humano, de homens e mulheres no espaço e no tempo. Percebendo a história do objeto e a história através do objeto, eles eram instigados a pensar e a estabelecer relações entre esses vestígios materiais do passado e os bens e produtos materiais que consumiam e produziam cotidianamente:

[...] quando há comparações entre objetos do passado e os do presente, a noção de historicidade começa a ser trabalhada de modo mais direto, entra em jogo a questão da história como campo de possibilidades, mudança que se expressa das mais variadas maneiras e que se torna visível na própria existência polivalente dos objetos - em seu nascimento, sua morte e transformação (RAMOS, 2004, p. 35).

Dessa forma, concordando com o pensamento do professor Régis Lopes, procurávamos exercitar o saber histórico por meio dos objetos e criar as condições e as possibilidades para a formulação de problemáticas históricas a partir do cotidiano vivido pelos próprios participantes da oficina. Conseguíamos, assim, extrair do material toda a sua potencialidade, toda a sua imaterialidade.

Esse tipo de procedimento, certamente, nem sempre era e é bem sucedido. Afinal, nem sempre o estudante é tocado pelo objeto e nem sempre o objeto desloca o estudante de um porto seguro da indiferença para um outro lugar, que, situado no limiar, na fronteira entre o passado e o presente, abre-se como um campo de novas possibilidades e experiências. Trata-se, verdadeiramente, de um "acontecimento" singular não individual, uma instância que participa de ambos os registros temporais. Tratava-se, pois, de um momento potente do (e para) o ensino de História.

Então, se no próprio espaço museológico, a dinâmica está permanentemente sujeita a imprevistos e, muitas vezes, esse acontecimento potente, esse encontro e essa inter-relação entre sujeito e objeto, simplesmente... não acontece como seria e quais desafios enfrentaria a sua realização em um outro espaço, em um outro lugar de memórias e de produção de conhecimento: a escola?

Em outubro de 2015, o museu foi à escola. O CHCSC levou à Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Novo a oficina "O lixo conta a nossa história?". Situado no bairro Rubem Berta, o colégio acolhe alunos, fi-

lhós e filhas, vindos de mais de 500 famílias removidas da Vila Dique e transferidas para o Conjunto Habitacional Porto Novo, em virtude das obras do PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) e da Copa do Mundo de Futebol de 2014. São crianças e jovens expostos a situações-limite: literalmente expulsos às margens do centro da cidade e submetidos à violência e à insegurança urbanas. A essa realidade, com empenho e paixão de seus funcionários, até aquele momento a escola lutava para se manter como um lugar seguro.

Quando chegou à escola, o museu, muito bem recebido pela equipe diretiva, pelos professores e pelos estudantes, deparou-se com um desafio inevitável: como organizar a oficina de modo a adequá-la às demandas e ao interesse daqueles jovens participantes. Conforme se andava pelos corredores e pelo pátio, mais forte se fazia essa necessidade: nos murais e nas paredes, ao lado dos recados e dos desenhos, lia-se, escrito a lápis de cor, “não dá tiro no dia das crianças”. Como se mostrar alheio a isso, a essa realidade? Como permanecer sob o silêncio e à sombra da zona de conforto? Como ignorar e furtar a um compromisso ético (e político) da educação patrimonial e da própria profissão docente? Não dá; não deu.

Após visitar cada espaço da escola e conversar com a direção e a coordenadoria pedagógica, foi proposta a realização da oficina em uma das salas, a de educação artística. Para participar da atividade, foram convidados os alunos de uma turma do primeiro ciclo. Distante da rotina do espaço museológico, a atividade se deu em três momentos: em um primeiro instante, sendo o museu o estrangeiro, foi realizada uma conversa “aberta” e descontraída com os participantes, apresentando-nos, ouvindo-os e lhes explicando o que era e quais eram os objetivos da proposta que o museu trazia; em um segundo momento, com a atenção já conquistada, foram apresentados e discutidos a história da Santa Casa e o passado da cidade de Porto Alegre, os objetos encontrados durante o trabalho arqueológico realizado no atual espaço do CHCSC e questões relativas ao descarte atual do lixo; em um terceiro momento, foi solicitada aos estudantes a elaboração de um desenho que representasse essa experiência.

Se parasse por aqui o relato, deixaria escapar, simplesmente, o principal, o ponto alto do dia, o “acontecimento”. Dentre os objetos que foram levados à escola, constava uma velha e enferrujada ferradura do início do século passado. Esse objeto, tão maltratado pela ação do tempo, conquistou o interesse e o apreço dos estudantes. Como? Ora, aquela turma estava envolvida na organização (desde a escrita do roteiro até a atuação) de uma peça, uma releitura de um dos contos originais mais famosos dos irmãos Grimm, a Cinderela. E daí? Daí que uma das personagens principais, e a “Fada Madrinha” da “Gata Borralheira”, era

ninguém menos que... uma vaca. A associação entre a ferradura e a vaca da peça que os alunos estavam montando foi, surpreendentemente, quase instantânea: de repente não era mais um objeto qualquer, mas algo comum ao cotidiano e ao interesse imediato daquele grupo de alunos. A ferradura tornou possível uma operação cara ao ensino de História: uma viagem ao passado, um breve passeio pelas ruas de uma Porto Alegre do início do século XX e, ao mesmo tempo, um retorno ao presente e ao cotidiano daqueles jovens. A partir do diálogo construído com os estudantes, aquele fragmento enferrujado, datado de um passado distante, mais que qualquer outro objeto possibilitou o estabelecimento de novas conexões entre aqueles sujeitos e o mundo no qual estavam inseridos. Como diz Régis Lopes Ramos (2004),

se usamos vários objetos no cotidiano é porque, de alguma forma, os conhecemos. Mas ao pensar sobre tais objetos, a partir de certos exercícios, fazemos novas leituras, nos relacionamos de outro modo com esses objetos. Temos, por conseguinte, outras "situacionalidades" do nosso ser no mundo, novas inserções na historicidade do tempo e do espaço.

A ferradura revelou-se o "objeto gerador" por meio do qual foi acionada toda uma trama de valores e criadas condições para pensar questões históricas a partir do cotidiano vivido. Da pata da vaca, a ferradura conduziu os estudantes a uma viagem às ruas de Porto Alegre, lá pelos anos 1900, quando o Brasil, há pouco tempo, tornara-se uma República; quando ainda circulavam os primeiros carris ferroviários e os bondes da cidade; quando os primeiros cursos de enfermagem, medicina e farmácia foram criados no que hoje é o estado do Rio Grande do Sul; quando não havia o cuidado atual com o descarte de lixo etc. Todas essas reflexões produzidas a partir de um único objeto!

A história "dos" objetos, nos atenta o historiador cearense, através da história "nos" objetos pressupõe novas ligações com o mundo dos objetos: falar sobre eles, nesse sentido, é falar necessariamente sobre a própria historicidade do ser humano (RAMOS, 2004). É por essa razão que se faz tão potente, no campo da educação patrimonial, essa pedagogia do objeto gerador; é por essa razão que foi tão produtiva essa experiência vivenciada na Escola Porto Novo; e é por essa, entre outras razões, que o museu deveria visitar mais vezes a escola.

Sobre museu, escola, patrimônio e outras coisas mais

Desde a Declaração da Mesa de Santiago de Chile, em 1972, que propôs a reflexão e a crítica permanente sobre a importância social dos museus, houve avanços na relação entre museu e escola. Há pouco mais de 20 anos, não

havia possibilidade de um setor educativo se anunciar como tal no âmbito dos museus. A grande maioria das escolas, quando levava seus alunos ao museu, solicitava a cópia de todos os textos das legendas dos objetos. Hoje, essas duas instituições compartilham muitas coisas apesar de suas estruturas rígidas e com múltiplas funções. Para a escola, ir ao museu demanda autorizações de pais e da Secretaria de Educação, recursos financeiros, reorganização de horários, deslocamentos de funcionários e professores, preparo de listas de alunos, etc., uma empreitada árdua. Nos museus, a epopeia não é menor: poucos recursos, equipe reduzida, invisibilidade do setor educativo, conflito entre os setores educativo e de conservação. Enfim, muitos desafios e tensões, embora se reconheça avanços em ambos os espaços.

Nos Museus de História, até pouco tempo atrás, os objetos eram reunidos para compor uma pedagogia da glorificação de indivíduos de destaque. Na escola, as pedagogias também ensinavam sobre homens ilustres que faziam coisas inéditas, grandiosas e fantásticas. Escola e museus eram templos onde se transmitiam saberes e se admiravam objetos. Este quadro mudou muito, embora ainda seja possível localizar nas escolas atuais o legado do século XIX através de textos, imagens e atividades que lembram a vida e a obra dos heróis nacionais com pouco sentido para a nova geração.

Atualmente, os debates sobre o papel educativo dos museus afirmam que o objetivo não é mais a celebração de personagens ou a classificação enciclopédica da natureza, e sim a reflexão crítica. Se, antes, os objetos eram contemplados, agora necessitam ser interpretados ou corremos o risco de buscar o passado como consolo para um presente pouco atraente. Nos passos de Italo Calvino, pensar sobre o passado, imaginá-lo, conhecê-lo e escrevê-lo talvez nos ajude a ver melhor o nosso presente. Ou o museu constrói um projeto para ser fórum ou continuará como local para “ver” o que passou.

Cabe pensar, então, nas implicações para a formação de professores de História desse encontro do licenciando com o patrimônio e a memória nestas instituições. As experiências com essa modalidade de estágio permite anunciar alguns desdobramentos:

- a) tenciona os conteúdos tradicionalmente trabalhados nas aulas de História – novas leituras da cidade;
- b) amplia as possibilidades teórico-metodológicas da História ensinada; e
- c) tenciona as relações de poder, já que a sala de aula pode ser a cidade e seus microespaços.

É bem verdade que a inserção do estagiário nesses espaços de memória o faz refletir e o convoca a encarar as possibilidades e os desafios não somente dessa experiência de prática e de aprendizagem, mas também da própria profissão docente... do próprio ofício de ser pro-

fessor de História na Escola Básica do Brasil. E, devo confessar, nem sempre é fácil lidar com os desdobramentos desse encontro. Pensar em uma perspectiva histórica a Educação Patrimonial e o Ensino de História, como aprendemos lendo e participando das aulas da disciplina, é essencial para dar conta daquilo que nos exige essa modalidade de estágio. Assim sendo, divido aqui algumas das reflexões que ocuparam a minha mente (e que, por vezes, voltam a ocupar) ao longo do período em que cursei a disciplina, aprendendo sobre Patrimônio e Educação Patrimonial.

No Brasil, a preocupação para com a educação e o patrimônio nacional associados à criação de alguns projetos para institucionalização da proteção ao patrimônio remetem ao início do século XX, às décadas de 1920 e 1930. Por meio de um decreto presidencial, em 1937, foi criado, em âmbito federal, o primeiro órgão encarregado de salvaguardar o patrimônio histórico e artístico nacional, o SPHAN (hoje, IPHAN), cujo anteprojeto foi escrito pelo poeta modernista e (então) diretor do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo, Mário de Andrade. De sua criação até 1969, o IPHAN foi presidido pelo jornalista (e bacharel em Direito) Rodrigo Melo Franco de Andrade, convidado por Gustavo Capanema, Ministro da Educação à época. Nesse período, designado de "fase heroica", o órgão acautelou uma imensa quantidade de bens (predominantemente, estruturas arquitetônicas civis, militares e religiosas barrocas), promoveu a fundação de novos museus e o tombamento de coleções e acervos documentais (e artísticos) e incentivou a divulgação de publicações técnicas e jornalísticas, com o intuito de informar o público sobre a importância e o papel do acervo protegido pelo órgão (FLORÊNCIO, 2014, p. 6). A relevância do uso do acervo cultural brasileiro como objeto de estudo nos currículos e programas escolares evidenciava uma preocupação central desses intelectuais: Para Rodrigo Melo, "só havia um meio eficaz de assegurar a defesa do patrimônio histórico e artístico nacional - a educação popular" (PEREIRA; ORÍÁ, 2012, p. 164). Todavia, para definir o que deveria ser tombado nesse período, estabeleceu-se como cultura brasileira uma "tradição" erigida na época colonial, fruto da colonização lusitana com a "mera contribuição" de africanos, afrodescendentes e indígenas. Tratava-se, assim, de um patrimônio de pedra e cal representativo das elites regionais. Essas escolhas foram realizadas devido aos seus vínculos com a "história oficial" da nação: enquanto a arquitetura (os monumentos de pedra e cal) foi alçada à condição de marca representativa da solidez do Estado Brasileiro, os bens culturais não pertencentes às elites nacionais foram lançados à margem e ao esquecimento.

No Brasil e no mundo, espaços de memória e de difusão da História e da cultura nacionais, museus e escolas cumpriram com êxito esse papel

até, pelo menos, meados do século XX, quando os horrores do holocausto jogaram ao chão os fervores nacionalistas, e novos agentes e novas demandas sociais galgaram ocupar um espaço relevante na pauta da vez. Com o surgimento e a ascensão dos movimentos sociais, sobretudo a partir do final da década de 1950, o ensino e a própria compreensão do que se entendia por patrimônio, paulatinamente, começaram a prestigiar outras questões e outros sujeitos outrora postos em segundo plano em prol dos "interesses nacionais". Em um interessante livro-manual, Pedro Funari e Sandra Pelegrini, discorrendo acerca da trajetória do patrimônio cultural no contexto mundial, indicam que somente nesse contexto do pós-Segunda Guerra Mundial desenvolveram-se abordagens relativamente mais amplas de cultura: para além do nacional, as diversidades humana e ambiental passaram a ser eleitas como valores a serem promovidos (FUNARI; PELEGRINI, 2006, p. 21).

Foi no bojo dessas transformações que começou a ser pensada e discutida a ideia de uma Educação Patrimonial. Sobretudo, a partir do processo de reabertura democrática e com a promulgação de uma nova Carta Constitucional, em 1988, quando foi ampliada a noção de patrimônio (sendo reconhecidas as dimensões imateriais do patrimônio cultural) e retomados vários dos pressupostos sugeridos por Mário de Andrade, multiplicaram-se as definições e os termos que melhor se aplicariam ao que Horta conceituou como "Educação Patrimonial", ao passo em que a preocupação central deslocou-se à tarefa de desenvolver a "sensibilidade" e a "consciência" dos educandos para a necessidade da preservação dos bens culturais e a sua formação cidadã. E essas novas maneiras de pensar o patrimônio, a memória e, mesmo, a escola produziram importantes ecos no mundo da educação, especificamente na área de ensino de História.

Sobre patrimônio, ensino de História e o professor em formação

Percebendo a historicidade do patrimônio, das relações entre patrimônio e educação e das discussões em torno do que seja uma Educação Patrimonial, fica nítida ao licenciando em História a importância de sua atuação nos espaços de memória. O estagiário ganha subsídio e fôlego para o exercício da docência e fica muito mais alerta à viabilidade e aos limites de seus planejamentos. Fica muito mais atento às fragilidades dessas instituições. Somente assim, torna-se possível tensionar as relações de poder e pensar em novas maneiras de ver e de se relacionar com os diferentes espaços educativos, seja a sala de aula, o museu ou a própria cidade.

Nos dias atuais, ensinar e aprender História e histórias, na sala de aula, em uma rua, em um canto da cidade ou em uma atividade educativa pelo interior de um centro histórico significa romper com uma proposta que enaltece os grandes vultos e heróis do passado, assumir uma postura crítica e compromissada, e abraçar uma missão ética e poética.

Nesse projeto de formação de professores, acreditamos que é imprescindível a reflexão sobre patrimônio cultural na ótica da diversidade, problematizando sua abordagem na perspectiva do monumental, de excepcional valor e de “pedra e cal”. Na contramão de uma formação elitista, conteudista e fragmentada, um dos objetivos deste estágio é, a partir da reflexão, construir estratégias pedagógicas em que os diferentes saberes e fazeres tenham destaque. O propósito é buscar referenciais teóricos e analíticos fora do pensamento eurocêntrico hegemônico para abordar o patrimônio, reinscrever e revalorizar memórias e ancestralidades, legitimar discursos das/dos que vivenciam as manifestações culturais patrimonializadas. Nesse sentido, projetos educativos, com os patrimônios baseados na noção de referências culturais, abrem espaços a amplas ações.

Para o professor em formação, a vivência do Estágio III é potente por muitas razões. Duas são destacadas aqui:

- 1) promover o debate das memórias presentes/ausentes nas instituições e em diferentes espaços da cidade. Por exemplo, qual o papel do ensino de História na significação do patrimônio cultural afro-brasileiro? Qual o lugar das práticas culturais afro no campo do patrimônio cultural? Como problematizar, na educação básica e superior, o não lugar do negro nos museus? Quais os usos e abusos da memória na cidade de Porto Alegre? Indagações como essas surgem da prática e fundamentam a constituição de um novo olhar para a realidade dos grupos populares, assim como da atuação docente em escolas públicas. Certamente, são novos papéis indicados à escola do século XXI. Nesse aspecto, é importante pensar o que diz Amézola (2011, p. 25), ao discutir o ensino da História na Argentina. Segundo ele, historicamente, a escola se ocupou do estudo do passado glorioso da Pátria, ensinando com o exemplo dos heróis até que *“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 esse pasado vergonzoso”*. À escola brasileira o desafio não é diferente. Tem hoje o compromisso de envolver-se nas questões do tempo presente, propondo práticas pedagógicas que possibilitem ao aluno gerar perguntas, questionar certezas, conviver com a diversidade e participar na construção de uma sociedade mais humanizada. Eis o grande desafio para o ensino da História, entre a

- memória e a História: como responder às demandas da sociedade de um ensino mais reflexivo, questionar a memória histórica e, ao mesmo tempo, manter as prerrogativas que legitimam os pertencimentos?
- 2) compreender a dimensão educativa e crítica da cidade para ensinar História. Raimundo Cuesta Fernández, ao discutir os deveres da memória na educação, insiste na importância da desescolarização das aprendizagens que “no significa outra cosa que su deslocalización en múltiples lugares que rompan la exclusividade del aula” (2007, p. 105). Embora ele esteja falando da remodelação do espaço escolar, tornando possível romper as assimetrias de poder entre aluno e professor e retirando os alunos dos contextos tradicionais de aprendizagem, tal assertiva vale muito para pensar a relação da cidade com a escola: aulas sem porta e sem paredes com o propósito de que a oferta educativa da cidade integre as atividades escolares; as relações mudam quando mudam os espaços e os tempos de ensinar e aprender; o currículo da História tem muitas aproximações com o patrimônio cultural (consagrado ou não) e o acesso ao patrimônio público é direito de todos.

Identificar os usos e abusos da memória oficial no patrimônio edificado, orientar o olhar para perceber os fazeres e saberes imersos no cotidiano da cidade, isso tudo contribui para romper com práticas que reproduzem o currículo oficial da história ensinada. Ou seja, podemos organizar uma saída de estudo na cidade e escolher abordar a materialidade que confirma os “grandes acontecimentos” de uma história maior. Por exemplo, quando levamos os alunos na Praça da Alfândega, em Porto Alegre, o percurso indica o contato dos alunos com os ofícios presentes no entorno da praça, o Bará do Mercado como símbolo da religiosidade afro-brasileira, a própria praça como espaço de circulação das quitandeiras? Ou os imponentes prédios do Museu de Arte, do Santander Cultural, do Memorial do RS, destacando feitos, fatos e datas? Importante seria não criar dicotomias mas problematizar as presenças e a presença ausente no Centro, pois, no contexto de uma sociedade escravista, a construção dos imponentes prédios foi realizada por mão de obra escrava.

O desafio posto aos acadêmicos no Estágio III é abordar o patrimônio como disputas, questionar a própria constituição de cada patrimônio e, a partir daí, valorizar a diversidade e defender a emergência de memórias excluídas (indígenas, negros, pobres, camponeses, quilombolas, ribeirinhos, moradores de favelas entre tantos outros). Portanto, é recomendável que as atividades com o patrimônio possibilitem que os alunos da Educação Básica percebam que nessa disputa, alguns grupos conseguem expressar seus valores no espaço público mais do que outros. Há disputas, e algumas memórias têm mais visi-

bilidade do que outras. Por exemplo, em Porto Alegre as igrejas estão visíveis nas áreas centrais, porém os terreiros estão mais escondidos e já foram (são) alvo de ação da polícia ou do poder público. A Cidade Baixa em Porto Alegre pode ser considerada hoje um território negro ou de relações, segundo estudos de Marcus Vinicius Rosa (2014) e, nesta parte da cidade, há um monumento em homenagem a Garibaldi e Anita – personagens da Guerra Farroupilha – e nenhum monumento a Lupicínio Rodrigues que viveu nesta parte da cidade. Vale questionar, também, se precisamos de monumentos. Talvez sim, se pensarmos que alguns grupos conseguem tornar suas histórias mais presentes no espaço público do que outros.

E por falar em escolhas e seleções no campo do patrimônio, registro aqui que no CHCSC, o Museu Joaquim Francisco do Livramento apresenta a exposição permanente "Fragmentos de uma História de Todos Nós". Seu fio condutor é a história dos mais de duzentos anos da instituição. As peças, expostas em galerias (que já contam com recursos comunicacionais para o acesso de pessoas com deficiências auditiva e visual), encontram-se organizadas e classificadas por coleções, de acordo com a funcionalidade ou a utilidade que possuíram na Santa Casa: Administração, Botica e Farmácia; Arsenal Médico-Cirúrgico; Objetos Sacros; Radiofonia, Placas, Clichês e Audiovisuais; Nutrição e Dietética; Moedas e Medalhas; Pinacoteca; Indumentária; Engenharia; Mobiliário e Artigos Decorativos.⁴ O que o museu mostra, inevitavelmente representa, uma seleção e uma escolha, uma proposta que ilumina alguns aspectos da história da instituição e da cidade e que economiza energia no tratamento de outras realidades. Assim, por exemplo, a trajetória de africanos, afrodescendentes e indígenas, no interior da instituição, é condensada em uma parte da exposição denominada de "Quintal étnico", um espaço (de passagem) do hospital no qual, no transcurso do século XIX para o XX, diversas etnias teriam ocupado transitoriamente e estabelecido relações de convívio. Cabe, e isso é importante, ao mediador problematizar esse espaço.

Sobre as coisas que insinuamos nestes escritos...

Nestes escritos tratamos de apresentar a experiência do Estágio de Docência em História em "lugares de memória", a partir das vivências do lugar da professora e do aluno estagiário. Do ponto de vista da professora diria que esta modalidade de estágio imprime às práticas pedagógicas outros sentidos e

⁴ Informações disponíveis, também, no site do Centro Histórico-Cultural da Santa Casa. Cf. <<http://www.centrohistoricosantacasa.com.br/conteudo/museu/>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

desafios, como também suscita um conjunto de aprendizagens para a formação de professores de História relacionadas ao planejamento, atuação e avaliação das ações pedagógicas com o patrimônio. Entre essas destacam-se:

– As articulações para elaborar o planejamento com uma equipe multidisciplinar – educadores, museólogos, arquivistas, curadores, entre outros – em contraponto ao trabalho mais solitário do historiador; organizar planejamentos considerando as possibilidades de ensinar História com a cultura material e não somente no âmbito do texto escrito, o que implica a construção de um olhar – do educador-historiador – com acento em um objeto, uma sala, um cenário ou um contexto, atento ao discurso museográfico. Abre-se, portanto, um conjunto mais ampliado de documentos/fontes.

– As concepções teórico-metodológicas que embasam as ações rompem com o tripé conhecer, valorizar e preservar, compreendendo a educação com o patrimônio como processo e não conscientização com ênfase na transmissão de informações. Abordar o patrimônio como referência cultural a partir de estratégias pedagógicas pautadas na escuta das relações de afeto, desafeto e indiferença que os alunos têm com determinado patrimônio ou instigá-los a indicar o que consideram patrimônio do grupo/bairro/escola... Em outras palavras, abordar o patrimônio no currículo da História não significa estudar somente os bens tutelados/consagrados pelo Estado.

– A relevância social das questões que orientam as atividades educativas nestes espaços inusitados para o ensino da História. No mesmo CHCSC, outro estagiário cria um jogo para discutir com os alunos medicina espiritualista (benzeduras, rezas, plantas sagradas) x medicina científica. Como as “Plantas Medicinais” nos permitem abordar tradição oral e cultura popular? Outra estagiária, instigada pela invisibilidade da história e da cultura dos africanos e afrodescendentes na expografia do Centro Histórico e Cultural da Santa Casa, escolhe trabalhar com um objeto do acervo – os cachimbos africanos. O que pode um cachimbo anunciar a respeito da presença ausente dos escravizados na história de Porto Alegre? Por que não se conhece o nome dessas pessoas? Por que falamos mais de escravidão e menos de resistência? Ainda, outra estagiária, observando os objetos manuseados pelos alunos durante a oficina “O Lixo Conta Nossa História”, escolhe refletir sobre exemplares de escovas de dentes de marfim e osso, assim como de uma pasta de dentes Kolynos encontrados nas lixeiras arqueológicas da Santa Casa, durante as escavações realizadas. Em torno da pergunta *O que uma escova de dentes pode nos ensinar sobre o passado*, a reflexão se anuncia potente para pensar a História ensinada com objetos.

Tais problemáticas evidenciam os pressupostos teóricos do professor em formação quando instigado a ensinar história a partir de objetos. Suas escolhas e as relações que estabelecem a partir dos objetos indicam a opção em tencionar a história dos “grandes acontecimentos” e a opção em ensinar a partir de perguntas. Entre salas de exposições, ruas da cidade e aulas de História, emergem os sentidos dos objetos e as possibilidades para se construir perguntas e hipóteses de modo que os professores em formação possam ampliar os espaços, as fontes e as abordagens para ensinar-aprender História.

Por fim, reconheço que sigo aprendendo todos os dias com meus alunos em um intenso movimento reflexivo. A cada vivência, novas perguntas a respeito, não mais de como ensinar, mas por quê, para quê e para quem, cujas respostas sintetizam os desafios políticos do momento histórico em que vivemos.

Durante aqueles meses em que atuei como estagiário, percebi que esses lugares de memória são, primordialmente, espaços de vivência, de experimentação e de construção. São ambientes de encontros e desencontros, de esperanças e imprevistos, cujos limites físicos podem e devem ser extrapolados. São *locus* compostos por diversos atores (todos protagonistas), múltiplos interesses e distintos objetivos. Imerso em um desses lugares, pude refletir, e muito, sobre a minha formação e futura profissão docente.

Ficou evidente, para mim, que ensinar exige aprender e vice-versa. Professores e estudantes não são peças ordinárias de um sistema, mas sujeitos em constante processo de autoconstrução e de produção de saberes. Isso me faz recordar as palavras de Paulo Freire... Em *Pedagogia da Autonomia*, expunha o mestre: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” e, dessa maneira, ao desenvolver a capacidade de aprender criticamente, aprende-se a perguntar e a desenvolver uma curiosidade que é, em si, epistemológica. Freire aponta a necessidade de uma rigorosidade metódica (que permite aos educandos a avaliação dos dados cognoscíveis) e de um exercício de pensar que (alheio à mecanicidade memorizadora e pragmática) exige a constância da pesquisa e do estudo, pois é ao pesquisar e ao estudar que se questiona e se conhece o que não é evidente aos olhos (aquilo que é intrínseco ao objeto museológico e aquilo que a expografia nem sempre evidencia). Inserido no cotidiano de um lugar de memória, e envolvido nas atividades de educação patrimonial, pude perceber que ensinar e aprender, especialmente no que diz respeito à disciplina histórica, não são relações assimétricas. São faces, enfim, de uma mesma moeda.

Ao término do estágio, saí com muitas bagagens e, também, com muitas inquietações. Saí conhecendo um pouco mais as alegrias e os desafios de um professor de História.

Referências

- AMÉZOLA, Gonzalo de. Historia enseñada e historia investigada: relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores. *Polhis*, 8, 2011, 9-26.
- FLORÊNCIO, Sônia Rampim et al. *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*. Brasília, DF: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014. 63 p. Disponível em < http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf >. Acesso em 10 jul. 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FUNARI, Pedro P.; PELEGRINI, Sandra. *Patrimônio histórico e cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2006.
- GIL, Carmem Zeli de Vargas; PACIEVITCH, Caroline. Patrimônio cultural e ensino de história: experiências na formação de professores. *OPIS*, v. 15, n. 1, 2015, p. 28-42.
- GIL, Carmem Zeli de Vargas; TRINDADE, Rhuan. *Patrimônio cultural e ensino de História*. Porto Alegre: Edelbra, 2013, p.111-147.
- FERNÁNDEZ, Raimundo Cuesta. *Los deberes de la memoria en la educación*. Colección Educación, Historia y Crítica. Madrid. Octaedro, MEC y CIDE, 2007, 158 p.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n.10, p.7-28, dez. 1993.
- OLIVEIRA, Alberto Tavares Duarte de. A Pesquisa Arqueológica para implantação do Centro Histórico-Cultural Santa Casa. In: *Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre: histórias reveladas*. 1. ed. Porto Alegre: Editora da ISCMPA, 2009, v. 1, p. 42-52.
- PEREIRA, Júnia Sales; ORIÁ, Ricardo. Desafios teórico-metodológicos da relação Educação e Patrimônio. *Resgate*, v. XX, n. 23, jan./jun. 2012, p. 161-171.
- RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto: o museu no ensino de História*. Chapecó: Argos, 2004.
- ROSA, Marcus Vinicius de Freitas. Além da invisibilidade: história social do racismo em Porto Alegre durante o pós-abolição (1884-1918). Tese de Doutorado. Campinas, SP, 2014.

Entre tizas y barrotes: experiencias y perspectivas en un camino de formación docente

Iván Nicolás Greppi Seveso

*El mundo es difícil de percibir.
La percepción es difícil de comunicar.
La descripción es imposible.
Experiencia y memoria son inseparables.
Escribir es sondear y reunir briznas y astillas de experiencia
y de memoria para armar una imagen determinada;
es buscar la claridad de un suceso
y su sentido para apartarla del abrigo de lo indistinto.*
Juan José Saer.

Este escrito intenta reconstruir lo experimentado en las observaciones de clase y la práctica docente que desarrollé en el Complejo Penitenciario Federal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires – “la cárcel de Devoto” – en el marco de la materia Didáctica Especial y Prácticas de la enseñanza, de la carrera de Historia, entre los meses de agosto y octubre de 2015. Describir y reflejar el hecho total de aquello que implicó este proceso es imposible. No es una cuestión de normas y extensión. Tres hojas o mil darían lo mismo. Solo queda entonces mi reflexión, recurriendo a la memoria para reconstruir un sentido de lo acontecido en este camino de formación sistemática y de inicio en la docencia. El recorrido y su entendimiento no fueron – ni son – fáciles de hallar. Se precisó de la orientación de mi tutora y del propio decantar que ofrece el tiempo. Al abstraer momentos y circunstancias, se topa uno con la marca y el valor que fueron adquiriendo las clases en su observación y en la propia práctica. En este intento de reconstrucción hay personas, instancias, momentos y sentidos que sobrevuelan la página, buscando ocupar su adecuado lugar. Entre ellos están: aquel primer día de ingreso al penal, la sala de profesores, el trabajo con docentes, mi mirada como practicante y los alumnos del CENS, con sus rostros plagados de los estigmas del prejuicio. Una pequeñísima parte de ese devenir es lo ofrezco a continuación.

Guardapolvos y barrotes: un primer día al encuentro de la escuela

Aquel día de agosto, a las 09:45 h – cuando aún tenía noción exacta del tiempo – me encontraba parado en la puerta del penal con un frío incómodo y mi vejiga impaciente. Esperaba a Marisa, miembro de la cátedra de la materia de Didáctica Especial y mi tutora en este proceso. Hasta allí, única cara conocida en el encuentro que fuera pautado junto, también, a la directora del CENS¹ del área de Educación de Adultos y Adolescentes del Servicio Penitenciario,² Andrea, y con Alfredo, compañero que transitaría la misma instancia de práctica.

Mientras tanto, a esa hora de la mañana ya se podía observar el ir y venir de mujeres con bolsas coloridas de poliéster, repletas de comida y ropa limpia para sus familiares, las cuales, sabría luego, lograrían entrar a su visita recién a las 16:00 h. Entre señoras, señoritas, niños y bebés acobijados del frío, otra imagen de la entrada contrasta: señores de zapatos relucientes, trajes planchados y pulcras corbatas. Eran los abogados.

Mi espera continúa y busca, aún impaciente, el rostro de Marisa, cuando inesperadamente me irrumpe una mujer: “¿Vos sos uno de los practicantes?, ¿estás esperando a Marisa? Seguro, no tenés cara de ser de ‘por acá’. Ese – me dice, señalando a Alfredo – debe ser el otro... ¡Ah! hola soy Andrea, la directora”. Esta simpática desfachatez iniciaba mi primera charla de la experiencia.

Ya aglutinados los cuatro, comenzaron las instrucciones por parte de Andrea. El ingreso de los docentes registrados al penal se realiza por un puertita del costado. Los nuevos deberíamos atravesar un gigantesco portón de hierro abisagrado con previo control. La frase mágica que abrió dicho portón fue enunciada nuevamente por Andrea: “Hola, van a entrar. Son profes”. De esta manera, abandonamos el exterior y nos adentramos a un oscuro salón custodiado por enormes máquinas de control. El agente de ingreso, sin saber claramente qué hacer con nosotros, daba instrucciones algo contradictorias. El proceso de registro y control para introducirnos definitivamente a la frontera de lo ajeno continuó de la siguiente manera:

- Los tres apretados entre sí por el poco espacio: “Ya perdimos nuestro espacio”.

¹ Centro Educacional de Nivel Secundario. Son instituciones educativas que permiten completar la formación secundaria a aquellas personas que no han podido hacerlo en su oportunidad, proponiendo un plan de estudios de tres años y otorgando títulos secundarios de validez nacional.

² A diferencia de la Ley Federal de Educación dictada en los 90, en la cual el derecho a acceder a servicios educativos en contextos de privación de la libertad quedaba a cargo del Servicio Penitenciario, la Ley Nacional de Educación, del año 2006, establece que la educación queda a cargo exclusivo del Ministerio de Educación.

- La espera del trámite de autorización de acceso fue un tanto larga: “Ya perdimos nuestro tiempo”.
- Nuestras mochilas fueron revisadas: “Ya perdimos la intimidad de nuestras cosas”.
- Durante la estadía, los DNI³ quedaron al poder del agente a cambio de una desgastada credencial celeste sin nombre ni identificación: “Ya perdimos nuestra identidad institucional”.
- Y los teléfonos celulares quedaron en un gabinete: “Ya perdimos nuestro canal habitual con el afuera”.

Luego de esta metamorfosis, nos recibe un profesor del sistema penitenciario de gesto disto. Más agente de control que profesor. Tal como fue prometido, desde el otro lado nos vuelve a recibir Andrea. Contará, brevemente, la historia de los docentes “civiles” dentro del penal, la organización de los organismos de educación, y proveerá nomenclaturas que aún no lograba descifrar: “la unidad”,³ “la unidad 1”, “el CENS”, “el CUD”,⁴ etcétera, etcétera. Con su guía, comenzamos a adentrarnos. Saludamos en cada puesto de control. Los guardias saludan amablemente. Su mirada da cuenta y reconoce que no somos “de ahí”. Un portón, otro portón, otro portón, otro portón. El afuera está a unos pocos metros pero siento que quedó lejísimos. Cada vez más y más distante.

Llegamos a la sala de profesores. Ahí estaba Héctor, el coordinador de las clases y profesor de Lengua. Su rostro era el de la sencillez y lo afable. Pronto llegará la invitación a sentarse y el primer mate. Me presentarán a Rocío, la profesora de Historia que me “prestará” sus clases para mis prácticas. Llega la primera sorpresa: en esa unidad, las clases se dictan directamente en los pabellones.⁵ Y luego la segunda: nos ofrecen unos guardapolvos. Héctor comentará que debieron recurrir a lo más propio de la escuela (el delantal, el acto escolar, los emblemas) para hacerse de un espacio allí. Mencionará cómo los guardapolvos “abren puertas”. En otras instancias, estos docentes fueron críticos de ello, pero aquí su poder simbólico fue de suma necesidad. Decido resaltar la influencia y el aporte de las mujeres en el desarrollo de la domesticación de plantas. Se destacará la experiencia aplicada luego de una larga tradición en la cual, dicho género, fue el gestor de la recolección de hierbas, bayas y frutos en una temprana división del trabajo.

³ El Documento Nacional de Identidad (DNI) es el documento único de identificación, válido para los nacidos en la República Argentina y los extranjeros con domicilio y radicación en dicho país.

⁴ CUD: Centro Universitario Devoto. Sede del Programa UBA XXII de estudios de esta universidad en el Servicio Penitenciario Federal.

⁵ Refiere al espacio físico donde los reclusos se encuentran alojados, y en donde se desarrolla su cotidianidad en la penitenciaría. Debido a la falta de espacio físico en el espacio anexo asignado para dictar las clases de los CENS, estas debían llevarse a cabo en los mismos pabellones.

Como todo en el penal, el ejercicio docente se intensifica. “¿Para qué enseñamos?”, nos habíamos preguntado a lo largo de aquel primer cuatrimestre de formación teórica. Pienso en la escuela, la enseñanza, el conocimiento, la transmisión de saberes y el aprendizaje. Pienso entonces que lo ilustre no está en la institución escolar en sí misma, sino en aquellos que la hacen. En los que dan cuenta cuándo hay que recuperar los símbolos clásicos antes mencionados, su dispositivo y cuándo hay que efectuarles su debida crítica. La realidad de la cárcel me obliga a expandir el interrogante: ¿Por qué enseñar en ese contexto? El encierro, al fin de cuentas, es el acto más deshumanizante por excelencia. Y todo, en el penal, está inundado de encierro. Su ambiente es la omnipresencia de la restricción. De lo prohibido. Del control. Entonces comprendo que la virtud de la escuela en manos de los docentes que la conforman, en este cara a cara entre gigantes institucionales, es la de ser una gotera más por donde se escurre la humanidad.

La clase y su observación, en busca de un sentido

Yo mismo fui un testigo privilegiado de las clases que la profesora Rocío dictaba hacia aquellas personas que pronto serían los alumnos con quienes llevaría a cabo mi práctica. La fortaleza de quien emprendía la tarea de formar a aquellos privados de su libertad en tan difícil contexto y en medio de tamaña adversidad se sostenía sobre el pequeño cuerpo de esa joven mujer. Desde el primer encuentro reconocí que la mayor virtud de esa docente estaba en el dominio de la compleja relación entre sostener los contenidos de una clase planificada y adaptarse e improvisar ante la contrariedad. Por ejemplo, en mi primera observación de clase, Rocío manifestó no haber podido avanzar hacia el tema “Hominización”, a pesar de lo planificado, pues continuaba aún con la presentación de su materia: Historia. Por otro lado, le consultó al coordinador por qué había tan pocos alumnos. Este respondió que habían ido a “bolsitas”⁶ ya que ese día estaban acreditando las horas trabajadas durante el mes. Le recomendó que se quedara tranquila, que en la próxima clase tendría a la gran parte de los estudiantes. Paso seguido, me presentó y me hizo hablar. Me doy a conocer por mi nombre y les informo que estaría observando las clases que tendrían con ella, y que luego les estaría brindando clases mías para complimentar la práctica. Soy bienvenido por todos. Rocío me da una fotocopia sobre el tema que está trabajando (los estudiantes ya contaban con ella). También, me provee del listado de alumnos que componen el curso 1º “B”, veinticinco en total, de los cuales solo hay cinco asistentes. Los alumnos

⁶ Taller de trabajo en el que los reclusos confeccionan bolsas de papel madera.

se ponen a trabajar en sus actividades con suma atención. Rocío se sienta a mi lado y me cuenta que todos son muy aplicados y le ponen muchas ganas. En voz más baja remarca que debió volver para atrás para dictar los contenidos de la primera clase porque tres de los asistentes eran nuevos. A pesar de ello, su idea es comenzar con el Trabajo Práctico Nº 2 sobre “Hominización” ese mismo día y terminar el tema la próxima clase. Al tratarse de una materia de duración cuatrimestral, esta se organiza a partir de trabajos prácticos que determinan ejes a desarrollar, con propuestas de articulación teórico/práctica, lecturas específicas, uso de guías *ad hoc* y actividades, a fin de evaluar la relación que han tenido los estudiantes con los contenidos ofrecidos. El objetivo era que yo empezara con los temas del Trabajo Práctico Nº 3 y Nº 4 sobre “Paleolítico”, “Neolítico” y “Primeras formaciones estatales”. Para ello, me recomienda que al diagramar las clases no los “bombardee” con demasiada información, y que no les asigne mucha lectura; que entienda que hay muchachos que terminaron la primaria el cuatrimestre anterior y aún “les cuesta mucho”. Rocío mira su reloj. Se levanta y se dirige hacia Maxi y Andrés (25 años aproximadamente), quienes ya habían terminado la actividad. Se sienta junto a ellos, corrige sus trabajos y les dice que están muy bien. Maxi aprovecha para sacar de una bolsa de supermercado de nylon una carpeta realizada con hilo y dos carátulas de cartón, prolijamente decorada. Entonces dice: “Mire profe, la hice para usted, para guardar mis actividades de Historia. Acá voy a poner la tarea hecha con las fotocopias que me da usted. Le dije a este – señalando a Andrés – que se haga una”. Rocío queda visiblemente conmovida. Le palmea la espalda y lo felicita.

Luego sabré que la aplicación y el esfuerzo sobre esa carpeta serán también presos, pero de lo efímero. Es esta dedicación, estos útiles y materiales, los que están a merced de la requisa. El trabajo de los docentes del CENS y el CUD se ve cotidianamente desestructurado por esta práctica llevada a cabo por el personal del Servicio Penitenciario y avalada por sus autoridades. La requisa se trata de un proceso de inspección de las pertenencias de aquellas personas privadas de su libertad con la intención de secuestrar objetos cuya posesión no se encuentra permitida. Llamativamente, en ocasiones, el momento en que se desarrolla este dispositivo de control “coincide” con el de las clases. Todo queda interrumpido. En su devenir, los docentes quedan privados de desplazarse dentro del penal, encerrados por largas horas con sus alumnos o en solitario, sin supervisión alguna. Los gritos y golpes son frecuentes junto al hábito de destruir el material de lectura, las actividades y los materiales escolares de los alumnos.⁷

⁷ La docente Luciana de Mello sintetiza brillantemente el proceso: “Cuando el cuerpo de requisa entra al centro universitario, o a las escuelas medias y secundarias dentro de la cárcel, la necesidad de daño aumenta en la misma proporción que el resentimiento que lo mueve” (Página 12, 2017).

Pero retomemos la descripción de la observación. Pasado un tiempo, todos terminaron la actividad menos Bernabé (alumno nuevo, 55 años aproximadamente), quien no escribió absolutamente nada. Rocío se acerca a él y le pregunta por qué no escribió. Bernabé no contesta. Se sienta junto a él y comienza a ayudarlo a hacer la actividad. Una vez terminada la tarea con Bernabé, Rocío se pone de pie y les dice: “Las actividades que contestaron están muy bien, pero muchos cometieron el mismo error. Cuando yo les pido que, por ejemplo, me digan cuál es el objeto de estudio del historiador, ustedes no me pueden contestar simplemente: ‘Los mayas’. La respuesta debe tener un sujeto, tienen que hacer respuestas completas, con muchas palabras, anímense a escribir más. Me tienen que poner: ‘El objeto de estudio del historiador en su investigación en la Península de Yucatán son los mayas’. Yo soy muy hinchada con esto, en esto soy mala y pesada. Quiero que escriban, quiero que lean más”. La preocupación de Rocío por la forma en que escriben, o se expresan, va a ser una constante durante las clases observadas. En otro momento dirá: “A mí no me importa que tengan faltas de ortografía. Pero quiero que sean prolijos, que escriban mucho, que armen lindas oraciones, como cuando le hablan a su mamá o a su novia” – todos sonríen –.

Lo expresado por la docente me permite comprender la intención de su didáctica. Traer la descripción de esta instancia no intenta explicitar, fríamente, cómo funcionaba la dinámica de las clases que observé y en las que luego ejercería por vez primera la docencia. Es mucho más. Como he expresado en el inicio de este escrito, acudo a la retrospectiva para dotar de sentido lo efectuado en este camino de ejercicio a la docencia.

Un momento contra lo indistinto en la práctica docente

Me interesaría describir otro momento del proceso experimentado que me ayudó a encontrar el sentido y el aprendizaje para mi formación específica en y para la enseñanza; más allá de la centralidad que pudieran tener las cuestiones pedagógicas.

Cabe aclarar que, la situación en cuestión, no comienza en la mismísima aula sino durante el ejercicio de la práctica docente y durante el diseño de la planificación del tema: “Revolución Neolítica”. Una lectura seleccionada por mí para ser utilizada por los estudiantes informaba sobre el descubrimiento de la agricultura por los hombres y las mujeres en aquel período tan lejano. A partir del consejo de mi tutora respecto del material de lectura propuesto, decido resaltar la influencia y el aporte de las mujeres en el desarrollo de la domesticación de plantas. Se destacará la experiencia aplicada luego de una

larga tradición en la cual, dicho género, fue el gestor de la recolección de hierbas, bayas y frutos en una temprana división del trabajo. La sugerencia de mi tutora no solo me pareció propicia sino por demás atractiva. Aunque mi sentimiento se limitó a ello. Para ese entonces, era imposible dimensionar el impacto que este contenido tendría en los alumnos.

Pero más allá de lo atractivo, la propuesta de mi tutora abrevaba sobre algo mucho más nodal y significativo. La ley de Educación Sexual Integral (ESI), regulada desde el año 2006, se sustenta desde dos ejes: el género y los derechos humanos. En este sentido, la educación sexual integral aboga por el desarrollo de una educación en términos de igualdad y no discriminación, reformulando a su paso el concepto de sexualidad más allá de la estática consideración de las Ciencias Naturales. Contemplar el concepto desde esta nueva perspectiva transforma las prácticas de enseñanza. A partir de ello, la historiadora Cecilia María Rugna Cuenca nos advierte cómo “un trabajo desde la Historia puede enseñar a lxs alumnxs cómo la sexualidad es y fue una construcción que las sociedades han realizado para crear jerarquías y desigualdades” (RUGNA CUENCA, 2014, p. 224). En la Historia y su enseñanza, la perspectiva de género aún es postergada al tratarse de una disciplina institucionalista y sexista. En ese sentido, la invitación teórica de mi tutora aportó a la desestabilización de una matriz heteronormativa en un marco donde la ESI tiene claras falencias en su aplicación (CHERNOV, 2017), incluso en el ámbito de la formación docente.

Reanudemos la reconstrucción de este momento. Ya una vez en el pabellón – ¿o aula? – hacia el final de mi segunda jornada como practicante y luego de leer el párrafo que nos ocupa, Maxi – uno de los estudiantes de mayor implicación en la clase – interrumpe la lectura en voz alta de uno de sus compañeros y me pregunta con cierta consternación: “Pero para vos, ¿las mujeres son iguales a los hombres?”. La pregunta fue realmente inesperada. Sorpresa, temor e inquietud invadieron mi ejercicio. Rocío levantó la cabeza y me miró fijamente con algo de incertidumbre. Pese a la sensación de eternidad que corría dentro de mí, en términos cognitivos, la respuesta fue inmediata. Le dije: “Creo que iguales no. Somos todos diferentes. Pero ello no quiere decir que no tengamos los mismos derechos y oportunidades”. A lo que el alumno replicó, algo ofuscado: “No, para mí no. No son iguales ni nada. Ellas deberían estar en la casa cuidando de los pibes, para darnos la tranquilidad de poder salir a trabajar y llevar el mango a casa. Sino todo es un quilombo, por eso pasan las cosas que pasan”. Intervine su respuesta preguntando: “¿Qué pasa?” para lo que él contestó sin pausa: “Las cosas que pasan. Los pibes salen a la calle para hacer macanas. Las pibas andan noviendo cuando todavía son pendejas”. La completa descripción de esos instantes es algo imposible.

Y ahora, en el recurrente y tumultuoso intento de reunir fragmentos de lo sucedido, recorro en mi mente una y otra vez este ejemplo en un intento por construir el sentido que adquirió mi práctica.

La construcción teórica de Maxi me resultaba sorprendente. En su referencia plasmaba y abogaba por una imagen familiar estática, desigual e idealizada, que partía de estándares culturales occidentales. Ahora bien, lo llamativo es que la realidad de este joven parecería ser lo opuesto. Mientras se encontraba cumpliendo una segunda condena por robo a mano armada, su madre y hermana se encargaban de proveerle dos veces por semana ropa limpia y comida, mientras que su novia – madre de sus dos hijos – trabajaba en el barrio Once para solventar los gastos del hogar. Sobre los términos reales y materiales de la cotidianeidad de Maxi se impone un relato patriarcal y opresor hacia la mujer. Cabe aclarar que no es mi intención desautorizar y desestimar el valor de la opinión de Maxi a partir de su dura realidad. Mi voluntad no es estigmatizar ni victimizar la posición del interviniente por el resultado de su historia de vida. Su devenir, en este escrito, solo pretende contribuir con una comprensión más cabal sobre lo acontecido y en las explicaciones teóricas de los párrafos subsiguientes.

En la instancia de formación teórica, la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza nos había propuesto – y advertido con – la lectura de Isabella Cosse. Esta historiadora destaca cómo aún persisten fuertemente modelos hegemónicos de normatividad social como la “familia nuclear”, la “mujer doméstica” – madre, esposa, ama de casa – y el “varón proveedor”, jefe de familia que pasa la mayor parte del tiempo extramuros y no participa activamente de la crianza de los hijos. Tal como la autora acentúa, estos modelos conviven con contradicciones y paradojas que permiten ver la evolución de la posición de la mujer en el ámbito doméstico y extradoméstico; así como también permite reflexionar sobre cómo fue cambiando su relación con el sexo masculino, la pareja y la sociedad.

Luego de lo sucedido, decido expresar, a la clase en general, que la interpretación de Maxi no era la apropiada. Fundamenté mi posición con ejemplos de mi historia de vida y con situaciones observadas en el penal durante mis visitas.⁸ Incluso remarqué que el abuso de ese discurso de autoridad masculina podía derivar – factores mediante – en violencia de género. En esa oportunidad me conformé con un “en eso tenes razón”, emitido por Maxi. Continué con la clase por miedo a desviarme de la planificación y

⁸ Me limité a mencionar que fui testigo de la dura liturgia de las familiares mujeres de reclusos que desde temprano – en frías y largas filas – cargan con los pesados bolsones de ropa limpia, artículos de higiene y comida. Elementos valiosos, necesarios, que se contraponen a los nulos recursos ofrecidos por parte de la institución penitenciaria.

de excederme en mi autoridad como docente, a raíz del bagaje ideológico e intelectual que me invadía. Hoy, tras esta reflexión y pasado un tiempo de lo experimentado, se me ocurren miles de resoluciones posiblemente superadoras: abrir el diálogo y el debate al resto de los alumnos, establecer nuevos interrogantes que desestructuren ciertas matrices ideológicas o nuevas ejemplificaciones sin necesidad de acudir a la historia personal de los presentes. Doy cuenta de que podría haber ampliado la instancia con la guía de una autoridad medida, sin caer en la arrogancia en la que a veces nos subsume el conocimiento. Evidencio que una adecuada planificación de la clase debe ser necesaria, primordial e indispensable, pero no estricta. Al fin de cuentas, los contenidos transmitidos hasta ese instante generaron ese efecto movilizador que tanto buscamos los docentes; el cual crea expectativa de nuevas preguntas en los alumnos y siembra a su paso inquietudes acerca de las razones sobre lo establecido.

Pero entiendo – y me consuelo – que fue una práctica docente dentro de una materia didáctica. Entiendo, también, que eso no es poco. Pese a que nos inunde la formalidad de la academia, esa práctica ha sido un “rito de paso”⁹ a la docencia. Una instancia que permite comenzar a conocernos a nosotros mismos para luego cavilar y recapacitar sobre nuestro futuro rol y accionar como profesionales. Un momento que, como propio rito, puede ser adoptado tan solo como una ficción o como un tris de compromiso que coopere en el desarrollo y la transformación de los demás a la vez que de uno mismo. Al fin y al cabo, el oficio docente se estructura a partir de conocimientos profesionales especializados y en base a un saber práctico. Todo ello conforma esta práctica en mi trayectoria de vida; una brizna, una astilla de memoria que combate lo indistinto.

Agradezco y dedico este texto a la profesora licenciada Marisa Massone por sus comentarios y su atenta y extraordinaria tutoría. A la directora, docentes y alumnos del CENS N° 24 por su cálido apoyo; a la profesora Andrea Méndez Marichal por la dedicada lectura de este texto.

Bibliografía

CHERNOV, Stephanie. ¿Qué pasa con la implementación de la ley de educación sexual integral? *La Nación*. Buenos Aires: Grupo Nación, 2017, 1 de septiembre. Disponible en: <<http://www.lanacion.com.ar/2057061-que-pasa-con-la-implementacion-de-la-ley-de-educacion-sexual-integral>>.

⁹ ‘Rito de paso’, denominación acuñada por el antropólogo francés Arnold van Gennep (1909), es un concepto que designa un conjunto específico de actividades que simbolizan y marcan, en la vida de una persona, la transición de un estado a otro.

COSSE, Isabela. Conclusiones. En *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2010.

FINOCCHIO, Silvia. Memoria, historia y educación en Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria de la historia reciente. En: Pagés, J. y González, M. P. (Coord.). *Historia, memoria i ensenyament de la historia: perspectives europees i llatinoamericanes*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2009.

MELLO de, Luciana. Requisa. *Página 12*. Buenos Aires: Contratapa, 2017, 23 de agosto.

RUGNA CUENCA, Cecilia María. Feministas en sus zapatos: historiografía y enseñanza de la Historia. *Clío & Asociados*. Buenos Aires: UNL-IDAES-USM, N° 18, 2014.

SAER, Juan José. *El entenado*. Buenos Aires: Planeta, 2012.

SOUTHWELL, Myriam. La educación secundaria en la Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En: Tiramonti, G. (Dir.). *Variaciones sobre la forma escolar: Límites y posibilidades de la educación media*. Rosario: Homo Sapiens – FLACSO, 2011.

van GENNEP, Arnold. *Los ritos de paso*. Madrid: Taurus, 1986.

Fuentes consultadas

Ley 26.206. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf>.

(2007). Educación integral de la Sexualidad. Aportes para su abordaje en la escuela secundaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

"Sora, hoje tem aula de batuque!": pensando a branquitude como problema de docência na Educação Básica

Bruna Emerim Krob

*Ser e não ser
O racismo que existe,
o racismo que não existe.
O sim que é não,
o não que é sim.
É assim o Brasil
ou não?
Oliveira Silveira.*

"Sora, hoje tem aula de batuque!". Com essa frase fui recebida no corredor da sala de aula de um dos sextos anos em que sou professora no município de Gravataí, região metropolitana de Porto Alegre (RS), numa terça-feira. Depois de dar mais alguns passos, fui interpelada outra vez: *"Sora, na aula que vem todo mundo disse que vem de branco!"* e, um terceiro, mais adiante, me diz *"Vou trazer meu atabaque na semana que vem, sora"*.

A proposta inicial da aula era estudar, dentre os povos da antiguidade, os núbios e o Reino de Kush a partir de um texto de apoio elaborado por mim e de uma atividade relacionada ao samba-enredo da escola de samba Salgueiro, de 2007, intitulado "Candaces", um tributo à África, ao feminino e à ancestralidade africana presente no Brasil que faz menção às "rainhas-mães", mulheres chefes de Estado e militares dos cuxitas.

Há seis anos, antes mesmo de me graduar em História e pouco depois de ter concluído minhas práticas de ensino da licenciatura, iniciei como docente da rede pública estadual do Rio Grande do Sul para, depois de formada, seguir minha carreira em escolas municipais e estaduais. Em todas as ocasiões, trabalhei em escolas periféricas, à exceção de uma experiência mais recente como professora temporária de uma instituição federal que, todavia, também atende majoritariamente a um público oriundo das comunidades circunvizinhas. Realidades geográficas e sociais que muito se assemelham ao bairro onde nasci e em que vivo até os dias de hoje, mas que, devido ao privilégio de ser branca e oriunda da classe média, pouco vivenciei.

O exercício da docência junto a um público de crianças com uma condição social distinta da minha e, além disso, majoritariamente negras, tem me colocado como questão central pensar em como a contradição de classe e raça se configuram em um problema, que é teórico e prático, para o exercício da profissão de professora. Em outras palavras, como uma maioria de professores saídos dos bancos universitários que, assim como eu, pertencem às camadas médias e brancas da sociedade podem atuar no campo da educação com conteúdos e abordagens significativas para o seu público de alunos? Será que, ainda que muitos de nós nos consideremos conscientes acerca das diversas formas e intersecções das desigualdades em nossa sociedade e com ideias progressistas que visam extirpá-las, conseguimos, de fato, exercer uma prática docente minimamente descentrada de uma perspectiva branca e eurocêntrica, em última análise, de nós mesmos? Em que medida nossa prática, por mais socialmente engajada que a consideremos, não segue reproduzindo e reforçando padrões historicamente hegemônicos? Somos conscientes do mundo (somos?), mas somos conscientes de nós?

O curso tomado por uma aula recente, que iniciou com a proposta de estudar um dos povos da África antiga cujo centro, porém, voltou-se para as vivências religiosas de candomblé (batuque ou Nação no Rio Grande do Sul) e Umbanda de todos os presentes na sala de aula (portanto, minha e dos alunos), me levaram a algumas reflexões.

A aula de sexta-feira, após a semana de provas de recuperação da escola, começou com uma retomada dos assuntos estudados ao longo do segundo trimestre, do qual participei por apenas duas semanas, visto ter recém-chegado à escola. Há algum tempo tenho uma paixão especial pelos sextos anos: curiosos, afetivos, com seus olhos de bolita estalados, atentos a tudo que se passa ao redor. Essa mesma afetividade que nos envolve tem seu lado doloroso quando deixamos uma turma no meio do ano e nos apresentamos a outra. A saudade e preocupação com os alunos que deixamos para trás é tomada pelo desafio de ser acolhida e conseguir acolher e ganhar a confiança das novas crianças, em um novo contexto, com novos problemas e questões. Era exatamente o que se passava comigo naqueles dias na escola nova.

Na semana anterior, havíamos nos dedicado a identificar os continentes do mundo no mapa e a relacioná-los aos povos recentemente estudados pela turma (Mesopotâmia e Egito). Iniciei perguntando em que continente mesmo ficavam essas sociedades: “– *na África, Sora!*”; “– *os dois?*”, perguntei; “– *não, só o Egito*”, diz uma voz confiante do meio da sala para, em seguida, desvendarmos mais uma vez onde fica o tal do Oriente Médio dos mesopotâ-

micos. Com um giz branco, enquanto conversávamos, fui desenhando os contornos do mapa e também o Rio Nilo. Mostrei a extensão longitudinal do rio e perguntei se parecia provável que tenha existido um único povo vivendo em sua proximidade naquela época, chegando então, diante da negativa, à apresentação dos núbios para a turma.

Após escrever um pequeno texto no quadro com informações gerais sobre o assunto em questão, em um exercício de imaginação inicial, falei de algumas características geográficas do atual Sudão, de suas riquezas naturais, alegando que compartilhavam algumas semelhanças com os egípcios, na tentativa de estabelecer conexão com o que já era por eles conhecido. Com um olhar distante por alguns segundos, Sara me interrompeu e perguntou: “– *Sora, os egípcios eram negros, né?*” Respondi que sim, destacando que na África as pessoas têm diferentes fisionomias e tons de pele, assim como acontece no nosso continente. “– *Mas, sora, por que em tudo que é lugar os egípcios aparecem como brancos, como na novela?*” (referindo-se a uma das novelas do canal de televisão de um conhecido pastor evangélico brasileiro).

Não sabendo muito bem se sorria com a perspicácia da pergunta ou se mantinha o semblante fechado, dada a delicadeza da conversa que empreenderíamos nos próximos minutos, introduzi a questão sobre o embranquecimento realizado com parte da história e da cultura humana. Primeira desacomodação a mim causada pelo curso da conversa: do lugar de onde falo, da identidade racial de que meu corpo branco fala, como dialogar e explicar a crianças de onze e doze anos sobre o que é o embranquecimento, tendo em vista o conteúdo histórico doloroso que a questão coloca? Como estabelecer diálogo sem ser superficial? Tentei, com a sensação de ter falhado miseravelmente em situar a mim mesma, com a minha subjetividade moldada em experiências pautadas pela branquitude, naquela fala que pautava os desdobramentos do racismo para alunos majoritariamente não brancos.

Esse diálogo, seguido por manifestações e exemplos diversos sobre a representação dos egípcios, foi substituído por outro quando exemplifiquei com a figura de Iemanjá como um dos casos de embranquecimento e apropriação de elementos da cultura negra por grupos de indivíduos brancos. *Boom!* na aula. Não tenho lembrança marcante, em minha docência, de vinte e cinco pares de olhos simultaneamente centrarem seus olhos em mim e me ouvirem atentamente, que assim seguiram nas falas dos colegas que se deram a partir daí. Atenção sorridente e genuína, diga-se de passagem. Sexto ano é tipo dominó: um assunto liga em outro, e são grandes os esforços para tentar manter o foco de uma aula e equilibrar-se na eterna corda bamba que é manter minimamente o planejamento da aula sem liquidar com a imaginação e a curiosidade próprias das crianças.

Foi o nome de Iemanjá que de pronto suscitou comentários e uma sequência de falas sobre os demais orixás, as conexões com a África, além de outros questionamentos. Um, dois, três, quatro... Daqueles que nunca ou pouco tinham falado: “– *Sora, eu vou no batuque com a minha mãe*”; “*Sou candomblecista, sora!*”; cabeças balançando, demonstrando dominar o assunto tratado. Uns mais tímidos, outros mais contundentes, mas todos felizes e orgulhosos de encontrarem na sala de aula espaço para falar daquilo que para a maioria dos adeptos das religiões afro-brasileiras é motivo de muito amor e orgulho.

A segunda desacomodação me foi causada depois de passados os primeiros momentos de alegria pelo conteúdo da conversa e pela importância que a turma demonstrava dar a ela, lembrando que esta temática, além de preconceitos e ideias distorcidas, não raro encontra hostilidade por parte de alunos e famílias praticantes de religiões neopentecostais. Foi quando uma das crianças me perguntou: “– *Sora, tu é batuqueira?*”. Na dúvida de como responder honestamente a questão, disse que era frequentadora do terreiro apesar de não ser iniciada em nenhuma religião, estabelecendo então a limitação do meu conhecimento.

A desacomodação nesse caso teve mais de uma origem: correndo o risco de ser extremamente cartesiana, primeiramente penso que quem conduziu a conversa foi muito mais a Bruna, com sua trajetória, crenças e escolhas individuais (a mesma que não teria conseguido conduzir aquele mesmo momento satisfatoriamente dois anos antes) do que a professora de História (ainda que o momento tenha levado a discussão sobre a história das religiões afro-brasileiras no Brasil) cuja formação acadêmica em nada contribuiu para que fosse minimamente capaz de tornar um momento de aula, que poderia ter passado batido, tão rico. Aliás, a professora, mestre em História sobre escravidão e liberdade no Brasil tem uma formação extremamente frágil e superficial sobre História da África, oriunda do estudo cotidiano para o preparo de aulas, e não da Universidade.

O segundo ponto é que, em tendo sido um momento pautado por relatos pessoais dos próprios estudantes, sei que a educação, os valores morais, o respeito aos mais velhos, a relação com a História e a ancestralidade aprendidos no seio das casas de religião não têm nada a ver com o que fazemos na escola. O terreiro tem muito a ensinar à escola sobre respeito e humanidade. Frente a essas relações, a autoridade (cuja linha divisória com o autoritarismo é, por vezes, tão tênue) e as relações de respeito impostas no âmbito escolar se desmancham no ar junto com os pressupostos que a sustentam. Nessa aula, a naturalidade com que costumo lidar, no dia a dia, com a rotina, estrutura e hierarquia da escola cedeu lugar à sensação de impotência ao confrontá-la, em pensamento, com as experiências possíveis em outro espaço educativo como é o terreiro. Nesse mesmo sentido, nessa conversa, com essa turma especificamente, cuja maio-

ria dos alunos ou é praticante ou tem familiaridade com as religiões de matriz africana, me coloquei na condição de mediadora e de ouvinte, fazendo apenas pequenas contribuições oriundas do conhecimento acadêmico sobre a História do Brasil e respondendo a curiosidades dos alunos sobre minhas crenças. Enquanto isso, meu cérebro maquinava as próximas aulas a fim de melhor explorar, do âmbito da História africana, a temática da religiosidade e sua relação com o Brasil.

No terceiro ponto, a desconforto se tornou mesmo um incômodo ao me fazer refletir sobre o privilégio que tenho de poder falar de onde eu falo, do corpo (branco) em que habito com a história que o mesmo carrega, sobre orixás, terreiro, inclusive falar, quando questionada, no que acredito ou deixo de acreditar. Se eu não fosse branca, eu poderia? Ou então, eu arriscaria? As aulas seguiram, a partir de então, redirecionadas e planejadas, por mais duas semanas. Receei que a discussão chegasse a ouvido de colegas ou familiares preconceituosos, que viessem reclamações no sábado de entrega de boletins que se avizinhava. Não veio.

A consciência sobre os privilégios da branquitude se dá de forma gradativa, tensionada, interpelada, em geral, de uma posição bastante cômoda e nem sempre convertida em ações. No entanto, é central para que seja pensada a prática docente. A Lei 10.639/03 e o reconhecimento da importância do tratamento das relações étnico-raciais e ensino de História e Cultura afro-brasileiras não são suficientes se o agente promotor das iniciativas pedagógicas, o professor, não tem consciência histórica e, portanto, racial de si mesmo. A ideia de raça, ainda que inexistente do ponto de vista biológico, existe como um fenômeno simbólico, percebido e interpretado nas relações sociais. Essa dimensão subjetiva deve ser considerada ao se pensar que as relações étnico-raciais se fazem presentes na escola não apenas como o objeto a ser incluído no currículo, mas na relação entre os diferentes agentes escolares e através de diferentes identidades racializadas, sejam elas reconhecidas/explicitadas, ou não (como ocorre com as identidades brancas).

Ainda que as ações afirmativas mostrem avanços nos últimos anos e mudanças consideráveis em relação à composição social e racial das universidades, as instituições de ensino superior formam, ainda, majoritariamente, professores e professoras brancos, oriundos de camadas médias da sociedade, grupo no qual me incluo. Os mesmos que fazem suas carreiras como docentes nas redes públicas de ensino as quais atendem, por sua vez, uma maioria de estudantes das camadas menos favorecidas e, em sua maioria, não brancos. Em meus seis anos de docência, foram poucos/as os/as colegas que fugiram deste padrão.

O ensino de História destaca-se, talvez, mais do que as outras disciplinas no que diz respeito aos seus objetivos e à justificativa acerca de sua relevância,

pelo horizonte da formação de cidadãos críticos capazes de exercer a cidadania, e pela busca da consciência histórica coletiva. Foram, em muitos casos, as opções ideológicas que levaram vários de nós a escolher esta formação e a seguir a trajetória docente. A crença na educação como um dos pilares da transformação social é uma forte propulsora, assim, das escolhas profissionais que traçamos, embora as grades curriculares acadêmicas sigam, ainda, mais preocupadas em formar futuros bacharéis que disputarão um minguado e quase inexistente mercado de trabalho.

Esse quadro delineia contradições nas quais estou imersa, tendo colocado como problema central para refletir minha prática docente a partir da questão sobre qual o papel da (minha) branquitude na minha prática profissional. Qual o impacto da minha prática, que se dá desde o lugar de poder e autoridade que ocupa a professora, entendida pelas crianças como alguém que “transmite verdades”, por mais que tensionemos esse lugar comum, em que estão pautadas em uma produção de conhecimento com preceitos filosóficos, estéticos, morais, enfim, que são brancos e ocidentais? Reconheço que minha autonomia pedagógica em sala de aula, nos embates nas salas dos professores, enfim, é reforçada por pressupostos simbólicos que, historicamente, me colocam no campo da neutralidade racial, permitindo-me representar, em minhas escolhas, apenas a mim mesma, e não a características negativas historicamente atribuídas ao meu grupo? Minhas opções narrativas, em sala de aula e mesmo em um texto como este, não soariam excessivamente “parciais” ou até mesmo “confessionais” caso meu corpo e minha história individual fosse outra? Em que medida e até que ponto minha formação acadêmica e como indivíduo me permite, de fato, tensionar e transpor essas barreiras? Minhas escolhas, abordagens e metodologias conseguem dar conta de problemas e interesses que não são exclusivamente meus (em que o pronome possessivo “meus” associa-se a minha cor, a minha origem social, a meus valores)?

Conforme há muito já apontam os estudiosos das relações raciais e a militância e intelectualidade negras, o problema das desigualdades e do racismo é frequentemente tratado como a famosa “questão do negro”, com o negro sempre como centro do problema, silenciando-se sobre o papel exercido pelo branco nessas relações. Conforme Maria Aparecida Silva Bento (2002), “o que parece interferir neste processo é uma espécie de pacto, um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil.” Ainda de acordo com a autora, “evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio. Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa” (Idem, 2002, p. 2).

O domínio do conceito de branquitude e a consequente compreensão dos privilégios, materiais e simbólicos, que compõem as (nossas) identidades brancas permitem dar um passo adiante e compreender que o racismo não é tão somente um fenômeno que está a nossa volta, que atinge aos nossos alunos e que estrutura as relações escolares, mas que, para além disso, é um sistema em que estamos imersos, de que somos também agentes e beneficiários de uma série de privilégios historicamente concedidos a indivíduos brancos. Inclusive a condição de ser maioria entre os egressos das universidades e fazer nossas carreiras docentes no espaço que julgamos capaz ser, em alguma medida, emancipatório: a escola.

Nas semanas que se seguiram, as aulas foram repensadas, rompendo momentaneamente com a organização mais ou menos cronológica em que distribuo os conteúdos curriculares, dando lugar a mais uma aula destinada a abordar as religiões tradicionais africanas, e a uma atividade realizada com pessoas mais velhas da convivência das crianças. Nessa atividade, a proposta foi bastante ampla para que elas conseguissem interpelar os adultos e estes se sentissem à vontade o suficiente para compartilhar seus saberes de maneira mais espontânea. A pergunta orientadora era: "O que você conhece sobre o continente africano e sua importância? (Vale todo tipo de informação)". A tarefa era conversar com uma pessoa mais velha, criando condições para que ambas expusessem seus conhecimentos e, depois, produzissem um pequeno relato escrito do que conversaram, fazendo também um desenho, ou trazendo uma imagem ou objeto que representasse o seu conteúdo. A apresentação dos resultados foi planejada para ser feita em uma roda de conversa com lanches trazidos de casa.

O objetivo da atividade foi propor um espaço fora da escola para que fossem compartilhadas as discussões realizadas em aula, protagonizadas pelos próprios alunos, e cujo conteúdo das conversas retornasse mais uma vez para a sala de aula, conectando e valorizando saberes advindos de outros espaços educativos e matrizes outras de saberes históricos. Por óbvio minha pretensão foi a de que os alunos dessem continuidade às questões religiosas que tanto os empolgou sem, no entanto, obrigá-los. Os resultados ainda estão por vir e honestamente não sei o que esperar de seu desfecho. Também não tenho certeza se o desenrolar daquela aula de sexta foi o melhor possível, mas o fiz com as minhas ferramentas e também com as minhas limitações subjetivas.

De certezas, apenas duas:

- 1) para a aula sobre os núbios e o Reino de Kush, nada de muito excepcional havia sido originalmente planejado (texto, música, interpretação, conversa e um pouco de geografia). No desenrolar, um espaço de autonomia e pro-

tagonismo de saberes em geral pouco reconhecidos e valorizados no espaço escolar foi criado, e o vínculo entre as histórias individuais (que são também coletivas) foi estabelecido com a, por vezes, tão abstrata e impessoal “história das sociedades” que ensinamos;

- 2) a sequência de aulas, a conexão afetiva estabelecida com aquela turma que há pouco conhecera, os beijos e abraços dos corredores, as confissões, as piadas das contas, da roupa branca e dos tambores ditos com carinho e orgulho me fizeram questionar minha docência, o lugar que ocupo, em que condições o faço e confrontar os meus privilégios com a realidade escolar. As perguntas suscitadas seguem em aberto.

Referências

BASTOS, Janaína Ribeiro Bueno. *Da História, das subjetividades, dos negros com quem ando*: um estudo sobre professores brancos envolvidos com a educação das relações étnico-raciais. São Paulo: USP, 2015. Dissertação de Mestrado.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIROUX, Henry. Por uma pedagogia e política da branquitude. *Revista Cadernos de Pesquisa*, n. 107, p. 97-132, julho/1999.

Entre saberes y prácticas: reflexiones en torno a mis pasos por Residencia

María Ximena González Iglesias

Introducción

Esta reflexión tiene por objetivo transmitir la experiencia que, como estudiante del Profesorado Superior en Historia, he transitado al cursar la materia Residencia II durante el año 2015, justo un año antes de obtener el título de profesora. Asimismo, este trabajo de escritura me encuentra ahora en una situación distante y distinta del momento en que transité la experiencia, ya que en el año 2016 me he graduado con el título de Profesora en Historia y a partir del mes de marzo de 2017 he comenzado a cursar un Posgrado (Maestría en Historia Contemporánea), al mismo tiempo que la Universidad Nacional de General Sarmiento me ha otorgado una beca por un año de formación en docencia e investigación para graduados. También me encuentro dando mis primeros pasos en docencia, ya que desde el mes de mayo he tomado dos cursos en una escuela privada de Grand Bourg.

En lo personal, es un ejercicio que me convoca por múltiples razones. Por un lado, la asignatura Residencia II en Historia ha sido muy significativa en mi formación docente, en tanto he podido poner en práctica los saberes tanto disciplinares como pedagógicos que he ido adquiriendo a lo largo de la carrera y, a su vez, he podido enfrentar las inseguridades que tenía al proyectarme como docente. Por otro lado, me proporcionó numerosas herramientas para el ejercicio de la práctica docente, como, por ejemplo, la organización y planificación de los temas y me proveyó de numerosos recursos, fuentes y estrategias para el armado de las clases. Por último, fue muy significativo el espacio de reflexión sobre la práctica docente que desde el equipo docente se propiciaba.

Para esta escritura he realizado algunas relecturas de textos leídos en el marco de diversas materias del trayecto pedagógico que recorrí a lo largo de la carrera y, a su vez, he recurrido a mis narraciones realizadas en el transcurso de la cursada (los docentes de Residencia II nos sugerían que, al finalizar cada una o algunas de las clases que efectuamos, nos detuviéramos a narrar las impresiones, sensaciones y aspectos llamativos que nos habían causado las clases). Asimismo, este trabajo está estrechamente vinculado a mis reflexiones, interrogantes e intereses actuales sobre la práctica docente.

Para comenzar, señalaré algunas de las características que, desde mi punto de vista, involucra la materia Residencia II en Historia. Luego, contextualizaré el barrio en el que se inscribe la escuela en la cual realicé las prácticas. Continuaré haciendo referencia a la experiencia de la residencia, las cuestiones de organización previas a su puesta en práctica y, sobre todo, me detendré en los aspectos vinculados al desarrollo de las clases. Finalmente, daré lugar a algunas consideraciones, inquietudes e interrogantes que son resultado de una reflexión posterior.

Acerca de Residencia II

Para empezar, quería señalar que al momento de inscribirme para cursar Residencia II tenía aprobadas todas las materias del trayecto pedagógico propuesto para la realización de los profesorados que dicta la universidad, en particular del Profesorado en Historia. No es que así lo quisiera yo, sino que es un requisito. De este modo, al momento de comenzar la cursada en 2015 ya había cursado y aprobado Problemática Educativa, Residencia I: la escuela, ámbito del trabajo docente, Adolescencia y educación secundaria, Aprendizaje escolar, Enseñar en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior, Desafíos de la Profesión Docente en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior y Enseñanza de la Historia.

En este sentido, contaba con una serie de herramientas y conocimientos del sistema educativo en general, de la escuela secundaria en particular, tenía algunas ideas sobre las características de los jóvenes que actualmente asisten a la escuela secundaria y de los adultos que ingresan al nivel superior, y algunas impresiones de los retos que comporta la profesión en la actualidad. En este contexto de conocimientos generales considero que dejó una huella en mi experiencia como estudiante la cursada de Enseñanza de la Historia, una asignatura más específica que, tomando todos los aportes que desde el campo de la historia, la educación, la pedagogía y la didáctica nutren a la enseñanza, genera una síntesis en la que ocupan un lugar destacado los conocimientos del campo disciplinar.

De modo tal que, al momento de iniciar la cursada anual de Residencia, se han transitado todas esas instancias previas y, particularmente, se genera un puente entre esta última asignatura y la Residencia II. No es casual que sea la misma profesora quien está a cargo del dictado de ambas asignaturas. En lo personal, he podido articular y entramar los aprendizajes, las preguntas y reflexiones de Enseñanza con los desafíos que comportaba la Residencia en sí misma.

Particularmente, experimenté la cursada de Residencia como espacio de frontera entre el andamiaje pedagógico/didáctico ya transitado, aunque reelaborado nuevamente en el marco de la asignatura, y los conocimientos disciplinares. Asimismo, mis sensaciones al momento de empezar con las prácticas, es decir, el hecho de ir a la escuela a dar clase junto con mi pareja pedagógica, giraban en torno de que allí había algo más que se ponía en juego. Operaban, por supuesto, los saberes pedagógicos/didácticos y disciplinares pero, asimismo, toda la experiencia de la práctica no cabía en ellos. En este sentido, las preguntas por la práctica docente comenzaban a inquietarme cada vez más.

Pensar la enseñanza como una práctica situada

El contexto, tanto en su sentido geográfico como político, institucional y áulico, es un aspecto de suma importancia a la hora de pensar las prácticas docentes. Considerar como punto de partida de nuestra práctica el contexto político-social, como también comprender las características acerca de dónde estamos situados, las posibilidades y los límites del espacio geográfico en el que desenvolvemos la tarea docente y los sujetos que allí se inscriben resulta central a la hora de preparar las clases de historia. En este sentido, desde Residencia se subraya mucho la idea de la importancia del contexto en su amplio sentido, contextos en los cuales se inscriben las prácticas.

Tal como sostiene González (2017), tanto el contexto social general, el escolar, el institucional y áulico – a partir de las instancias que promueve o inhibe – son dimensiones y espacios que configuran los saberes y prácticas escolares y docentes. En esta línea, la propuesta que se trabaja desde la asignatura es la de pensar a la enseñanza de la historia como una práctica compleja y situada en la que importan tanto los contenidos (es decir, qué enseñamos), como el contexto (dónde y cuándo), los sujetos (quiénes y a quiénes), los materiales (con qué) y las estrategias (de qué modo).

Particularmente, la escuela en la cual desarrollé mi primer ejercicio docente, en el marco de la asignatura, poseía características comunes a la mayoría de los barrios populares del conurbano bonaerense. Se encuentra ubicada en la localidad de Pablo Nogués, partido de Malvinas Argentinas, un barrio en el que abundan las casas simples, de un solo piso, en su mayoría de material y, en menor medida, más precarias. Algunas de sus calles se encuentran pavimentadas y otras aún son de tierra; por ellas se apreciaba una constante circulación de vecinos andando en bicicletas, motos y vehículos.

Los estudiantes que asisten a la escuela provienen principalmente de barrios vecinos como El Olivo, San Carlos y La Cabaña, como también de localidades aledañas como Tortuguitas, Grand Bourg o Villa Rosa, en las que hay una estación del tren Belgrano Norte.

La escuela fue inaugurada el 5 de mayo de 1986. El edificio actual no es el edificio histórico, sino uno recientemente construido. La escuela formó parte de un programa nacional de construcción de escuelas denominado “700 Escuelas”, realizado en 2008. En este sentido, podemos decir que la escuela es “nueva” en relación a su infraestructura pero es más “vieja” en cuanto a su trayectoria en el barrio.

La atmósfera general de la escuela es agradable y tranquila. Cada uno de los integrantes del equipo de trabajo que la lleva adelante cumple su tarea con compromiso, y eso parece traducirse en un buen clima de trabajo para todos. La escuela cuenta con una biblioteca amplia en la que hay variados textos escolares de diversas editoriales, libros y mapas. Asimismo, la escuela posee una sala donde se pueden ver videos o proyectar recursos audiovisuales.

En lo que respecta al grupo de estudiantes, podemos señalar ciertas cuestiones. Por un lado, no se trataba de un grupo numeroso: estaba constituido por alrededor de treinta estudiantes que en la mayoría de los casos se mostraban dispuestos a escuchar y participar de las clases de historia. Era un grupo más o menos integrado con el cual se podía trabajar muy bien. Por otro lado, no todos los estudiantes manifestaban el mismo entusiasmo por el conocimiento, en este caso histórico. Si bien se trataba de un grupo integrado, se notaba que ciertos estudiantes estaban mejor predispuestos para la participación activa en las clases. Muchos de ellos realizaban preguntas, se proponían como lectores, daban sus puntos de vista y elaboraban reflexiones. Por el contrario, otros parecían no ser interpelados por la propuesta y las actividades ofrecidas. Sin embargo, el esfuerzo radicaba justamente en acercarnos, insistir y preguntar, sobre todo, a ese grupo de estudiantes que manifestaba mayor distancia. Es importante señalar que, dado que la clase era desarrollada en pareja pedagógica, este tipo de insistencia era posible de practicar, puesto que, mientras que una se acercaba a ver qué sucedía con estos estudiantes, la otra podía continuar avanzando en las actividades propuestas.

Preparación para la práctica docente

A lo largo de la cursada de Residencia (contando además con el antecedente de haber cursado Enseñanza de la historia, la primera asignatura del trayecto pedagógico que cursé específica de historia), me fui contactando con diversas

propuestas, teóricas y prácticas, que me permitieron desplegar diversas estrategias de enseñanza en las clases. Desde la asignatura Enseñanza de la historia nos proponen un recorrido sobre la historia de la enseñanza de la historia en Argentina, sobre sus características actuales, las transformaciones curriculares posteriores a la reforma educativa de los años 90 (nuevos objetivos, sentidos y contenidos), y los desafíos que comporta la enseñanza en la actualidad. Asimismo, nos van preparando para el propio desarrollo de la práctica docente: orientándonos sobre la forma en la cual desplegar una clase significativa a través de la exposición dialogada, mediante el despliegue de múltiples materiales pedagógico-didácticos puestos a disposición en variados soportes.

De este modo, desde Residencia II, volvemos sobre algunas cuestiones ya trabajadas y, al mismo tiempo, continuamos avanzando sobre cuestiones más específicas de la práctica docente. Durante el transcurso de la cursada fui advirtiendo que, pese a todo el recorrido ya realizado, los docentes nos estaban enseñando algo nuevo: un “saber-hacer”. El hecho de aprender a planificar contenidos me permitía afirmar que se trataba de un ejercicio novedoso; se trataba de preparar la antesala de lo que serían las clases, de elaborar un guion que anticipara y proyectara tanto los contenidos como las estrategias y actividades que realizaríamos. Es esta actividad una de las más importantes que realizamos en Residencia.

Dentro de un marco de contenidos establecido por la docente a cargo del curso en el que desarrollaremos la práctica, los residentes debemos establecer un eje temático-problemático y una serie de preguntas que abarque los contenidos que deben ser trabajados desde una perspectiva que, tal como sugiere Siede (2010), promueva un enfoque problematizador. De manera tal que no se trata de hacer preguntas vinculadas al abordaje de los contenidos, sino que se trata de plantear preguntas con sentido que impliquen una apertura pero también una delimitación, que comporten un desafío y que interpelen a los saberes previos, una pregunta que “al mismo que abre un enigma para resolver, su enunciado postule el espacio dentro del cual será posible construir la respuesta” (SIEDE, 2010, p. 215).

A partir de ese recorte, seleccionamos los materiales (libros de texto, textos académicos, literatura, imágenes, fuentes primarias y secundarias, producciones audiovisuales, películas, cortos, secuencias didácticas) y entonces comenzamos a planificar las ocho clases que debíamos preparar. Volvimos sobre una misma planificación cuantiosas veces: cuestiones de forma, de contenido, de tiempo que se debía mejorar generando más diálogo, enfatizan, sugieren y aconsejan los tutores.

En este sentido, al armado de la planificación, el hecho de pensar una propuesta de enseñanza para otros y la preparación para su realización lo experimenté como algo distinto del resto de los aprendizajes de la formación de grado. Distinto en el sentido de que involucra otras cosas. No implicaba únicamente la lectura de ciertos textos y la realización de trabajos y parciales. Se trataba de una preparación de temas-problemas y, sobre todo, significaba preparar materiales para otros sujetos portadores de intereses diversos e incluso quizás hasta apáticos con la materia.

En este marco, reflexionaba una y otra vez cuestiones sobre todo el proceso que involucra el armado de una planificación, no era suficiente el hecho de poseer unos conocimientos, sino que estos deben ser problematizados, ordenados, recortados y articulados para poder ser transmitidos. El conocimiento disciplinar debía ser transformado, y en ese proceso el docente (en este caso yo) tenía que tomar decisiones vinculadas al contenido y sus características específicas, al tiempo con el que contaba para la exposición dialogada, a las características del grupo de estudiantes, al contexto en el que se encuentra ubicada la escuela y también al proyecto institucional. Es en este proceso que se configura el contenido a ser enseñado, y considero que de dicha operación deviene un saber escolar en el que tanto la escuela como el docente y los estudiantes poseen un rol preponderante y creador. En este sentido, el saber escolar no es una deformación del saber académico, por el contrario es “una creación histórica de la escuela, por la escuela y para la escuela” (CHERVEL, 1991, p. 65).

Durante la segunda mitad del año comenzaba el período de desarrollo de las prácticas propiamente dichas de la residencia. Se hacía realidad el escenario tantas veces problematizado, se terminaba el tiempo de los preparativos y comenzaba el momento de ensayar la práctica, en unas condiciones en cierto punto artificiales propias del dispositivo creado en Residencia.

En ocho semanas estaríamos presentes en la escuela, asumiendo las responsabilidades de tener a cargo la enseñanza de la historia en un curso. Para dicha ocasión ya estaba todo preparado; solo restaba asumir el nuevo rol. Pero, pese a la exhaustiva preparación de cada clase, muy a menudo surgía una serie de interrupciones no previstas. De modo tal que una de las características que hacen a la práctica, desde nuestro punto de vista, es el amplio margen que pueden tener los “imprevistos” en las clases. Estos pueden provenir de las incertidumbres propias, por ejemplo, ante una pregunta de los estudiantes de la cual no tenemos respuesta, o de algún factor que no depende estrictamente de uno (por ejemplo, que pase por el aula la preceptora a avisar alguna información a los estudiantes). En la práctica docente, es decir, en la escuela y sobre todo en las aulas, el espacio de lo previsto, planificado,

convenido, establecido, se combina con otros elementos menos precisos, más abiertos e indeterminados, que a cada paso imprimen su ritmo a las clases.

Considerando que en el caso de la residencia se monta un dispositivo que es artificial, encontré que un aspecto relevante promovido por los docentes a cargo de la asignatura es el hecho de que los residentes poseen un contacto previo con los estudiantes a los que dirigirán sus clases. Desde la asignatura se insiste en la importancia del contacto previo con los estudiantes: las observaciones de clase y la tarea de asistencia a la docencia suceden previamente al desarrollo de las prácticas. Es una potente forma de ir estableciendo contacto con los estudiantes, de modo que al llegar el día de dar la clase ya saben quiénes son, cuáles son los propósitos por los que estás allí. Si bien este acercamiento previo no opera en la práctica laboral, desde mi punto de vista es sumamente necesario en el marco del dispositivo de la residencia.

En este sentido, es importante explicitar a los estudiantes que las clases han sido preparadas para ellos, la importancia que tienen ellos en nuestra práctica: otorgarles reconocimiento es una manera de devolverles la posibilidad que nos dan. En esta línea, Jorge Fasce, en su artículo “Las buenas ‘rutinas’”, nos presenta ciertos elementos que considera indispensables, “sencillas formas de hacer que son útiles y que contribuyen a lograr buenos aprendizajes” (FASCE, 2001, p. 46). Entre ellas menciona el reconocimiento a los estudiantes a través del gesto del saludo. El saludo, según el autor, indica que el sentido de lo que se hará está dado por la presencia de los otros; reconocerlos es, además, un modo de indicarles que la tarea que elegimos desarrollar tiene que ver con pensar/construir un futuro mejor en conjunto con ellos.

La reflexión sobre la práctica

La experiencia inmediata de residencia ha sido muy significativa y enriquecedora. Significativa por varias razones, por tratarse, en mi caso, de un primer ensayo de docencia (en una institución) y porque además me permitió superar los temores que me causaba el hecho de preguntarme si podría hacerlo bien (fue muy importante poder compartir la experiencia con mi pareja pedagógica, puesto que la residencia se realiza en pareja y, en este sentido, es única, puesto que luego la realidad escolar es más bien de tipo individual). Asimismo, comprobé que tenía sólidos conocimientos, tanto disciplinares como pedagógico-didácticos. No obstante, la experiencia de residencia me demostró que el saber y su transmisión juegan un papel importante en la práctica, pero que no es lo único que cuenta. También, es importante conocer las características del grupo de estudiantes y ajustar los dispositivos en función

de sus necesidades y características. Es una experiencia enriquecedora por promover el acercamiento a variados materiales para la enseñanza, en variados soportes, cuestión que me inquietaba por no conocer ni disponer de muchos recursos. A su vez, el ejercicio de hacer una secuencia didáctica permite realizar la selección de un eje problemático y también nos permite asumir un marco teórico, historiográfico y político desde el cual posicionarnos ante un tema como docentes.

Mirada y reflexionada desde hoy, la experiencia de residencia cobra aún mayor importancia, puesto que me permitió apropiarme de un conjunto de herramientas para desplegar mejores estrategias tanto en el armado como en la realización de las clases. Asimismo, me impulsó a continuar reflexionando sobre algunos aspectos de la práctica docente, poder pensarla, comprenderla e interrogarla considerándola una práctica situada, compleja, envuelta en marcos rigurosos y normados pero en la cual hay lugar también para la autonomía, la creación, las lecturas y apropiaciones docentes.

Asimismo, considero que la práctica docente está estrechamente vinculada a la transmisión de un saber que se considera esencial de conocer por un grupo de jóvenes. Se trata del pasaje de un legado cultural, aunque no con la intención de pasarlo y nada más, sino que, muy por el contrario, se promueve su transformación. De manera tal, entonces, de otorgar un espacio y lugar a la creación y libertad de los sujetos. Se transmite, además, un conocimiento que deviene en una herramienta necesaria para desenvolverse en una sociedad como la actual, que toma como medida la escolaridad para, a partir de allí, comenzar los posteriores procesos de selección y exclusión social. De este modo, cuanto más conocemos y sabemos de los jóvenes que aprenden, cuanto más exploramos sus particularidades y subjetividades, podemos encontrar mejores canales para alcanzar un mejor diálogo, una mejor transmisión, que promueva mejores condiciones de apropiación y resignificación por parte de los estudiantes.

Bibliografía

CHERVEL, André. Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*. Madrid: Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia, vol. 295, pp. 59-111, 1991.

FASCE, Jorge. Las buenas “rutinas”. *El monitor de la Educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, vol. 2, pp. 46-49, 2001.

GONZÁLEZ, María Paula. Los saberes escolares como construcción situada y singular. *Revista Diálogo Andino*. Arica, Chile: Universidad de Tarapacá, n° 53, pp. 45-57, 2017.

SIEDE, Isabelino. Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En: SIEDE I. (Coord.). *Ciencias Sociales en la escuela*. Buenos Aires: Aique, pp. 210-230, 2010.

Entre el mundo y la escuela: la experiencia de enseñar Historia en la Escuela n° 22 de la Isla de San Fernando

Guido Ondarts

*En las aguas verdes del Paraná, mi voz se ha vuelto silencio.
Las palabras quedaron atrás, dormidas,
a miles de kilómetros de distancia.
Sedentaria amiga de aquellos labios
que necesitan explicar todo para después sentir.
Se intuyen pájaros de aire entre la arboleda frondosa.
Desaparecen las dudas y aparecen los deseos. Mi tristeza
se ha vuelto un río. En él nadan hombres que sólo conocen la
cicatriz de la penumbra en el rostro del atardecer.
En la rivera, cuando amainan las tormentas del alma,
se escuchan los primeros tambores de una melodía
que no es tuya ni es mía. Es de todos los tiempos,
y a la par, de ninguno. Habla del estremecimiento
de las hojas amarillas del otoño en sus funerales de primavera.
Juega con el nacimiento de la luz entre las sombras de la tarde.
Nos invita al goce en la quietud. A la armonía de la siesta.
Nos envuelve en un abandono dulce.
Renuncia fugaz al lento fenecer de las horas y los días.¹*

Primera duda. ¿Qué enseñamos cuando enseñamos Historia? Primer miedo. Después de una larga trayectoria de cinco años de carrera, sufriendo materias, finales y monografías engorrosas, ¿tendrá algún sentido enseñar la materia Historia en el mundo? ¿Para qué nos prepara la facultad? ¿Para salir al mundo con nuestro diploma *sabelotodo* que podremos blandir como un arma blanca ante cualquier adversidad? O simplemente para ir a la búsqueda de generar un espacio de reflexión con los alumnos que me tocasen en suerte, con el incentivo de que esa reflexión no quedase solamente congelada en el plano teórico, sino que esta pudiese influir en la praxis cotidiana de los alumnos y viceversa.

¹ Poesía para el Paraná Miní. Poema escrito por el autor de este artículo, Guido Ondarts, en uno de los viajes emprendidos en lancha a la escuela N° 22 durante las prácticas de la enseñanza de la historia.

Mis prácticas de enseñanza de la Historia se desarrollaron en el cuarto año de secundaria de la escuela pública N° 22 de la Isla de San Fernando. Aunque la tutora que me tocó en suerte fue Gabriela Carnevale, me parece necesario aclarar que fui yo quien me propuse como candidato para ir a la Isla, a pesar de las advertencias que me habían hecho varios de mis compañeros sobre las prácticas en dicho espacio. Las prácticas en la Isla tienen sus particularidades: le tenés que dedicar todo el día, ya que la lancha provincial tiene un único horario de ida y de vuelta. Muchos de los alumnos de la escuela N° 22, al tener que cooperar con la estructura laboral familiar (la mayoría de sus padres están en el negocio de la pesca), deben faltar algunos días a clases, lo que condiciona sus trayectorias escolares. La matrícula de alumnos que componía la escuela estaba conformada por niños y niñas de clase baja y media baja, que tenían su vida social repartida entre sus hogares construidos en las islas y el trabajo de sus padres en la parte continental de San Fernando. El nivel de ausentismo era muy alto en esta escuela, no solo debido a situaciones familiares críticas, sino, también, a cuestiones ambientales peligrosas (por ejemplo, en los días que llovía mucho, la lancha no se embarcaba en el río porque subía desmedidamente el nivel del agua y había riesgos de no llegar a buen puerto). Yo, con mi espíritu entusiasta y aventurero, acepté igual el desafío, ya que lo vi como una gran oportunidad para desarrollar durante los trayectos acuáticos otra de mis pasiones: la poesía. Fueron tardes eternas en las que el sol envolvía mi mano en amoríos tiernos con el papel blanco.

Un primer descubrimiento que surgió rápidamente al encarar las prácticas: la enseñanza de la Historia es una *praxis* siempre situada en un contexto temporal y espacial particular que inevitablemente termina influenciándola. El tema que me tocó dar fue la Revolución mejicana (1910-1940). La primera pregunta que me hice fue: “¿Cuál es la importancia de enseñar la Revolución mejicana a los chicos de cuarto año de una escuela de la isla?”. Tuve una contradicción: por un lado, quería ir al aula con toda la batería de conceptos, ideas y debates que me habían enseñado en la materia Historia de América III para implantarlos en la cabeza de los alumnos. Por otro lado, me fui dando cuenta a lo largo de las prácticas que ese no era para nada el sentido de la enseñanza de la Historia. Fueron fundamentales en esos momentos iniciales de diagramar la secuencia didáctica los planteos de Siede (2010) acerca de la necesidad de buscar un recorte que sea significativo y rico en consecuencias pedagógicas para el grupo particular al cual uno se está dirigiendo. Ante la vastedad del objeto a enseñar – la sociedad humana que se transforma a través del tiempo –, se vuelve necesario delimitar sus contornos para que pueda ser aprehensible para el alumnado. Las dos preguntas disparadoras que utilicé para realizar el recorte de la temática a tratar fueron las siguientes:

- ¿Es la Revolución mejicana una revolución que agotó toda sus posibilidades de cambio social en el período 1910-1940 o se trató de una revolución interrumpida? Es decir, ¿fue la Revolución mejicana un proceso revolucionario o quedó a mitad de camino de sus planteos iniciales? ¿Por qué? Justifique cualquiera de las dos opciones elegidas.
- Cuando el Estado Nacional mejicano incorporó a través de la sanción de la Constitución de 1917 muchas de las reivindicaciones del movimiento del campesinado zapatista del sur (colectivo armado de campesinos indígenas liderado por Emiliano Zapata que reclamaban la pronta concreción de una reforma agraria), ¿esto implicó un triunfo jurídico del campesinado o más bien implicó una absorción y desactivación del potencial subversivo de la revolución por parte del Estado mejicano? Es decir, ¿es el reconocimiento legal por parte del Estado Nacional mejicano de ciertos derechos del campesinado un avance en el proceso de liberación de las masas oprimidas o una desaceleración del mismo? ¿Por qué? Justifique cualquiera de las dos opciones elegidas.

Son dos preguntas que me alegro poder decir que logré estuvieran presentes como un mar de fondo en las cuatro clases de contenido que di sobre la Revolución mejicana. Siempre volvían a la superficie y se hacían manifiestas tanto en forma de pregunta de cierre de una temática como en forma de pregunta sintetizadora de los contenidos abordados en una clase. La relevancia que ambas preguntas tuvieron para los alumnos se vió especialmente reflejada en el descubrimiento de un nuevo rol ejercido por el Estado, no solo como dador de prebendas económicas a través del asistencialismo social, sino, también, como un espacio de disputa por la hegemonía política sobre una sociedad. En este sentido, es fundamental retomar los planteos de Gonzalo de Amézola (2015) acerca de la importancia que adquirió la historia latinoamericana en los últimos treinta años en los programas curriculares de la escuela argentina. A partir de la finalización de la etapa neoliberal en la Argentina en el año 2001, el autor señala el nuevo impulso que hubo al análisis de las problemáticas históricas regionales en los cambios introducidos en la Educación Polimodal con la sanción de la nueva Ley de Educación Nacional en el año 2006, en la cual se proponía una visión sincrónica de la “Historia argentina y latinoamericana en el contexto mundial”. El fortalecimiento de una perspectiva histórica regional en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires estaba asociada a la constitución del Mercosur en la década de los 90 y a la “construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad” (DE AMÉZOLA, 2015). Sin embargo, el autor reconoce ciertas continuidades de una tradición escolar de descuido e ignorancia de los problemas regionales

que se ven reflejadas en la manera de pensar los nuevos programas curriculares: por un lado, destaca que, si bien en algunos temas puntuales hubo una renovación y una ampliación geográfica de la escala de estudio – como en el caso de la Conquista y las guerras de Independencia, a las que se les brinda un tinte más latinoamericanista –, todavía siguen primando las necesidades gubernamentales por sobre las razones historiográficas, a la par que los responsables de las políticas educativas siguen pensando que la épica y los héroes son los vehículos adecuados para impulsar la apropiación de los “usos del pasado” que pretenden estimular (DE AMÉZOLA, 2015). Desde mi punto de vista, considero que la carrera de formación docente de la Universidad de Buenos Aires (UBA) te prepara de forma insuficiente para brindar clases de historia latinoamericana en las escuelas, no solo debido al sesgo eurocéntrico que pesa sobre esta, sino, también, a la falta de transmisión de un marco pedagógico especialmente diseñado para abordar este objeto de estudio.

Un segundo descubrimiento importante que tuve en las prácticas sucedió el día que fue a observarme mi tutora. La UBA nos forma como docentes con un bagaje teórico superlativo: de esa certeza recién pude darme cuenta en el momento de estar dando clases de Historia. A nivel teórico, nuestra formación es muy completa (a pesar de las críticas que se le puede hacer al plan de estudios en torno a la prioridad de los enfoques que toma nuestra carrera – historia socio-económica, perspectiva marxista y eurocéntrica, etcétera –, dejando de lado la historia de género, la historia cultural, la historia de las artes, etcétera). Sin embargo, lo que me di cuenta en las prácticas es que, junto con la formación teórica, la universidad te dota de una serie de prejuicios y miedos que luego te traen dificultades a la hora de encarar una clase de historia: miedo a que los alumnos no entiendan procesos históricos muy complejos, miedo a no poder utilizar términos que uno de antemano considera “difíciles” por temor a que ninguno comprenda lo que querés decir, etcétera. El elitismo de la UBA, marca identitaria propia de esa universidad, equivale a un alto grado de exclusión intelectual que necesita esta para revalidarse en su posición de exclusivismo académico. Al interior de la UBA, el estigma de la ignorancia equivale a la muerte social del sujeto estudiante. Nadie dice “no sé” en la UBA, por miedo a quedar como un ridículo o un ignorante. Y esos prejuicios que hay en el nivel universitario con respecto a la ignorancia, luego se traspasan a las aulas. En la clase que fue a observarme mi tutora, les había dado a los chicos para realizar una actividad grupal en la cual tenían que relevar diversas acepciones de la palabra “revolución” que aparecían en unos fragmentos de un texto de Gabriel Di Meglio. Isabel, una de las alumnas, empezó a leer las consignas en voz alta. Cuando llegó a la parte de nombrar el autor y el título del texto, me preguntó si había que leerlos. Yo le dije que los

pase por encima, por una cuestión de falta de tiempo, para poder cumplir con todos los contenidos de la secuencia didáctica. En la devolución, mi tutora me marcó que es fundamental que los chicos aprendan desde el comienzo que hay distintas voces en la Historia, y que se disputan los sentidos en pugna de los procesos sociales, que es necesario comunicárselas a los alumnos para que dejen de ver la historia como un proceso lineal y sin fisuras. Coincidió plenamente con la sugerencia que me hizo.

Otra devolución interesante que me señaló y que generó una discusión con ella fue acerca de las palabras que utilizan los alumnos a la hora de abordar la producción de una consigna escrita en clase. Una de las alumnas me preguntó si debían escribir las respuestas copiando las palabras del texto o con sus propias palabras. A lo cual yo le respondí: “Intentá utilizar tus propias palabras para que de a poco puedas ir desarrollando una reflexión propia”. Cuando le conté este episodio a mi tutora, ella me señaló algo interesante: me hizo recordar que las palabras se conquistan, que no estuvieron siempre en nuestra mente desde los inicios de los tiempos. Y ahí aprendí también que el oficio del profesor de Historia es lograr que los alumnos salgan de su “zona de confort”, de su geografía lingüística y semántica conocida, y que se animen a explorar nuevos territorios inhóspitos donde las palabras se utilizan de formas que ellos no conocen de antemano.

Un último punto que me resultó interesante con respecto a la devolución que me hizo Gabriela cuando fue a observarme está relacionado con la dinámica corporal que se despliega entre los alumnos y los profesores al interior del espacio áulico. Ella me dijo que es muy importante que uno se acerque físicamente a los alumnos durante el transcurso de la clase, que los haga apoyar la carpeta en el banco y los incentive a trabajar en las actividades del día. Yo me di cuenta que las dos primeras clases no me acercaba tanto a los bancos de los alumnos. A partir de la tercera clase, lo empecé a hacer, y la dinámica interna del aula cambió: ellos activaron otro ritmo de trabajo al ver que había un docente interesado en observar cómo iban evolucionando con la consigna en el aula. A su vez, la tutora resaltó la importancia de la carpeta al interior del aula: es la memoria escrita que tienen los alumnos de lo que hicieron en el día en cada materia; fuente fundamental a la cual volver para repasar para alguna prueba, para responder a alguna actividad o para revisar lo que se vió la clase anterior.

Mi manera de intervenir en las clases sucedáneas para incorporar los aportes que mi referente me había hecho estuvo orientada en varias líneas. Primero, me atreví mucho más a incorporar vocabulario nuevo y de una dificultad técnica mayor para que los alumnos lo vayan apropiando. Fue una gran alegría para mí como docente cuando les pude explicar los conceptos

de autonomía/heteronomía de la clase obrera con respecto al Estado mejicano, y ver en un ejemplo práctico que lo entendieron. Era un concepto que previamente a las prácticas yo estaba dudando si enseñarlo o no. Cuando terminé de explicarlo, Isabel me dijo: “Ya entendí. Es como cuando el gobierno les ofrece el pancho y la coca a los villeros para que los voten”. Había comprendido una idea con un grado alto de abstracción por vincularla con un contenido concreto de su vida cotidiana. En segundo lugar, me aseguré de estar mucho más presente en el lado de los alumnos, parándome al costado del banco, o asegurándome de que tuvieran ordenado el material en la carpeta. La cercanía física con respecto a los alumnos me permitió tener una visión más clara de cómo se iba desarrollando el proceso de aprendizaje minuto a minuto. A la par, les estaba diciendo con mi lenguaje corporal que yo estaba ahí presente, acompañándolos, queriendo que aprendamos y reflexionemos juntos. Por último, incorporé la discusión entre autores sobre determinadas problemáticas para que los alumnos pudieran tener un primer acercamiento a la polifonía propia de los fenómenos históricos.

Durante el proceso de dictado de clases, entré en conciencia que dar clases de Historia implica ayudar a los alumnos a incorporar un conocimiento que atraviesa transversalmente toda la currícula secundaria: la práctica de la lectura y escritura de textos. Coincidimos con Massone y Núñez (2007) que los profesores de Historia lo son también de lectura y escritura, ya que estas competencias intelectuales no son una propiedad exclusiva de la enseñanza de la profesora de lengua. Como bien señalan las autoras, “la posibilidad de que los alumnos puedan pasar de ‘decir’ a ‘transformar’ el conocimiento va a depender del tipo de escrituras que se les propongan y de las intervenciones docentes que se vayan desarrollando durante su producción” (MASSONE y NÚÑEZ, 2007). Cuando les tomé la evaluación sobre la Revolución mejicana, me encargué de ir banco por banco para ver cómo iban redactando las respuestas. Varias veces les señalé la importancia de dejar sentado por escrito un mínimo marco temporal dentro del cual se desarrollaban los fenómenos que estaban describiendo (por ejemplo, hablaban de “expropiación de tierras a las comunidades indígenas”, pero les faltaba colocar “Durante el Porfiriato – 1876-1910 –”). Recuerdo el caso de un alumno llamado Guillermo, que le daba mucha timidez leer en voz alta. Después de un par de insistencias dulces de mi parte, logré que leyese aunque sea una consigna para todos sus compañeros. En la educación todo es paso a paso. En este sentido, la instancia de evaluación fue un momento muy fructífero para comprender cómo la escuela debería formar a los alumnos no solo como receptores y consumidores de libros de texto o manuales, sino como productores de textos propios. El tomarles un examen escrito me hizo percatarme de las distintas instancias de

adquisición del conocimiento que se ponen en juego en el aula: por ejemplo, se notaba que varios chicos comprendían los conceptos pero les costaba mucho transmitirlo en un registro escrito para que otro pudiese leerlo. Retomo los planteos de Finocchio (2010) cuando plantea que la escuela debe pensarse como un “espacio de producción de cultura”. En las propuestas de lectura y escritura de la historia, el docente aparece como la figura del “mediador”, lo que implica asumirnos como profesionales que, atravesados por nuestros propios recorridos lectores, convocamos a los alumnos a encontrarse con los textos y a construir subjetivamente la experiencia de la lectura. Es fundamental en la enseñanza de la Historia brindarles herramientas a los alumnos para que ellos puedan desarrollar su propia visión crítica del mundo.

En el proceso de enseñanza de la historia, fue fructífero ir revisando y recomponiendo mi secuencia didáctica a medida que mi tutora me la iba corrigiendo. Una dificultad con la que me encontré (y que todavía me falta trabajar más), es la manera en la que formulo preguntas interesantes que hiciesen reflexionar a los alumnos. Al principio, tendía a caer en preguntas que se respondían por “sí” o por “no”. Por suerte, mi tutora me lo marcó rápido y lo fuimos trabajando. Tuve que releer el texto de Freire (2013) acerca de la “pedagogía de la pregunta”, en el cual el educador brasileño justamente plantea que una buena pregunta es aquella que despierta en los alumnos las ganas de indagar sobre la temática propuesta. Una pregunta que hiciese reflexionar al otro, que abriese mundos, que no los clausurase. Justamente, considero que lo más interesante en el acto de preguntar no es que los alumnos respondiesen rápidamente, sino poder mantenerlos flotando en ese momento de suspenso en el que se abre un abismo entre el silencio externo y el pensamiento interno. Las escuelas por lo general rechazan las preguntas, o burocratizan el acto de preguntar. ¿Cómo hacer para mantener la tensión con el alumnado, sin disolverla en una cómoda respuesta simplista? En el acto mismo de preguntar se esconde la clave de la tarea del profesor de Historia. Una de las conclusiones a las que arribé tras las cinco clases dadas es que no es tan importante tal o cual temática que se le esté enseñando al alumnado, sino lograr que ellos puedan desarrollar un pensamiento histórico, dialéctico, capaz de contrastar continuidades y rupturas al interior de una misma sociedad en diversas épocas distintas. Para que el pasado no solo sirva para pensar nuestro presente, sino, también, para transformarlo.

Un aspecto positivo que rescato de mis clases es la variedad de recursos que implementé en el aula: utilización del pizarrón, de afiches explicativos en forma de redes conceptuales, de fuentes primarias y secundarias, de fragmentos de representaciones cinematográficas de la época y de pinturas del muralismo mejicano. Algo que me sorprendió para bien de mí mismo

(y que me permitió desterrar un prejuicio de mi propia persona) es que me encontré muy cómodo manejando las TIC. Fue muy interesante la clase en la que analizamos representaciones cinematográficas divergentes de la Revolución mejicana en el imaginario mejicano y en el norteamericano. A través de una serie de pautas que les brindé para analizar las imágenes en movimiento (disposición de los cuerpos en el espacio fílmico, contrastes de luces y sombras, características de los planos y recortes, sujetos sociales que aparecen en las tomas, vestuario y caracterización de los mismos, etcétera), ellos pudieron tener un acercamiento a cómo dos sociedades distintas construían representaciones visuales de un mismo fenómeno histórico. Esto me parece fundamental para tener en cuenta que uno como profesor de Historia debe poder introducir a los alumnos en los pilares básicos de la lectura audiovisual. Concuerdo con los planteos de López y Rodríguez (2006) cuando sostienen que hay que recuperar el cine como experiencia didáctica, lo cual implica por parte del docente de Historia un proceso de alfabetizar(se) en el lenguaje audiovisual. Tanto los cineastas como los historiadores recrean el pasado al representarlo. Como estamos ante una reconstrucción de un mundo distante, es necesario que los historiadores pongamos a discusión cuáles son las reglas de validación de un texto histórico construido audiovisualmente (LÓPEZ y RODRÍGUEZ, 2006). En el caso de la Revolución mejicana, nos encontramos con un caso paradigmático: los propios caudillos revolucionarios aprovecharon las oportunidades propagandísticas inconmensurables que introducía el séptimo arte recientemente creado para construir la propia puesta en escena de su imagen y llevar a cabo una espectacularización de la Revolución. Si el tiempo me hubiese sobrado, me hubiese gustado tener con los alumnos una primera experiencia en la producción de textos audiovisuales (escritura de guiones cinematográficos, filmación de un corto, etcétera), como una manera novedosa de reflexionar sobre la historia.

En la construcción de la autoridad en el aula no me encontré con mayores dificultades. El consejo de la tutora funcionó al pie de la letra: “Si elaborás una clase que esté buena y comprometida, los chicos se enganchan”. Y fue así. Sí, por momentos se distraían con el uso del celular, pero ningún problema fue muy grave.

Hubo una chica en el curso que solo la vi el primer día de observaciones, porque, como estaba embarazada, dejó de ir a la escuela. Esto no es un dato menor en esta experiencia didáctica, ya que nos manifiesta un claro caso de desigualdad de género que repercute de forma negativa en las trayectorias escolares de las mujeres de bajos recursos: ellas deben dejar el colegio y relegar su condición de estudiantes para pasar a desempeñarse como madres.

Distinto es el caso de otras experiencias de enseñanza que tuve en villas y en contextos marginales con alumnos varones que iban a ser padres, quienes seguían estudiando a pesar de su pronta paternidad.

Reflexioné sobre varios aspectos que puedo mejorar como docente en el aula. Con respecto a la utilización del tiempo, muchas veces me pasaba de hora y utilizaba diez minutos del docente que me seguía. Cuando la emoción me gana con lo que estoy enseñando, pierdo la noción del reloj. En lo que concierne a la utilización del espacio, me quedé con ganas de implementar dinámicas más novedosas que permitiesen un mejor aprovechamiento de las capacidades de los alumnos. Por otro lado, siento que puedo mejorar mucho mi prolijidad a la hora de escribir en el pizarrón, para intentar que mi desorden mental no se traspase al espacio externo. Me sentí muy cómodo en las partes expositivas, y descubrí que tengo una gran capacidad para hacer preguntas que hiciesen pensar y razonar a los alumnos.

Para ir terminando con este escrito, quería decir que me sirvió muchísimo tener una secuencia didáctica previa a dar la clase. La sentía como una estructura, un marco que me servía de trampolín para poder volar libremente en las zonas indeterminadas de la clase, pero siempre teniendo una base teórica segura a la cual volver. Desde mi punto de vista, la secuencia didáctica no debería funcionar como una cárcel a la cual el docente se debe atener bajo cualquier circunstancia, ya que esto le quitaría capacidad de flexibilidad y adaptación al tiempo presente, que es, al fin y al cabo, el tiempo en el que siempre transcurre una clase (y la vida, agregaría). La reflexión sobre la secuencia didáctica sirvió como una instancia mediadora entre la práctica de la enseñanza en la clase y la actividad de planificación teórica desarrollada en mi casa, la cual permitía ir readaptando el plan inicial a medida que iban surgiendo nuevas inquietudes y cuestiones en la experiencia viva de dar clases.

Por último, quería concluir que las prácticas de la enseñanza fueron una experiencia fructífera para reencontrarme con el verdadero placer de enseñar Historia. Justo este año (en el que escribo) estoy atravesando una crisis con la carrera de Historia, con los mecanismos elitistas que constantemente sufrimos los que vamos a cursar a la Facultad de Filosofía y Letras, con el sentido más profundo de lo que es hacer Historia. En esta sociedad verborrágica, del consumo rápido, en la que cualquier novedad es fácilmente fetichizada en la forma mercancía, considero que el estudio de la Historia inaugura en las aulas un espacio para la reflexión interna de cuál es el lugar que ocupa cada sujeto en el mundo. Los alumnos, al empezar a interrogarse sobre el pasado, cometen un acto revolucionario: desnudan la eterna naturalización a la que

aspira todo presente precario. Al comprender que toda época histórica está condenada a transformarse y a pasar a ser otra cosa, los estudiantes salen de la órbita de simples observadores arqueológicos de un pasado museológico para pasar a ser los protagonistas de un presente que les pertenece tanto a sus antecesores como a ellos mismos.

Bibliografía

AMÉZOLA de, Gonzalo. (2015). La Historia Latinoamericana en la escuela argentina de hoy: rupturas y continuidades. En: Zamboni, E., Galzerani, M. C. y Pacievitch, C. *Memória, sensibilidades e saberes*. Campinas: Alínea Editora, 2015.

FINOCCHIO, Ana María. Leer y escribir en la escuela. En: *Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: HomoSapiens – FLACSO, 2010.

FREIRE, Paulo y FAUNDEZ, Antonio. La pedagogía de hacer preguntas. En: Freire, P. y Faundez, A. *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2013.

LÓPEZ, Marcela y RODRÍGUEZ, Alejandra. El cine como experiencia didáctica. *Revista Novedades Educativas*. Buenos Aires: Novedades educativas, nº 188, 2006.

MASSONE, Marisa y NÚÑEZ, Sonia. Los profesores de Historia como profesores de lectura y escritura. IX Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Universidad Nacional de Tucumán, 2007.

SIEDE, Isabelino. Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En: Siede, I. *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique, 2010.

Construindo memórias e refletindo saberes: experiências docentes em sala de aula durante o estágio supervisionado de história

Tamiris Serafim de Matos

Neste artigo, tenho como objetivo central refletir acerca da minha experiência docente nas disciplinas de Estágio Supervisionado de História I e II, disciplina obrigatória do currículo do curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina, e analisar a sua importância no meu processo de formação. Visando melhor aproximar o leitor das questões e inquietações que me provocaram nesse percurso, optei por organizar a escrita em três eixos principais. Inicialmente, apresento uma breve introdução sobre a escola em que estagiei, mostrando as suas características e recursos. Na segunda parte, me dedico a apresentar os conteúdos e temáticas trabalhados com as turmas, justificando as escolhas e apresentando as etapas do planejamento que antecederam a prática pedagógica. Na terceira parte, que considero a mais importante, direciono as minhas reflexões para analisar a experiência como um todo, que durou mais de sete meses. Elucido os pontos considerados de mais destaques durante a prática docente: a experiência de estar à frente de uma turma de estudantes da Educação Básica; os enfrentamentos diante da abordagem do conteúdo e de uma metodologia de Ensino de História, dentre outros desafios que se fizeram presentes. Exponho, por meio dessa reflexão pessoal, considerações a respeito da importância dessa fase para o meu processo formativo.¹

A observação da escola e o mapeamento das turmas: estratégias de aproximação da cultura escolar do Colégio de Aplicação

O Estágio Supervisionado ocorreu no Colégio de Aplicação, que é a principal instituição onde se desenvolvem os Estágios das licenciaturas da Univer-

¹ Atualmente, atuo como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que foi criado em 2007 pelo Ministério de Educação e implementado pela CAPES/FNDE com a finalidade de valorizar o magistério e atuar na elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, inserindo os estudantes no cotidiano de escolas da rede pública de educação e promovendo a integração entre educação superior e educação básica. O programa visa também proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e a busca pela superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

cidade Federal de Santa Catarina. Sob a orientação da professora Mônica Martins da Silva,² essa experiência foi compartilhada com outros dois colegas, com os quais desenvolvi as atividades em todas as suas fases. A primeira etapa teve início no mês de março de 2016, com a observação da dinâmica das turmas e da prática pedagógica da professora de História,³ assim como do ambiente escolar; com o planejamento das aulas que desenvolveríamos no segundo semestre; com a participação em reuniões e outras atividades da escola e algumas atividades de intervenção no decorrer das aulas. A segunda etapa teve início no mês de agosto, começando com a prática pedagógica, e foi finalizada em setembro desse mesmo ano. É importante ressaltar que o estágio aconteceu em duas turmas de oitavo ano (turmas 8º ano B e 8º ano C) o que acabou por proporcionar uma experiência diferente da maioria dos Estágios que ocorre no Colégio de Aplicação. Na nossa percepção, trabalhar com duas turmas nos aproximou um pouco mais da realidade da prática docente, visto que, em geral, os professores têm muitas turmas. Assim, foi possível pensar as diferenças entre as turmas e adaptar as aulas conforme a necessidade de cada uma delas.

A estrutura do colégio é bem apropriada, com um número de recursos para o ensino bastante superior ao de outras escolas da rede pública brasileira. Existem diversos laboratórios de línguas estrangeiras, laboratórios de ciências, sala de música, sala de artes, sala de teatro, biblioteca, brinquedoteca, laboratórios de informática, dentre outros espaços. As salas possuem Datashow e os quadros “negros” são bem preservados. Os professores têm salas destinadas às suas disciplinas e recursos materiais para trabalhar. Existe um setor de inclusão dedicado ao atendimento de alunos com deficiências (que auxilia o professor a desenvolver atividades específicas para os alunos com necessidades especiais), uma enfermaria com equipamentos e profissional da área para o atendimento aos alunos. É interessante observar como indivíduos de contextos diferentes compartilham este mesmo espaço que é utilizado de forma inclusiva. Outra observação relevante é a maneira com que as crianças se desenvolvem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sem uma pressão por parte da escola, para que atuem de forma masculina ou feminina. Não existem brinquedos exclusivamente femininos ou exclusivamente masculinos, ou ambientes que impulsionam a diferenças de gênero, pois as aulas na brinquedoteca não impõem comportamentos específicos num padrão sexista.

Nos oitavos anos em que estagiamos, pude ver como os comportamentos afetivos não se restringem por normas heteronormativas. Porém, as relações

² Professora do Departamento de Metodologia de Ensino – Centro de Ciências da Educação – Universidade Federal de Santa Catarina.

³ A professora de História das turmas que acompanhamos é Gláucia Dias da Costa que também nos orientou durante todo o processo do Estágio Supervisionado.

entre xs alunxs⁴ e entre alunxs e professorxs ainda contêm traços de violência de gênero. Mas não é evidente uma exclusão devido a questões de gênero ou sexualidade. Xs alunxs da inclusão, apesar de algumas especificidades de interação, não sofrem exclusão por parte dxs outrxs alunxs. Inclusive, parte considerável da sala está disposta a ajudar em quaisquer necessidades.

Durante a primeira fase do estágio, permanecemos ao fundo da sala, em cadeiras no final dos corredores. Nossa participação se dava de forma mínima durante as aulas. Porém, em alguns episódios, nos colocávamos brevemente nos debates. Também ajudamos em pequenas funções, como distribuição de folhas das atividades, ou resposta de dúvidas de alunxs próximxs. Após algum tempo de observação, aplicamos um questionário a fim de identificar os interesses dxs jovens em relação a filmes, jogos, livros, entretenimento e sua cultura em geral. Existem algumas vantagens na aplicação de questionário, entre elas, duas chamaram mais atenção: possibilitou atingir um grande número de pessoas, ao mesmo tempo, e também garantiu o anonimato e um maior número de respostas (MARCONI; LAKATOS, 1999). É importante destacar que, quando aplicamos o questionário, explicamos a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter aquelas respostas, tentando despertar o interesse delxs para que pudessem compreender a importância da atividade.

Mas, como essas informações obtidas podem ser úteis a nós professores? Xs alunxs são jovens que apresentam saberes, linguagens e comportamentos próprios que afetam de diversas formas o ambiente escolar. Utilizamos o conceito “cultura juvenil” para nomear as particularidades que perpassam o universo desses jovens com os quais trabalhamos. Nesse contexto, a aplicação do questionário enriqueceu muito nosso conhecimento sobre xs alunxs dos oitavos anos e conseguimos destacar a intensa relação delxs com os equipamentos e jogos eletrônicos e a internet, assim como pudemos mapear os seus interesses musicais e, a partir disso, procuramos refletir sobre as características dessas questões e as implicações para o processo de ensino e a aprendizagem.

Segundo Libâneo (2006), a partir do momento em que o professor identifica a cultura dessxs sujeitxs, ele passa a conhecer melhor xs alunxs e o comportamento dxs mesmxs; o que contribui para uma melhor relação entre alunx e o aprendizado. Falamos aqui de uma série de hábitos, comportamentos, representações, conhecimentos e o compartilhamento dessas características entre xs jovens. Esses traços comuns fazem parte de suas culturas e muitas vezes são estimulados pelas mídias, redes sociais, sites e tudo que faça parte desse “mundo jovem”. A escola e suas relações culturais tornaram-se cada vez mais alvo de estudos de pesquisadorxs na área da educação; há diversxs autorxs

⁴ Aboliremos o artigo que expressa a condição de gênero dos e das estudantes, substituindo-o pelo x, como recurso para nos referirmos a eles e elas de forma mais abrangente e universal.

que apontam a importância de compreender essas relações entre cultura e escola. Nesse sentido, destaco que pensar a cultura jovem é extremamente necessária, uma vez que ela influencia diretamente o aprendizado e deveria passar a ser um componente crucial na organização dos currículos, assim como no planejamento e desenvolvimento metodológico das aulas.

A História da África como conteúdo escolar: desafios para superar a abordagem de uma "história única"

Como conteúdo histórico central, abordamos a História da África do século XII ao XVI, que resultou em um Projeto de Ensino e Planos de Aula, que foram desenvolvidos pelos três estagiários responsáveis. Nesse artigo, darei destaque para as relações entre o passado e o presente, desenvolvidas como parte de uma problematização construída com os estudantes, enfatizando a importância dessa relação para o desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa para os alunos e atenta aos seus saberes prévios e práticas sociais de referência.

Nessa segunda etapa, apresento o conteúdo que trabalhamos em sala e reflito sobre o planejamento das aulas e escolha dos temas. Durante o Estágio Supervisionado de História I, definimos escolhas que nos nortearam durante todo o processo de prática docente. O desafio inicial foi o de estabelecer as problemáticas, escolher os conteúdos, definir os objetivos de cada aula,⁵ propor a metodologia e as estratégias que seriam adotadas. Esse processo se deu a partir de reuniões coletivas com a turma do estágio onde discutíamos textos sobre as temáticas e também encontros com a professora da disciplina, conforme a necessidade do grupo. Esses encontros foram profundamente necessários, dado que possuíamos orientações semanais. Nesse período, refletimos, coletivamente, acerca de enfoques e abordagens que gostaríamos de desenvolver; a relação da quantidade/qualidade de conteúdo – duração das aulas, dentre outras questões. O acompanhamento da professora nos permitiu aperfeiçoar o planejamento das futuras aulas, esclarecendo dúvidas e nos conduzindo ao aperfeiçoamento da nossa metodologia de acordo com nossos objetivos. A nossa prática pedagógica ocorreu durante o Estágio Supervisionado de História II, realizado no segundo semestre de 2016.

O projeto do nosso Estágio Supervisionado teve como objetivo central desconstruir um conhecimento histórico estereotipado e preconceituoso sobre o

⁵ Embora o estágio tenha sido em trio, optamos por fazer aulas separadas. Juntos delinearíamos o que seria trabalhado em cada aula, em seguida, dividimos o trabalho e, por fim, cada um ficou responsável por suas aulas. Por semana cada turma tinha 3 aulas de História, totalizando 6 por semana. Foram ministradas no total 24 aulas, 8 para cada estagiário.

continente africano e sua história – que muitas vezes é construído pelos alunxs, por meio de filmes, novelas, jogos e outras mídias. A partir do momento em que se buscam novas fontes sobre a História da África, que se afastam do olhar eurocêntrico que o continente carregou até um passado não muito distante, podemos mudar esse imaginário de que a África não possui História, ou melhor, que a História da África se restringe aos processos de escravidão e colonização.

O nosso objetivo era construir com os alunos o conhecimento acerca de um continente rico e diversificado, possuidor de várias línguas, culturas e costumes, dialogando com alguns dos princípios que norteiam a legislação que trata sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil.⁶ Assim, elaboramos nossas aulas com a finalidade de desconstruir essa concepção de uma África homogênea, passiva e desprovida de uma cultura própria, pois projetamos impulsionar a consciência da multiplicidade de seus povos e costumes. Para isso, adotamos o discurso da escritora Chimamanda Adichie, com a finalidade de problematizar a ideia de uma África singular, resultante de uma “história única”.⁷

São inegáveis as lacunas existentes no ensino desse continente em salas de aula, onde, muitas vezes, os povos africanos são abordados apenas como escravos. É notória a necessidade de novas abordagens sobre esse continente na educação, pois, possuindo o conhecimento histórico, conseguimos melhor compreender vários aspectos da nossa realidade social e cultural – como o racismo por exemplo. Devemos acentuar que a África possui uma História cultural diversificada e complexa, como qualquer outro continente, e que se constituíram, durante toda sua História, inúmeras organizações sociais e políticas. Podemos dizer que, muitas vezes, o ensino da História desse continente ainda enfatiza o seu imobilismo, dando visibilidade a sua relação com a escravidão, o que restringe e limita a compreensão acerca dessa História. O nosso propósito foi o de valorizar o protagonismo dos povos africanos, em diferentes fases, dando visibilidade sua diversidade social, religiosa, linguística, assim como suas lutas, negociações, resistências, enfrentamentos e também suas conquistas. Compreendemos, assim, que a escola tem uma grande responsabilidade e compromisso social com os conteúdos e abordagens que são desenvolvidos em sala de aula.

Como demonstrei na primeira parte deste trabalho, por meio do questionário sociocultural, identificamos e analisamos as culturas juvenis, que emergiram a partir dos dados levantados, assim como identificamos as especificidades das turmas para então elaborar as aulas. A partir das análises, ficou impossível negar a influência da internet e dos meios digitais no conhecimento desses

⁶ Nos referimos às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) que instituem a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas Escolas de todo o país.

⁷ O discurso mencionado está disponível no seguinte link: <<https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia-2/>>. Acesso em: 25 set. 2017.

alunxs. À vista disso, optamos por trabalhar inicialmente com conteúdos produzidos e disponibilizados em meios virtuais, visando, em um primeiro momento, impulsionar discussões com o que é próprio do cotidiano deles, abordando a importância de questionar e problematizar o conteúdo que consumimos na internet, diferenciando o que é humor, preconceito, opinião e discurso de ódio. Procuramos desenvolver aulas, utilizando os recursos que a própria escola nos forneceu, como, por exemplo, *tablets*, *notebooks* e internet *wi-fi*, objetivando, assim, incluir a cultura digital dos alunos nas aulas como estratégia didática para despertar o interesse deles sobre os conteúdos.

Para desenvolver a temática escolhida, trabalhamos com diferentes linguagens, como cinema, imagens, vídeos, músicas, mapas e relatos de viajantes como AlBakri e Ibn Battuta, que foram devidamente problematizados no decorrer de nossas aulas. Na minha prática docente, o enfoque recaiu para o trabalho com imagens e vídeos do youtube.

Nas primeiras aulas, trabalhamos com 10 imagens que representavam diferentes temas acerca de África, como paisagens, pessoas, rituais e cenas da vida cotidiana e social. Essas imagens foram submetidas, previamente, a uma detalhada leitura conduzida a partir das seguintes questões:

Atividade 1

Imagem: 01

- a. Tipo da imagem:
☐ Pintura ☐ Desenho ☐ Fotografia
- b. Você vê na imagem uma representação de:
☐ Uma cultura ☐ Um monumento ☐ Uma paisagem
- c. Há pessoas na imagem?
☐ Não ☐ 01 a 03 pessoas ☐ Mais de 04 pessoas
- d. Você já viu esse lugar antes?
☐ Sim ☐ Não
- e. Analisando a imagem responda:
 Qual é o continente onde se passa a cena representada pela imagem?

f. Qual título você daria a essa imagem?

g. De qual época você acha que ela é?

Meu objetivo, ao trabalhar com imagens na disciplina de História, era problematizar diferentes representações acerca da África que circulam no imaginário social, desconstruindo estereótipos e preconceitos. Todas as imagens, que não estavam acompanhadas de nenhuma identificação, apresentavam diferentes situações, de variadas regiões do continente africano, com enfoque em situações positivas, não reproduzindo as concepções de que a África é um continente assolado, predominantemente pela miséria e pobreza. Uma das perguntas da atividade questionava “de qual continente eles achavam que eram as imagens”. Alguns alunos foram perspicazes em afirmar que se tratava do continente africano, mas eles acertaram, geralmente, quando as imagens apresentavam pessoas negras ou paisagens mais conhecidas como a Savana. As imagens com belas praias, grandes construções arquitetônicas eram relacionadas a outros continentes, como o europeu. No final da atividade, recolhi as folhas com as respostas, revelei que todas eram fotografias da África e discutimos sobre a ausência de conhecimentos sobre o lugar. Por fim, relacionei essa atividade com o vídeo do discurso de Chimamanda Adichie, escritora nigeriana que fala sobre os perigos de uma única história, para que xs alunxs pudessem refletir sobre a ideia que elxs mesmxs possuíam sobre o continente africano – discutimos coletivamente que esse imaginário que elxs possuem vêm da “única história” que é passada pela mídia e pela indústria cinematográfica, história essa que reforça os estereótipos e preconceitos sobre o continente.

Nessa primeira aula, já consegui identificar, na prática, a importância de conhecer os saberes prévios dos alunos, visto que, quando pedi para eles responderem qual continente era, alguns me chamaram e perguntaram o que era um continente, pois confundiam continentes com países. Nesse momento, senti a necessidade de lembrá-los oralmente com a ajuda de alguns alunos quais eram os continentes que existiam e o que eram países.

O segundo momento da minha prática, extremamente significativo e rico para meu processo de formação como docente, foi a experiência de trabalhar pela primeira vez com a plataforma *Youtube*. Essa escolha ocorreu a fim de despertar a curiosidade da turma para a aula e incorporar na abordagem do conteúdo algo que fosse inteiramente parte da cultura deles. Meu objetivo era problematizar conteúdos racistas e preconceituosos, consumidos por eles e que passavam despercebidos em forma de “humor”. Para essa etapa, escolhi um vídeo da maior *Youtuber* brasileira do momento, que é também bastante popular entre xs jovens, Kefera Buchmann, em que posta um vídeo fazendo *blackface*.⁸ No vídeo, ela canta uma paródia sobre o Carnaval com sua pele pin-

⁸ O vídeo utilizado na atividade pode ser visualizado por meio do seguinte link: <<https://www.youtube.com/watch?v=Xt-rvDOPoG8>>.

tada de preto, com uma peruca de cabelo crespo, com uma boca extremamente grande, com uma roupa curta e um enchimento dos glúteos, representando o fenótipo afrodescendente de forma caricata e com uma letra bastante pejorativa.

Durante a exibição do vídeo, certxs alunxs, todos brancos, acharam graça, e a partir daí comecei a questionar porque para eles aquilo era engraçado. Ao longo da aula fomos refletindo juntos sobre a quantidade de vezes que essa forma caricata e pejorativa se faz presente na TV brasileira e como passa despercebido. A escolha do recurso audiovisual me permitiu prender a atenção dos alunos e despertar neles a curiosidade sobre o conteúdo durante toda a aula, que foi uma das mais participativas, em ambas as turmas, em que, orientada por questões previamente preparadas, refletimos a necessidade de pensamento crítico sobre aquilo a que assistimos na internet, sobre o que realmente é legal e o que é reprodução de preconceito e racismo.

Compreendi que xs alunxs, muitas vezes, consomem vídeos e imagens e deixam passar mensagens que não estão evidentes. Nesse caso, digo que é papel do professor refinar o olhar desses alunos instigando-os a refletir sobre o que eles estão assistindo, procurando entender quem fez o vídeo, o que foi abordado, porque está se falando de determinado tema, qual a intenção de uma/um youtuber quando aborda determinado assunto em vídeo, como forma de problematização do processo de produção de imagens e audiovisuais. Também cabe ao professor se habituar à plataforma tão acessada por elxs e entender sobre ela, podendo, assim, muitas vezes apresentar novos canais para sua turma, diferentes daqueles que elxs estão acostumados a assistir, relacionando esses canais com atividades e exercícios em sala de aula. Esta didática chamou a atenção dxs alunxs e criou um ambiente com mais interação ente alunxs e professorxs.

Ainda pensando acerca do uso da internet, ofertamos aos alunos a possibilidade da avaliação final ser a criação de um site,⁹ cujo conteúdo teria textos criados por eles em duplas, a respeito dos temas que foram trabalhados durante todo o Estágio. Mais uma vez, tivemos êxito na atividade, pois a maioria dos alunos se interessou pela proposta e nos proporcionou uma rica experiência. Disponibilizamos duas aulas para a produção desse texto final onde muitos alunos já haviam trazido as narrativas prontas de casa. Destaco, mais uma vez, que essa vivência só se fez possível, por causa da estrutura do Colégio de Aplicação, que nos disponibilizou Notebooks para cada dupla escrever e importar seus textos e imagens para o site em sala.

⁹ O resultado da atividade final da turma pode ser acessado por meio do site criado pelos alunos: <<https://historiadaoitava.tumblr.com/>>.

A formação inicial no Estágio Supervisionado: dúvidas, descobertas e múltiplos aprendizados

No decorrer do Estágio Supervisionado, valorizamos a abordagem do Ensino de História, por meio da relação entre passado e presente, considerando que o presente é um ponto de partida fundamental para se construir proximidades e afinidades com os alunos, rompendo com uma abordagem de Ensino de História resumida em acontecimentos sucessivos, que serve apenas para entendermos como somos hoje. Essa prática direcionada unicamente à apresentação dos eventos em sucessões afasta o aluno do principal objetivo de estudar a História, pois, sabemos que esse método apresenta a disciplina como um aglomerado de fatos pretéritos, e, logo, exclui a oportunidade de fazer o próprio aluno se ver como parte da sua própria História. Priorizamos, então, não apenas ensinar a História, mas relacionar e desenvolver conhecimentos históricos para que os indivíduos em sala fossem capazes de se situar como sujeitos ativos na própria história.

No período de planejamento da prática, eu já estava ciente das dificuldades de se estabelecer um recorte temático, considerando o limite do tempo do Estágio. Entretanto, esse fato não me limitou nem impossibilitou a escolha, tanto de uma temática comprometida com uma questão que afeta a sociedade brasileira, como o racismo, e uma metodologia comprometida em pensar Ensino da História por meio de atividades críticas, problematizadoras e reflexivas acerca do passado e do presente.

Observei um ponto bastante importante no desenvolvimento dos vários temas planejados. Nas aulas onde o conteúdo era mais atual e fazia parte das experiências ou conhecimentos dos alunos, como as aulas citadas anteriormente, a mediação do conhecimento se dava por meio de reflexões trazidas pelos próprios alunos através dos debates, onde eu só organizava melhor as informações que eles falavam e as explicava conectando com o processo histórico.

A reflexão mais rica adquirida na experiência dessas aulas foi o aprendizado de que, antes de eu chegar com uma aula expositiva ou dialogada nos moldes do passado, vale mais levantar questões atuais, fazer o aluno se questionar sobre “o porquê estudar a história” possibilitando que eles possam compreender as lacunas que a ausência desse conhecimento causa na sociedade. No caso do nosso Estágio, não conhecer a História da África os fazia reproduzirem preconceitos sobre o continente. Entretanto, nesse contexto, meu maior desafio foi pensar uma prática onde eu encontrasse formas de trabalhar os conteúdos a fim de proporcionar aos alunos suporte para suas próprias reflexões sem influenciá-los previamente, deixando-os chegar a suas próprias conclusões. Essa metodologia foi adquirida ao longo das reuniões e planeja-

mentos; por meio do processo de constante acompanhamento da professora de Estágio e a professora da turma e na possibilidade que eu tive de repensar minha prática coletivamente, por meio das orientações desenvolvidas no decorrer de todo o processo.

Durante esse percurso, pude exercitar o trabalho com a gestão do tempo e lidar com a sua velocidade quando estamos em sala de aula, quando a dinâmica é rápida e é necessário estar atento para coisas distintas. O aluno, o conteúdo, o quadro, o som, o “entenderam?”, a “professora eu não entendi”... precisava estar atenta para refazer a explicação, para que todos compreendessem, e atentos também para aqueles que nem vontade de compreender tinham. Acredito que dar aula é interagir com gerações diferentes, ensinar e aprender de forma simultânea. A experiência me mostrou que eu precisava mais do que saber História para a aula fluir; eu precisava do conhecimento histórico; de conhecer as turmas e o universo sociocultural dos alunos; de conhecer os jeitos específicos que falavam, seus gostos e particularidades. Pois, quanto mais eu aproximasse a aula em torno de seus conhecimentos, mais ela seria significativa (Essa tarefa pode parecer fácil, mas não é).

Cada dia na sala de aula foi de desafios, tentando mediar o conteúdo, organizá-lo no quadro, observando a turma ao mesmo tempo; tentando trazer para os debates aqueles alunos que não estavam participando e pensar estratégias para que estes também dialogassem e interagissem com as discussões. O estágio proporcionou a experiência de aproximar a teoria e senti-la na prática, onde fui capaz de entender que os planos de aulas não serão seguidos e aplicados como são planejados, afinal estamos lidando com sujeitos dinâmicos. Compreendi a frase do Kernal que li dias desses: “A primeira lição da experiência em sala de aula é que as fórmulas só servem quando são idealizadas numa sala estática” (KARNAL, 2005).

Na prática, pude observar que o plano de ensino é apenas uma ferramenta norteadora, pois, durante as aulas, cada turma faz a aula seguir seu próprio caminho. Neles, escrevemos nossa metodologia, nossas estratégias, mas a sala de aula é um espaço dinâmico demais para essa aula pré-determinada. Nesse sentido, embora tenha usado meus planos para me orientar, muitas vezes via como os imprevistos iam me arrastando para outras metodologias e outros recursos. Como na minha segunda aula com o 8^o C, em que o baixo áudio do vídeo da Chimamanda Adichie resultou em um replanejamento, pois precisei desenvolver uma aula totalmente diferente do que havia imaginado, precisando improvisar um texto no quadro e a retomada da última aula. O vídeo seria dublado e acabou sendo legendado; a aula seria o vídeo e o debate, se tornou quadro e explicação. O que eu tinha planejado para ser uma aula viraram duas.

Ainda, nesse contexto, gostaria de refletir sobre a primeira aula e sobre as últimas, onde, embora a prática tenha sido curta, o aprendizado foi significativo, pois é impressionante ver como aos poucos vamos desenvolvendo estratégias para cada momento, como: circular pela sala, sentar próximo aos alunos que mais conversam, chamá-los pelos nomes e questioná-los diretamente, ou como vamos conseguindo desenvolver questões para explicar o assunto de diversas formas e como essa técnica vai se tornando mais familiar. Essa reflexão é apenas para esboçar em como consegui ver aos poucos que fui entrando no ritmo e talvez conseguindo ver a sala de aula como um ambiente menos tenso, como era nas primeiras aulas.

Por fim, outra questão que merece uma atenção especial é quando explicamos um conteúdo que para nós é familiar e estamos acostumados a ele (conhecimento acadêmico), seja com conceitos ou contextos. Quando esse mesmo conteúdo é mediado para alunos do ensino fundamental, essa tarefa se torna difícil. Refiro-me ao fato de que, muitas vezes, pensamos em um conteúdo que necessita de toda uma base histórica para ser compreendido, que talvez o aluno não tenha. Nesse sentido, precisamos ficar atentos a nossa fala para que ela seja entendível para os alunos, visto que, o vocabulário de historiadores muitas vezes é carregado de conceitos difíceis que o aluno talvez não compreenda de imediato e necessite de uma explicação mais detalhada.

Finalizo refletindo sobre os alunos e seus capitais intelectuais e culturais, pois compreendi que esse ponto é fundamental no processo pedagógico. Cito isso, pois foi compreendendo e vendo cada aluno como um sujeito singular (e não como uma sala homogênea) é que consegui me aprofundar, me aproximar e trazer nem que seja um pouco deles para as aulas, ou ao menos entender por que determinado aluno age de determinada maneira. Por exemplo, compreender um pouco sobre a vida do aluno X e lidar com ele de forma diferenciada durante a explicação; entender que o aluno Y quase dormia algumas vezes na aula pelo fato de acordar cedo demais nas quintas-feiras, porque morava longe da escola e a educação física era exatamente no contraturno em que eu tinha duas aulas seguidas de História, quando resolvi passar um vídeo longo com as luzes apagadas. Não se pode afirmar que ele não estava desinteressado sobre a matéria de História e sim cansado, afinal, na outra aula, em outro dia da semana, ele interagiu no debate. Ou o aluno Z, que não costumava participar, participou no debate sobre favela porque morava numa e tinha propriedade sobre o assunto e, talvez, a falta de participação dele em outras aulas decorria porque o conteúdo não correspondia a seus interesses.

Esse olhar delicado nos faz compreender as particularidades de cada um, em vez de classificá-los como “bons ou ruins”, “os que aprendem e os que

não aprendem”, “os que participam e os que só ficam quietos”. Nesse sentido, o conteúdo, que é simples para um, pode ser difícil para outro, e, nessa linha tênue, podem existir inúmeras especificidades pessoais de cada sujeito. Compreendi, no decorrer do curso das disciplinas de Estágio Supervisionado, que na sala de aula precisamos ter olhos semelhantes ao microscópio, capazes de enxergar as sutilezas de cada célula ali presente, com o objetivo de desenvolver aulas cada vez mais significativas para todos.

Referências

- ALVES, Iulo Almeida; ALVES, Tainá Almeida. *O perigo da história única: diálogos com Chimamanda Adichie*. Disponível em: <<http://bocc.unisinos.br/pag/alves-alves-o-perigo-da-historia-unica.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2016.
- FRANÇA, Alex Santana. Da cor do preconceito: o negro na teledramaturgia brasileira. *África e Africanidades*. Bahia, v. 11, n. 3, p. 1-7, set. 2010. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_24.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2016.
- KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005. 216 p.
- LIBÂNEO, José Carlos. Cultura Jovem, Mídia e Escola: o que muda no trabalho dos professores? *Educativa*. Goiânia, v. 9, n. 1, jun. 2006. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Midia%20Escola.pdf>>. Acesso: 28 set. 2017.
- LIMA, Tania; NASCIMENTO, Izabel; OLIVEIRA, Andrey. *Griots: culturas africanas – Linguagem, Memória e Imaginário*. Natal: Lucgraf, 2009. 277 p.
- MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MONTEIRO, Artemisa. *A África no Imaginário Social Brasileiro*. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/ArtemisaMonteiro.pdf>>. Acesso: 9 jun. 2016.
- OLIVEIRA, Marcelo Ribeiro. *Os atores negros e as suas relações com o teatro, o cinema e a televisão no final da década de 1960*. Disponível em: <<http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/marceloribeiro.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2016.
- ROSA, Andréia da; SEDREZ, Rafael; SERAFIM, Tamiris. *Os Perigos de uma única História: Reflexões sobre Experiências de Planejamento e Prática Pedagógica no Ensino de História dos Povos Africanos e Afrodescendentes*. Portfólio da Prática Docente (Estágio Supervisionado de História II). (mimeo) Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

Diálogos en múltiples voces

Carmem Zeli de Vargas Gil
Marisa Raquel Massone

Al escribir esta obra, entrelazamos múltiples voces de profesores y profesoras que tienen en común el contacto frecuente con escuelas públicas, tanto en Brasil como en Argentina. En ese ir y venir de la universidad a la escuela y de la escuela a la universidad, los/las autores/as construyen gran parte de sus investigaciones y reflexiones que dan forma a este libro. Se trata de una obra que reúne diferentes experiencias formativas en residencias/prácticas docentes en Historia. Presenta múltiples espacios de la formación (escuela, museos, archivos) y se destacan los sujetos que participan de este proceso como profesor(a) orientador(a)/tutor(a)/supervisor(a), professor(a) em formação/estagiário(a) o practicante/profesor(a)-estagiario(a)/profesor(a)-estudiante/professores e professoras em formação/futuro profesor(a)/academicos, professor(a) da escola – de Educación Básica o Enseñanza Media/co-formador(a) o co-orientador(a)/profesor(a) en “terreno”/professor(a) titular, otros practicantes que forman parte de una pareja pedagógica o que comparten el mismo espacio de prácticas, los estudiantes destinatarios de la práctica, niños y jóvenes de las escuelas y otros actores de las escuelas, museos o espacios de memoria que los reciben como directivos, bibliotecarios, preceptores, mediadores, auxiliares, entre otros. Al mismo tiempo, congrega reflexiones de investigadores/as de universidades brasileñas localizadas en el sur del país y también de Argentina, particularmente de la Ciudad y de la Provincia de Buenos Aires, con experiencias en la orientación de la residencia docente en Historia.

Hemos escrito este texto a modo de devolución de la aceptación de cada autor y autora. Esto nos posibilita entrelazar sus voces para construir una respuesta posible a la pregunta: ¿Cómo se construye la formación de profesores/as en el sur de Brasil y en dos jurisdicciones de Argentina, a partir de las experiencias presentadas en esta obra?

Formar profesores es crear una escuela pública posible para todos, construida en la tensión de los tiempos urgentes de la política pública y de los tiempos de la vida de los sujetos que la componen. Los escritos que aquí presentamos son, por lo tanto, una invitación a la reflexión sobre la planificación, actuación y evaluación docentes, y sobre acompañar y ser acompañado en la formación inicial. Estructuramos el artículo a partir de preguntas porque “la escritura de la experiencia parte de preguntas y busca preguntas. La escritura debe tener forma interrogativa. Por eso hay que buscar las preguntas que

están escondidas en la escritura, en lo que nos hace escribir, en lo que nos hace pensar” (LARROSA, 2013, p. 6). También, porque las preguntas abren a una conversación y así remiten a la misma etimología de la palabra texto: ‘tejido’ o ‘entramado’. Nos proponemos aquí urdir, enhebrar y/o entrelazar las palabras de quienes escribimos este libro,¹ un libro escrito en forma individual y grupal pero siempre en apelación al sentido plural de las experiencias.

¿Cómo se forma un profesor de historia?

Los profesores de historia son sujetos de la cultura y de la cultura escolar. En este sentido, las culturas docentes son construidas en el consumo de los bienes culturales del mundo académico, la cultura de masas y de la cultura escolar, además del trayecto de vida de cada profesor.

El trayecto de formación de profesores de Historia ha sido construido de diversos modos en ambos países. En Brasil, la formación inicial de los profesores de Historia se da en las instituciones de enseñanza superior públicas y privadas, en cursos de Licenciatura organizados en áreas especializadas, por componente curricular o por campo de conocimiento interdisciplinario. Según los términos de la Resolución del CNE de 02/2015, la docencia es comprendida “como acción educativa y como proceso pedagógico intencional y metódico, conllevando conocimientos específicos, interdisciplinarios y pedagógicos” articulados en actividades de enseñanza, investigación y extensión. Aún constituye un desafío para las próximas décadas organizar los cursos de formación inicial de profesores de Historia con la construcción de modalidades de organización pedagógica y espacios institucionales, de acuerdo con los objetivos y directrices pedagógicas trazados para la educación básica. En cambio, en la Argentina, desde los inicios del sistema educativo, la formación del profesorado para el nivel secundario ha estado diversificada entre los institutos del profesorado y las universidades nacionales, instituciones de nivel terciario no universitario y universitario respectivamente. Sin embargo, existió un “consenso sobre qué tipo de formación era la adecuada para los enseñantes que prevaleció unánime: ‘especialización en la disciplina, con un escaso peso en la formación pedagógica’”, advierte Virginia Cuesta. Este diagnóstico inicial se ha convertido en un tema recurrente, concluye la autora, e hizo que “la didáctica de la historia en la formación de profesores de historia se defina más por lo que se espera de ella que por el lugar que ocupa en la formación inicial, ya que su territorio es muy reducido”.²

¹ En esta escritura polifónica, vamos a escribir solo nombrando a los autores, subrayando algunas de sus palabras, sin hacer referencia a los títulos de los artículos.

² Si bien esta es una apreciación general, coexisten diversas modalidades de estudio en las universidades nacionales, con distintos grados de contenidos de la pedagogía y de la didáctica de la historia.

Un profesor de historia se constituye en la trama de saberes contruidos a lo largo de su trayectoria docente: la biografía escolar, la formación inicial, el trabajo docente en las escuelas, las búsquedas y oportunidades de formación continua en éstas y, como parte de la “carrera docente”, el currículum oficial o prescripto, la cultura política, la concepción de la historia y las lecturas propias. Observar, investigar, experimentar, cuestionar y actuar en lo cotidiano de escuelas, museos, archivos, memoriales, hacen de la experiencia docente un ejercicio de provocaciones teóricas, escritura reflexiva y producción de materiales pedagógicos.

La *experiencia de las prácticas, estágios o residencia* de los practicantes constituye “el cruce de fronteras de la universidad a la escuela [...], un escenario conocido pero habitado a partir de entonces desde una nueva posición, la de profesor”, señala Marisa Massone. Se trata de “un momento – sustancial, pero solo un momento – en la biografía profesional del docente, que ha comenzado antes y continuará a lo largo de su carrera laboral”, aclara Paula González. Al mismo tiempo, “o estagio docente e um momento único na vida da professora em formação inicial”, agregan Carla Meinerz, Tanise Baptista de Medeiros y Valeska Garbinatto. Es, también, una “posibilidad donde se encuentran el aprendiz y el maestro, ‘responsable principal de transmitir el oficio a quienes se están formando’ (ALLIAUD, 2017)”, señala Gabriela Carnevale. Se trata del primer momento en el cual los profesores-estudiantes se enfrentan a la compleja tarea de “perceber que o conhecimento acadêmico e referencial precisam ser mobilizados e (re)construídos e não simplesmente transportos” y/o de “transformar conhecimentos academicos de referencia em conhecimentos historicos escolarizados”, explica Fernando Leocino da Silva. Asimismo, la residencia o *estágio* mantiene una condición de experiencia que es, también, una oportunidad de “[...] reconhecimento de que se ensina e se aprende história, formalmente, para além das paredes da sala de aula”, “[...] em diferentes espaços da cidade (bistrô, Mercado Público, Cemitério, praça, monumento...) (con el) objetivo de pensar nos espaços micros e não somente os museus dos grandes acontecimentos, possibilitando aprendizagem vivencial e reflexiva”, matizan Bruno Chepp y Carmem Zeli de Vargas Gil.

¿Quiénes participan de esta formación? ¿Cómo lo hacen?

Una lectura fugaz del índice de este libro da cuenta de la diversidad de actores que participan en la formación inicial de profesores de historia: “docencia como co-autoría”, sintetizan en el título de su artículo Carla, Tanise y Valeska. Es que “o processo de tornarmos professores envolve inúmeras particularidades, singularidades e subjetividades”, explica Mónica Martins da Silva.

Los *orientadores* son los agentes articuladores de la tarea, conceptualiza Gisela Andrade. Reúnen un significativo protocolo de acciones que desarrollan concertadamente con diversos actores de la formación de profesores: seleccionar escuelas o espacios de memoria, gestionar los espacios de prácticas según las necesidades de las escuelas, los futuros profesores y las posibilidades de los profesores “en terreno”, acompañar en la primera etapa de investigación – la observación de la escuela y de las clases del profesor co-formador – y en la segunda, de construcción del proyecto de clases, observar clases de los practicantes, hacerles devoluciones, leer sus balances de la experiencia, entre otras tareas, previa formación teórico-práctica en las instituciones formadoras. Su trabajo promueve una amalgama de saberes: saberes vinculados con los contenidos específicos de la Historia y otras Ciencias Sociales, saberes de la experiencia, saberes pedagógicos, saberes didácticos, saberes técnicos y saberes tecnológicos, como sostiene Edison Saturnino. Esos saberes, “amalgamados, constituyen saberes docentes”, agrega Mónica.

Los orientadores o tutores personifican los sentidos de la asignatura que en la universidad se ocupa de la formación docente, la residencia o *estágio* docente, una propuesta que interrumpe “los modos de leer, escribir, producir, evaluar, vincularse y construir saberes y prácticas” en la trayectoria universitaria hasta entonces desarrollada para introducir las incertidumbres de la práctica docente, apunta Paula. “[...] Interrumpe un modo de entender la historia y plantea que la historia académica y la historia escolar se vinculan pero también se diferencian [...] Interrumpe las formas habituales de leer, escribir y producir, y abre a nuevas formas de hacer [...] Interrumpe los habituales modos de leer, escribir, producir y evaluar, y señala la necesidad de volver sobre lo pensado permanentemente [...] Interrumpe los ritmos tradicionales de trabajo e impone otra temporalidad además de la necesidad de pensar más allá de uno mismo y su rendimiento académico [...] (y) las formas más conocidas de vincularse” al tiempo que genera aperturas, tal como comparte esta misma autora.

Asimismo, la escuela y los diferentes saberes que se entrecruzan en la historia escolar se constituyen como espacio y objeto privilegiado de la formación, a la vez que buscan desnaturalizar las representaciones de la realidad social, tal como lo explican Carla, Tanise e Valeska: “[...] comprendemos a formação docente, a partir de António Nóvoa (1999), como criação de processos com aprendizagens mútuas dentro dos espaços da cultura profissional, no caso os espaços escolares. Tais processos de aprendizagens mútuas colocam em circulação os saberes construídos por docentes em diferentes ciclos de suas vidas”. Justamente en diálogo con esta perspectiva, Edison se posiciona respecto de la mirada crítica que construyen los futuros profesores en su ingreso a las escuelas: “[...] Minha posição foi sempre a de acolher a crítica

e valorizar as percepções explicitadas pelos acadêmicos sem, contudo, deixar de problematizar as imbricadas relações e as ações dos diferentes sujeitos que fazem a cultura escolar ser o que ela é e transformar-se nos ritmos que se transforma. Através de uma espécie de pacto da não acusação, costumava propor aos estagiários uma reflexão crítica acerca da complexidade do trabalho escolar como um todo e do ensino de história, em particular, fazendo-os ver que o sucesso ou o fracasso da ação pedagógica depende de inúmeros agenciamentos que não apenas a boa vontade do professor [...] fazia-lhes ver que não cabia uma crítica per se. Ao contrário, o olhar problematizador e de desassossego a ser lançado sobre a escola deveria, necessariamente, vir acompanhado de um modo de pensar reflexivo e propositivo de novas práticas que pudesse dar conta de preconizar um exercício pedagógico transformador dos modos de atuar docente passionalmente criticados pelos estagiários”.

Inspirados en la perspectiva de la acción, reflexión, acción, los orientadores también aprenden cuando forman, y la producción de sus practicantes resulta un desafío para la tarea, tal como aseguran Nilton Mullet Pereira y Fernando Seffner: “Sentar-se no fundo de uma sala de aula, por 45 ou 90 minutos, observando uma aula de história, ministrada por um estagiário que é aluno do ‘nosso’ curso de licenciatura, é também um momento de auto-observação, provocando indagações pessoais e profissionais. Afinal de contas, aquele aluno é ‘nosso aluno’, aquela aluna é ‘nossa bolsista’, aquele estagiário já foi ‘nosso monitor’ em alguma outra disciplina, aquela outra é ‘bolsista de iniciação científica do professor fulano e foi destaque no salão de iniciação científica’”. También, Edison apunta a la dimensión reflexiva de la actuación del orientador que lo hace “perceber que o que precisava ser considerado não era a idade dos estudantes e nem o capital cultural acumulado por suas famílias como fatores determinantes, mas sim as práticas formativas que a IES poderia oferecer, práticas essas relacionadas ao rizoma curricular constituído e constituidor do curso de História da Faculdade Cenecista de Osório”.

La residencia es, también, un momento de producción de saber pedagógico de los futuros docentes. Esta producción se materializa en las propuestas de enseñanza y las reflexiones sobre su práctica. Estas escrituras de maestros-autores solo circulan de manera subterránea, entre docentes de cada espacio curricular o como parte de una red interna e informal de estudiantes entre pasillos y redes sociales. Hacerlas circular es un desafío pendiente inscripto en el protocolo de prácticas de los profesores de la Universidad de Buenos Aires que presenta Marisa. Se trata de una importante producción a ser reconocida, considerando “os professores em formacao também mobilizam seus saberes docentes ao produzirem os materiais didáticos que utilizam, transformando-se em autores da mediação didática (LÓPEZ, 1997a; 1997b), ao converter o conhecimento histórico em conhecimento histórico escolar”, afirma Mónica.

En esta tarea de formar profesores, también resultan esenciales los *co-formadores: profesores que habilitan sus aulas para las prácticas*. Fernando Leoncino da Silva destaca su importante papel en las apropiaciones y descubrimientos del amplio universo escolar por parte de los futuros profesores, subrayando que “[...] por tantas vezes invisibilizado, o professor da escola é deixado de lado quando se trata das reflexões sobre os saberes escolares na formação do futuro professor. Qual seu espaço? Quais suas ações e relações nestas articulações?”. Gisela Andrade comparte ese papel significativo al señalar que “[...] son portadores de una experiencia que asume un gran valor pedagógico, necesario e insustituible en la formación inicial de docentes” y respondiendo en parte a las preguntas de Fernando, subraya su rol afirmando que son “quienes garantizan a nuestros estudiantes espacios de encuentro con el conocimiento experto y la práctica profesional. También, son capaces de transmitir, contener y garantizar un clima cálido de encuentro con aquellas experiencias que se consideran valiosas, aquellos haceres y saberes que solo se conocen en la práctica, mientras que abren, de alguna manera, una puerta a esa cultura profesional de la que, en breve, nuestros estudiantes – futuros profesores de Historia – formarán parte (CHARTIER, 2004, 2000)”.

“El profesor que recibe a los aprendices es, también, un *maestro artesano*. Le confía su grupo de estudiantes al *aprendiz*, a quien además le dice cuáles son esos saberes, esos ‘temas del currículum’ que deberá enseñar”, aporta Gabriela Carnevale. Son profesores que se solidarizan con la formación docente como un modo de devolver lo que han recibido en su propia formación, comparte Gabriela de Antueno, profesora de escuela pública entrevistada por Gisela. Algunos colegas analizan su papel con la mirada en los vínculos – personales e institucionales – que ejercen los diferentes actores. En la escuela, es el referente del practicante, “es quien lo/la alfabetiza sobre las particularidades de la cultura escolar del nivel secundario y la cultura institucional de esa escuela en particular en la que desarrolla sus prácticas”, resume Gisela. En los museos y espacios de memoria, se producen particulares “articulações para elaborar o planejamento com uma equipe multidisciplinar – educadores, museólogos, arquivistas, curadores entre outros – em contraponto ao trabalho mais solitário do historiador”. También en estos espacios, el profesor tiene la oportunidad de “organizar planejamentos considerando as possibilidades de ensinar história com a cultura material e não somente no âmbito do texto escrito, o que implica a construção de um olhar – do educador-historiador – com acento em um objeto, uma sala, um cenário ou um contexto, atento ao discurso museográfico”, ampliando las fuentes de la enseñanza de la historia, sostienen Bruno y Carmem.

Carla, Tanise y Valeska subrayan los sentidos del ingreso de los jóvenes futuros profesores para los co-formadores: “[...] Muitos profissionais da Educação Básica contam com esses estudantes estagiários para revitalizar o espaço escolar. A partir dos mais de dez anos de atuação da professora titular

na rede estadual de Educação Básica, desenvolvendo projetos referentes à Lei 10.639/03 numa comunidade periférica, é possível afirmar que a experiência dos estágios supervisionados mais do que auxiliar jovens profissionais em formação, trata-se de uma ‘injeção de ânimo’ para os professores na escola, pois engendra novos olhares sobre o jovem, a prática docente, o currículo e a luta política na educação”. Muchos de estos practicantes, agregan las autoras, son jóvenes estudiantes que han ingresado a la universidad a partir de las cuotas raciales o sociales. Así, su presencia en la escuela, y particularmente en las escuelas de la periferia de Porto Alegre, “torna-se una prova viva do que é possível (ingresar a la universidad) para outros jovens da periferia”.

A su vez, Nilton y Fernando analizan las teorías que hay tras las prácticas y la articulación, colaboración y resignificación de los enlaces entre los diversos niveles del sistema educativo que la formación de profesores de historia genera. Así, “[...] a relação de parceria formativa entre os professores de Prática de Ensino (orientador) e dos professores da Educação Básica (co-orientador) aproxima não só a Universidade da escola, mas permite práticas pedagógicas que pressuponham uma formação teórico-prática dialogada, articulada e reflexiva sobre a ação educativa”.

Entender la práctica como una disciplina que asocia la dimensión de la práctica y de la teoría, sostienen. En palabras de Mónica: “a concepção de que, no processo de formação de professores, o ensino também não deve se dissociar da pesquisa uma vez que a escola, nesse processo, torna-se, tanto um campo de atuação e de experimentações didáticas, como objeto de análise [...]”. Al comprender la inseparabilidad entre la práctica y la teoría, tal vez pudiésemos pensar en la residencia como un tiempo para superar modelos y técnicas y efectivizar reflexiones, dado que la propia legislación educacional recomienda la superación de la dicotomía entre teoría y práctica. Esto presupone la construcción de la formación profesional ya no más basada ni en la racionalidad técnica (la práctica instrumentalizada por la técnica), o la práctica modélica (aprender observando/imitando al maestro), sino en la investigación del cotidiano docente, sustentada en la formación reflexiva de los profesores.

¿Cómo organizan la preparación de la experiencia de enseñar orientadores y practicantes?, ¿cómo viven esa primera experiencia en el aula o fuera de ella los futuros profesores?

El proceso de preparación de las clases se realiza en diversos tiempos, no lineales sino recursivos, antes, durante y después de la clase. Se trata de una tarea artesanal que los practicantes realizan al calor de encuentros personales y virtuales con sus orientadores o tutores.

En la antesala de las clases y “entendiendo al docente como un arquitecto que organiza un recorrido de clases sobre un mismo tema, proponemos la elaboración de secuencias didácticas, un entramado de actividades organizado a partir de una/s pregunta/s que moviliza/n, abre/n, orienta/n y desafía/n lo que se puede pensar a partir de lo que ya se sabe”, apunta Marisa. Pero “no se trata de hacer preguntas vinculadas al abordaje de los contenidos, sino que se trata de plantear preguntas con sentido, que impliquen una apertura pero también una delimitación y que comporten un desafío, que interpelen a los saberes previos, una pregunta que ‘al mismo que abre un enigma para resolver, su enunciado postule el espacio dentro del cual será posible construir la respuesta’ (SIEDE, 2010, p. 215)”, agrega María Ximena González Iglesias. A su vez, no es cualquier pregunta, porque tal como ya afirmaron otros autores, “[...] la producción de una secuencia didáctica invita a los futuros profesores a trabajar con voz propia, con los conocimientos y herramientas que cada uno tiene, y también en relación con otros sujetos, considerando siempre el carácter político de las preguntas (SIEDE, 2010)”, señala Marisa y agrega, “[...] en este sentido, creemos importante las propuestas de enseñanza atiendan a las cuestiones socialmente vivas, aquellas que gozan de un interés y una vivacidad en la sociedad (FALAIZE, 2014)”. En este mismo sentido, se preguntan Carla, Tanise y Valeska: “Quantos espaços dialógicos promovemos em nossos estabelecimentos de ensino? Quantas rodas de conversa sobre temas importantes para a vida da comunidade escolar são organizadas?”. O como sustentan Carmem y Bruno: “o currículo não se produz separado da leitura dos espaços da cidade”.

Los orientadores también emprenden el trabajo de observar clases, el “momento de supervisao”, a lo cual sigue la “avaliacao da experiencia do estágio”, dicen Nilton y Fernando. Pero es preciso pensar estos diversos momentos imbricados ya que “resulta de capital importancia lo que se piensa, se busca, se analiza, se propone y se revisa en el espacio de las tutorías antes y después de llevarlo al aula y que la residencia no ‘se juega’ en el momento de las observaciones por parte del docente-tutor, sino que se define, sobre todo, en el antes y después de la clase”, comparte Paula.

Cabe aclarar las limitaciones del trabajo de los orientadores, de modo que: “Una aclaración vale la pena. Que los profesores orientadores nos pensemos como *maestros artesanos*, no significa que lo sepamos todo. El propósito es bien modesto. Implica recuperar lo que tiene de oficio la enseñanza y valorar los *saberes de la práctica* (ALLIAUD, 2017). Aspira a esquivar la discusión paralizante sobre la escisión entre teoría y práctica, a legitimar nuestra voz y a construir espacios de trabajo *con otros*. Como *maestra artesana* formo parte de un equipo (*taller*) con quienes tenemos

desde hace años, mucho trabajo juntos. Y por supuesto, no lo sabemos todo”, nos dice Gabriela. En otras palabras, implica decir que creemos en la práctica como un tiempo de formación enriquecido de significados que permite la construcción de saberes y, por lo tanto, necesita ser un proceso de pensamiento en plural, reflexión colectiva y presupuesto de que el aprendizaje se genera en la práctica.

La residencia docente es un momento particular y significativo para los futuros profesores. “Asimismo, es una experiencia en la cual los futuros profesores de historia son sujetos de su propio hacer”, señala Marisa. Aún sabiendo que “la experiencia – y sobre todo la experiencia de la práctica – no puede captarse de modo global”, nos recuerda Paula, las escrituras de la experiencia de diversos practicantes revelan distintos haceres y sentires propios.

Para Bruna Emerim Krob, la experiencia de las prácticas fue una ocasión para preguntarse tanto por el papel de la blanquitud en su práctica profesional – enseñando historia africana a niños afrobrasileños – como por las condiciones de posibilidad de las decisiones de las conducciones educativas. En este sentido, asegura: “[...] a consciência sobre os privilégios da branquitude se dá de forma gradativa, tensionada, interpelada, em geral de uma posição bastante cômoda e nem sempre convertida em ações. No entanto, é central para que seja pensada a prática docente. A Lei 10.639/03 e o reconhecimento da importância do tratamento das relações étnico-raciais e ensino de História e Cultura afro-brasileira não são suficientes se o agente promotor das iniciativas pedagógicas, o professor, não tem consciência histórica e, portanto, racial de si mesmo. A ideia de raça, ainda que inexistente do ponto de vista biológico, existe como um fenômeno simbólico, percebido e interpretado nas relações sociais. Esta dimensão subjetiva deve ser considerada ao se pensar que as relações étnico-raciais se fazem presentes na escola não apenas como o objeto a ser incluído no currículo, mas na relação entre os diferentes agentes escolares e através de diferentes identidades racializadas, sejam elas reconhecidas/explicitadas, ou não (como ocorre com as identidades brancas)”.

Guido Ondarts comparte que la residencia fue una oportunidad para generar algunos descubrimientos. En primer lugar: “[...] la enseñanza de la Historia es una praxis siempre situada en un contexto temporal y espacial particular que inevitablemente termina influenciando la misma”. En segundo lugar, que es preciso generar un recorte de contenidos: “Ante la vastedad del objeto a enseñar – la sociedad humana que se transforma a través del tiempo –, se vuelve necesario delimitar sus contornos para que pueda ser aprehensible para el alumnado”. También, fue importante para hacer un balance de la perspectiva construida en la carrera de historia cuando apunta: “Lo que me da cuenta en las prácticas es que, junto con la formación teórica, la universidad te dota de una serie de prejuicios y miedos que luego te traen dificultades a la

hora de encarar una clase de historia: miedo a que los alumnos no entiendan procesos históricos muy complejos, miedo a no poder utilizar términos que uno de antemano considera ‘difíciles’ por temor a que ninguno comprenda lo que querés decir”. Asimismo, sobre la formación histórica recibida: “Desde mi punto de vista, considero que la carrera de formación docente de la UBA te prepara de forma insuficiente para brindar clases de historia latinoamericana en las escuelas, no solo debido al sesgo eurocéntrico que pesa sobre esta, sino, también, a la falta de transmisión de un marco pedagógico especialmente diseñado para abordar este objeto de estudio”.

Iván Nicolás Greppi Seveso concluye que la “práctica ha sido un ‘rito de paso’³ a la docencia. Una instancia que permite comenzar a conocernos a nosotros mismos para luego cavilar y recapacitar sobre nuestro futuro rol y accionar como profesionales. Un momento que, como propio rito, puede ser adoptado tan solo como una ficción o como un tris de compromiso que coopere en el desarrollo y la transformación de los demás a la vez que de uno mismo. Al fin y al cabo, el oficio docente se estructura a partir de conocimientos profesionales especializados y en base a un saber práctico. Todo ello conforma esta práctica en mi trayectoria de vida; una brizna, una astilla de memoria que combate lo indistinto”.

Para Tamiris Serafin de Matos, la práctica representó la oportunidad para problematizar temas del currículo de la historia enseñada, cuestionar representaciones y dialogar con la literatura: “elaboramos nossas aulas com a finalidade de desconstruir essa concepção de uma África homogênea, passiva e desprovida de uma cultura própria, pois projetamos impulsionar a consciência da multiplicidade de seus povos e costumes. Para isso, adotamos o discurso da escritora Chimamanda Adichie, com a finalidade de problematizar a ideia de uma África singular, resultante de uma ‘história única’”.

Bruno Chepp, al realizar su residencia en espacios de memoria, percibe cuánto han cambiado las finalidades de la disciplina Historia. “Nos dias atuais, ensinar e aprender história e histórias, na sala de aula, em uma rua, em um canto da cidade ou em uma atividade educativa pelo interior de um centro histórico, significa romper com uma proposta que enaltece os grandes vultos e heróis do passado e assumir uma postura crítica e compromissada, significa abraçar uma missão ética e poética”.

Ximena presenta a la residencia como un momento para hacerse preguntas sobre la práctica: “Experimenté la cursada de Residencia como espacio de frontera entre el andamiaje pedagógico/didáctico ya transitado, aunque reelaborado nuevamente en el marco de la asignatura y los conocimientos disciplinares. Asimismo, mis sensaciones al momento de empezar con las

³ ‘Rito de paso’, denominación acuñada por el antropólogo francés Arnold van Gennep (1909) es un concepto que designa un conjunto específico de actividades que simbolizan y marcan, en la vida de una persona, la transición de un estado a otro.

prácticas, es decir, el hecho de ir a la escuela a dar clase junto con mi pareja pedagógica, giraban en torno de que allí había algo más que se ponía en juego”. O un momento para fortalecer su propia imagen: “Superar los temores que me causaban el hecho de preguntarme si podría hacerlo bien”.

Estas voces de futuros profesores dan cuenta de huellas de la experiencia de formación docente en sus vidas. Conocer a los estudiantes, sus historias de vida y sensibilidades es, al mismo tiempo, una condición necesaria y una consecuencia del trabajo en co-autoría transitado, tal como lo muestran los autores que siguen. Carla, Tanise y Valeska sostienen que “compartilhando nossas sensibilidades refletimos sobre a importância de conhecer efetivamente e tratar afetivamente as histórias de vida de nossos estudantes, compreendendo-os como jovens, reconhecendo neles as diversas juventudes presentes na escola, com suas especificidades, culturas distintas, heterogeneidades, tempos, espaços, saberes, modos de agir e de aprender”. Son las mismas particularidades de la tarea del orientador o tutor las que los generan, interpreta Marisa, señalando el trabajo de orientador “nos pone ‘en contacto como cátedra con otros componentes de la vida, personalidad, temores y expectativas de los futuros docentes’ (ZUPPA, 2016)”.

¿En qué diversos espacios/niveles/modalidades se forma un profesor de historia?, ¿cuáles son sus potencialidades?

Los escritos nos invitan también a la reflexión sobre cómo determinados espacios pueden constituirse en ambientes pedagógicamente relevantes. La clase que ocurre fuera del aula convencional indica que a la pregunta ‘cómo se aprende’ se añade otra de igual importancia que es ‘dónde se aprende’. Es que tal como sostiene Raimundo Cuesta Fernández (2007, p. 105) es importante pensar la docencia en diferentes espacios, en el sentido de desescolarizar los aprendizajes, es decir, “su deslocalización en múltiples lugares que rompan la exclusividad del aula”.

En este sentido, Bruno se refiere a la importancia y el desafío de la docencia fuera del aula o fuera de la escuela: “Esse exercício, desafiador e laborioso, provoca e desloca o estagiário de sua zona de conforto, abrindo diante dele um novo campo de atuação. Afinal, o que está no horizonte das expectativas profissionais daquele que se matricula no curso de Licenciatura em História é, a saber, a sala de aula. Aos lugares de memória, sempre, os bacharéis”.

Para Iván, experimentar la docencia en el Complejo Penitenciario Federal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires indica la potencia reflexiva de la vivencia: “La realidad de la cárcel me obliga a expandir el interrogante: ¿Por qué enseñar en ese contexto? El encierro, al fin de cuentas, es el acto más

deshumanizante por excelencia. Y todo, en el penal, está inundado de encierro. Su ambiente es la omnipresencia de la restricción. De lo prohibido. Del control. Entonces comprendo que la virtud de la escuela a manos de los docentes que la conforman, en este cara a cara entre gigantes institucionales, es la de ser una gotera más por donde se escurre la humanidad”.

Al referirse a los grupos con los cuales trabajó, Tamiris llama la atención sobre las relaciones que se establecen en el interior de las aulas: “Nos oitavos anos, em que estagiamos, pude ver como os comportamentos afetivos não se restringem por normas heteronormativas. Porém, as relações entre xs alunxs e entre alunxs e professorxs ainda contém traços de violência de gênero”. De esta manera, la residencia no significa solo la parte práctica de la formación profesional, sino un tiempo de reflexión que tensiona diferentes saberes y, por eso, permite sobrepasar la técnica y efectivizar la investigación. Valorizar la reflexión en la práctica es fundamental para tensionar las prácticas tradicionales en las carreras de Historia.

¿Qué historia(s) enseñan los futuros profesores? ¿Cuáles son los sentidos de esa transmisión a las jóvenes generaciones hoy?

Los relatos de los profesores en formación dan cuenta no solo de una renovación de los contenidos tradicionalmente estudiados en Historia, sino también de los enfoques. Gana centralidad en los planes, los sujetos y acontecimientos invisibilizados en el currículo oficial. En contra de las investigaciones de décadas anteriores, parece que la enseñanza de la historia viene renovándose; los futuros profesores cuestionan la hegemonía de un currículo eurocéntrico, masculino y blanco. Los/las autores/as aquí presentes anuncian que ya no se enseña historia como se enseñaba algunas décadas atrás. Es evidente la preocupación por transmitir historias silenciadas o con sujetos invisibilizados como mujeres, negros, indígenas y migrantes. Los escritos de Bruna, Tamiris e Iván siguen en esta dirección: “‘Sora, hoje tem aula de batuque!’”. Com esta frase fui recebida no corredor da sala de aula de um dos sextos anos de quem sou professora no município de Gravataí, região metropolitana de Porto Alegre (RS), numa terça-feira. Depois de dar mais alguns passos, fui interpelada outra vez: ‘Sora, na aula que vem todo mundo disse que vem de branco!’ e, um terceiro, mais adiante, me diz ‘Vou trazer meu atabaque na semana que vem, sora’. O projeto do nosso Estágio Supervisionado teve como objetivo central desconstruir um conhecimento histórico estereotipado e preconceituoso sobre o continente africano e sua história – que muitas vezes é construído pelxs alunxs, por meio de filmes,

novelas, jogos e outras mídias [...] São inegáveis as lacunas existentes no ensino desse continente em salas de aula, onde, muitas vezes, os povos africanos são abordados apenas como escravos. É notório a necessidade de novas abordagens sobre esse continente na educação, pois, possuindo o conhecimento histórico conseguimos melhor compreender vários aspectos da nossa realidade social e cultural – como o racismo por exemplo”, comparte Tamires. “Decido resaltar la influencia y el aporte de las mujeres en el desarrollo de la domesticación de plantas. Se destacará la experiencia aplicada luego de una larga tradición en la cual dicho género fue el gestor de la recolección de hierbas, bayas y frutos en una temprana división del trabajo”, completa Iván.

En su escrito, Edison hace un ejercicio retrospectivo de las elecciones y posibilidades de sus alumnos durante las prácticas. Según él, instigado por la lectura del libro *O território do vazio: a praia e o imaginário ocidental*, de Alain Corbin, “um estagiário decidiu discutir com alunos do primeiro ano do Ensino Médio os múltiplos significados construídos em torno do mar, em diferentes períodos da História do Brasil, por diferentes comunidades de pertencimento. Lugar de medo para navegadores, de batalhas e ampliação de poder para governantes, de lucro para comerciantes, de contato com a natureza para os indígenas, de pavor e sofrimento para negros escravizados e traficados, de deleite para banhistas, foram muitas as representações que o oceano inscreveu no imaginário social”.

Además de pensar la Historia que se enseña, nos llama la atención otra dimensión de la formación: cómo se enseña en las prácticas/residencias. En este aspecto, el hilo conductor identificado en los artículos parece ser la constitución de una pedagogía de la pregunta que atraviesan las múltiples voces de esta obra. La pregunta que orienta el planeamiento: “Fueron fundamentales en esos momentos iniciales de diagramar la secuencia didáctica los planteos de Siede (2010) acerca de la necesidad de buscar un recorte que sea significativo y rico en consecuencias pedagógicas para el grupo particular al cual uno se está dirigiendo”, dice Iván. O la pregunta que demanda una posición y nos enseña a operar con lo inesperado: “Pero para vos, ¿las mujeres son iguales a los hombres?”, le pregunta un estudiante en el CENS de la Cárcel de Devoto a Iván; o “Sora tu é da umbanda?”, interroga un estudiante de Bruna. “Professor, porque a África é tão pobre?”, le pregunta a Gabriel un estagiario de Nilton y Fernando. No se trata de preguntas preliminares del tipo: qué saben mis alumnos del tema de estudio, interrogantes que revelan breves informaciones o recuerdos sobre lo que estudiaron en otro año, o lo que vieron en películas, novelas... sino preguntas que modifican el abordaje del tema (para el profesor) o que revelan pensamientos, valores y representaciones (de los alumnos), o inclusive preguntas que suscitan nuevas interrogaciones con respecto a la escuela, al currículo o a la relación profesor-alumno.

También entre los formadores la pregunta da el tono y causa desasosiego: ¿Qué y para qué enseñar Historia o Ciencias Sociales?, ¿qué enseñamos cuando enseñamos Historia?, ¿cuál es el propósito de lo que enseñamos? Así, planear cómo enseñar es un desafío para quien se propone ser profesor/a, sea en educación básica, en la enseñanza superior o en los espacios de memoria. Entran en juego representaciones, elecciones del docente y la diversidad de estudiantes en sus clases en el aula o fuera de ellas, de forma que diferentes saberes se articulan a los de la formación. Para Nilton e Fernando, “[...] o jogo das aprendizagens e interrogações se volta à vida, pois que, acreditamos, o ensino de História responde ou apresenta perguntas que ajudam as pessoas, em geral, e o docente/estagiário, em particular, a construir e reconstruir suas relações com as instituições, as pessoas e os problemas que se apresentam cotidianamente”.

Tal vez la importancia de la pregunta como orientadora de los planes, de las clases y de las reflexiones de los formadores, los co-formadores y los futuros profesores resida exactamente en esta posibilidad de seguir a contramano de la tradición escolar e instituir la duda y la controversia como premisa en las clases de Historia.

Incluso en el ámbito metodológico, diversos materiales digitales son reconocidos como relevantes en el planeamiento de las clases, según apunta Tamiris: “O segundo momento da minha prática, extremamente significativo e rico para meu processo de formação como docente foi a experiência de trabalhar pela primeira vez com a plataforma *Youtube*. Durante a exibição do vídeo, certxs alunxs, todos brancos, acharam graça, e a partir daí comecei a questionar porque para eles aquilo era engraçado. Ao longo da aula fomos refletindo juntos sobre a quantidade de vezes que essa forma caricata e pejorativa se faz presente na TV brasileira e como passa despercebido”. Al mismo tiempo, el reconocimiento de los conocimientos de los estudiantes: “Nessa primeira aula já consegui identificar, na prática, a importância de conhecer os saberes prévios dos alunos [...]”. También los objetos aparecen como fuentes en la enseñanza de la Historia, conforme anuncia Bruno al trabajar con la cultura material: “A ferradura tornou possível uma operação cara ao ensino de história: uma viagem ao passado, um breve passeio pelas ruas de uma Porto Alegre do início do século XX, e, ao mesmo tempo, um retorno ao presente e ao cotidiano daqueles jovens”. O la música, como plantean Carla, Tanise y Valeska: “O *rap* foi utilizado como recurso para ensinar História no estágio com a turma do terceiro ano do Ensino Médio, dentro de um planejamento geral cujo objetivo era explorar os conceitos de ditadura e democracia, refletindo acerca das continuidades e rupturas da Ditadura Civil-Militar no Brasil.”

Finalmente, los autores de este libro consideran que enseñar historia no es solamente una cuestión de contenidos y metodología porque “o que se ensina e o modo como se ensina está intimamente relacionado aos encontros entre professores e alunos, no interior de uma sala de aula de História [...] A dimensão da palavra está relacionada a um narrar-se, a um expressar-se, a um dizer quem é e quais seus desejos, trata-se, portanto, não de um espaço dado pelo professor, mas de uma aula que cria condições para tornar possível a expressividade dos alunos. Mais do que dar o espaço para falar, seria preciso criar condições para expressar-se, não na forma de um relato preso à linguagem e seus códigos, a linguagem das ciências, o discurso histórico, mas um expressar-se por meios os quais os jovens se sintam capazes de dizer-se e de dizer o mundo”. Así, concluyen Nilton y Fernando, “[...] as relações entre professores e alunos em sala de aula precisam ser pensadas como um encontro, cultural, geracional, histórico, que implica muito mais do que simplesmente dar a voz, mas inserir-se mesmo nas durações dos seus alunos”.

Concluir para seguir preguntándonos

Hay una preocupación que recorre la enseñanza de la historia en ambos países. Para Argentina, Virginia Cuesta previene sobre “la escasa importancia que en realidad adquiere la didáctica de la historia como disciplina capaz [...] de articular teoría y práctica”. Para Brasil, aun partiendo del amplísimo universo de investigaciones en relación con la Argentina, Caroline Pacievitch sugiere “construir problemas de pesquisa que reconheçam as tensões entre ensino-pesquisa e teoria-prática, mas que considerem também outras formas de compreender e definir esse problema”. Cuestionar la separación entre enseñanza e investigación y entre teoría y práctica resulta una tarea esencial para revisar las representaciones socialmente construidas sobre los profesores (de historia, en nuestro caso). Es que “tratar a constituição da docência apenas como construção processual e multifacetada de saberes limita la compreensão do que significa tornar-se professor no Brasil hoje”, advierte Caroline. “Acrescente-se a própria incompreensão vigente no campo acadêmico da História, que custa em reconhecer o ensino como objeto de estudo e de responsabilidade – mais ou menos direta – de toda historiadora e de todo historiador”, sostiene Caroline, una apuesta a la que este libro viene a responder. Pero no se trata solo de una discusión entre historiadores, sino de los sentidos de enseñar historia a las jóvenes generaciones, en todo los tiempos y geografías, pero particularmente hoy cuando “[...] o protagonismo feminino, a problematização das questões de gênero, o debate do tema da violência contra as mulheres, os jovens negros, indígenas, os que sofrem pela

homofobia, são todos temas, dentre outros, que estão na mira do controle, do discurso do ‘retorno ao dado’. Isso sem falar nas histórias operárias, nas histórias dos vencidos, na discussão das propostas de organização social (capitalismo e socialismo). Todos temas abordados intensamente pelas experiências de estágio nas escolas e parte importante dos currículos de professores das escolas brasileiras. E todos eles estão sob a mira e os ataques ferozes do discurso do ‘retorno ao dado’, são professores e professores chamados de ‘doutrinadores’”, manifestan Nilton y Fernando para el caso de Brasil.

Aún cabe decir por qué nosotras resolvimos proponer esta obra. Nos valemos de las palabras de Zabalza (2004), cuando manifiesta que escribir sobre lo que estamos haciendo es un procedimiento necesario para comprender nuestro trabajo como formadores. El distanciamiento reflexivo nos permite ver en perspectiva nuestro modo particular de actuar y, por lo tanto, construir los textos de este libro fue una forma de aprender. A su vez, escribir este texto fue también un aprendizaje que contó con la tecnología, en medio de una distancia (geográfica) y una cercanía (de perspectivas y sensibilidades), por haber sido el Google Drive la herramienta que nos aproximó para que pudiésemos comenzar un escrito vacilante entre dos idiomas. De a poco – escribir demanda tiempo –, el texto fue adquiriendo forma y nos fue permitiendo aprender con el ejercicio de los pensamientos de una y otra. También, quisimos decir algo a los lectores interesados en saber algunas cosas sobre la formación de profesores en dos países próximos y diferentes. Reside allí la riqueza en compartir nuestras experiencias.

Bibliografía

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. *Los deberes de la memoria en la educación*. Colección Educación, Historia y Crítica. Madrid: Octaedro, MEC y CIDE, 2007.

LARROSA, Jorge. *Una invitación a la escritura. Especialización en Lectura, Escritura y Educación*. Buenos Aires: FLACSO, 2013.

ZABALZA, Miguel. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Os(As) Autores(as)

BRUNA EMERIM KROB – Licenciatura em História (UFRGS), mestrado em História (UFRGS). Professora na Prefeitura Municipal de Gravataí, na Escola Presidente João Goulart, e da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, no Instituto Estadual Dom Diogo de Souza, com pesquisas nas áreas de escravidão e liberdade no Brasil.

BRUNO CHEPP DA ROSA – Licenciatura em História (UFRGS) e estudante do Programa de Pós-Graduação em História (UFRGS). Atuou como bolsista de iniciação científica, realizando pesquisa sobre educação e ensino de História. Atualmente, desenvolve pesquisa vinculada às áreas da História Social da Saúde e da Medicina no Brasil.

CARLA BEATRIZ MEINERZ – Licenciatura em História (UFRGS), mestrado e doutorado em História (UFRGS). Professora do Departamento de Ensino e Currículo (área de Ensino de História) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Linha de Pesquisa História, Memória e Educação) da FAGED-UFRGS, com pesquisas em interface com educação das relações étnico-raciais e geracionais.

CARMEM ZELI DE VARGAS GIL – Mestrado em Educação (UFRGS), Doutorado em Educação (UFRGS). Professora da área de Ensino de História na FAGED/UFRGS e no Mestrado Profissional em Ensino de História IFCH/UFRGS com pesquisas nos temas do patrimônio e ensino de História.

CAROLINE PACIEVITCH – Licenciatura em História na UEPG (2004), mestrado (2007-UEPG) e doutorado (2012-Unicamp) em Educação. Professora da área de Ensino de História no Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação (UFRGS), com pesquisas em formação de professores de História, utopias educacionais e didática da História.

EDISON LUIZ SATURNINO – Licenciado em História (UFRGS). Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Desenvolve pesquisas em História da Educação com os temas da memória, imagem e formação de professores.

FERNANDO LEOCINO DA SILVA – Licenciado e Bacharel em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC e Mestrado em Educação, na linha de investigação de Educação, História e Política, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. É professor do Ensino Fundamental (anos finais) e do Ensino Médio do Colégio de Aplicação – CA/UFSC onde também atua como professor coorientador do Estágio Supervisionado de História. É integrante do Projeto Pés na Estrada do Conhecimento e Iniciação Científica na Escola e do Laboratório de Ensino de História do Colégio de Aplicação – LEHCA.

FERNANDO SEFFNER – Licenciado em História (UFRGS), Doutorado em Educação (UFRGS). Docente e pesquisador na área de Ensino de História na Faculdade de Educação da UFRGS. Atua como professor e orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS) e no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROF. HISTÓRIA/IFCH/UFRGS). Desenvolve trabalhos de pesquisa a partir da etnografia de cenas escolares. Currículo online disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/2541553433398672>>.

GABRIELA CARNEVALE – Profesora en Historia (UBA), diplomada en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto (FLACSO), maestranda en Ciencias Sociales y Educación (FLACSO). Profesora en escuelas secundarias, institutos de formación docente, en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Hurlingham, con investigaciones sobre enseñanza de la historia y cultura digital. Integra el Equipo Técnico de la DGCyE y participa en proyectos de formación docente del Ministerio de Educación y Deportes.

GISELA ANDRADE – Profesora de Historia (UBA, Argentina). Magister y Especialista en Ciencias Sociales con Orientación en Historia Social (UNLu). Especialista en Educación y TIC (Ministerio de Educación de la Nación). Coordinadora del Programa Institucional de Formación Preuniversitaria – Escuela Secundaria de Educación Técnica (UNQ). Jefa de Trabajos Prácticos de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de Historia (UBA). Docente especializada en la Enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales en Institutos de Formación Docente. Su línea de investigación se relaciona con materiales en la enseñanza de la historia.

GUIDO ONDARTS – Técnico en Actuación (E. M. A. D., C. A. B. A., Argentina). Profesor de teatro, dramaturgo, director y actor. Actualmente se encuentra cursando el último año de la carrera del Profesorado y la Licenciatura de Historia en la U.B.A.

IVÁN GREPPÍ SEVESO – Profesor de Historia egresado de la Universidad de Buenos Aires. Forma parte del Colectivo de Estudio e Investigaciones Sociales – CEISO. Actualmente desarrolla su especialización en Gerontología Social en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Es autor de artículos académicos publicados en diversos congresos y libros.

MARGARIDA DIAS DE OLIVEIRA – Graduada em História pela Universidade Federal da Paraíba (1988), Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (1994) e Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2003). Atualmente é professora Associada III do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de história, livros didáticos de História, formação de professores, historiografia, memória e patrimônio cultural.

MARÍA PAULA GONZALEZ – Profesora en Historia (UBA, Argentina). Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales (UAB, España). Investigadora – docente del área de Historia del Instituto del Desarrollo Humano (UNGS) y de la Maestría en Historia Contemporánea (UNGS). Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Trabaja en materias y seminarios dedicados a la enseñanza de la historia y la formación docente. Su línea de investigación se relaciona con los saberes y prácticas en la enseñanza de la historia.

MARÍA XIMENA GONZÁLEZ IGLESIAS – Profesora de Historia (UNGS, Argentina). Estudiante de la Maestría en Historia Contemporánea (UNGS, Argentina). Se desempeña en el nivel medio como profesora y en el nivel superior como becaria en la asignatura Enseñanza de la Historia. Participa del GRIDEH (Grupo de Investigación y Desarrollo en Enseñanza de la Historia).

MARISA RAQUEL MASSONE – Profesora y Licenciada en Historia (UBA, Argentina). Especialista en Ciencias Sociales con orientación en Currículum y prácticas escolares en contexto y en Lectura, escritura y educación (FLACSO). Doctoranda con orientación en Educación (UBA). Es Profesora Adjunta Regular de la cátedra de “Didáctica y Prácticas de la enseñanza de Historia” (UBA) y capacitadora de docentes, bibliotecarios y directivos en la Escuela de Maestros (ex – CePA, GCBA). Su línea de investigación se relaciona la enseñanza de la historia y la cultura digital.

MÔNICA MARTINS DA SILVA – Licenciatura e mestrado em História na Universidade Federal de Goiás (UFG) e doutorado em História na Universidade de Brasília (UnB). Professora do Departamento de Metodologia de Ensino (área de Ensino de História) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal de Santa Catarina, com atuação nas linhas de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar e Saberes Históricos em diferentes espaços de memória. Desenvolve pesquisas sobre Ensino de História e o Patrimônio Cultural e também sobre as relações étnico-raciais no Ensino de História.

NILTON MULLET PEREIRA – Licenciado em História na UFRGS, Doutorado em Educação (UFRGS). Professor da área de Ensino de História na Faculdade de Educação, UFRGS. Professor no Mestrado Profissional em Ensino de História IFCH/UFRGS. Pesquisa os modos de expressão do conhecimento histórico na sala de aula. Currículo *online* disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/2674881975631801>>.

TAMIRIS SERAFIM DE MATOS – Graduanda em História (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal de Santa Catarina e Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da área de História. *E-mail:* tami.matos.s@hotmail.com.

TANISE BAPTISTA DE MEDEIROS – Licenciatura em História (UFRGS), mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRGS) na linha de pesquisa Universidade: Teoria e Prática, com estudos na área de universidade popular, ações afirmativas, ingresso e permanência de estudantes de origem popular no Ensino Superior. Bolsista CAPES.

VALESKA GARBINATTO – Licenciatura em História (UFRGS), especialista em História Afro-Brasileira e Africana (FAPA/RS), professora da rede estadual de ensino vinculada à Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), no Colégio Estadual Elpidio Ferreira Paes.

VIRGINIA CUESTA – Profesora y Licenciada en Historia (UNLP, Argentina). Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP). Es Jefa de Trabajos Prácticos de la cátedra de “Planificación, Didáctica y Práctica de la enseñanza de Historia” (UNLP) con funciones en Problemas de Historia General dónde realiza tareas como profesora en el área de Historia de la Lectura. Sus líneas de investigación se relacionan con la formación docente, la enseñanza de la historia y las prácticas de lectura y escritura.

Entrelaçamos múltiplas vozes de professores e professoras que tem em comum o contato frequente com escolas públicas, tanto no Brasil como na Argentina. Nesse ir e vir universidade-escola, escola-universidade, os/as autores/as controem grande parte de suas investigações e reflexões [...].

Se trata de uma obra que reúne diferentes experiências formativas em estágios/residências/práticas docentes em História. Presenta múltiples espacios de la formación (escuela, museos, archivos) y se destacan los sujetos que participan de este proceso como profesor tutor, practicante, profesor “en terreno”, otros practicantes que forman parte de una pareja pedagógica o que comparten el mismo espacio de prácticas, los estudiantes destinatarios de la enseñanza – niños y jóvenes – y otros actores de las escuelas, museos o espacios de memoria que los reciben como directivos, bibliotecarios, preceptores, mediadores, auxiliares, entre otros.



Esta obra está sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 (CC-BY).
Você pode copiar, distribuir, transmitir e remixar desde que cite a fonte.

