



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.06>

Formar-se professor de História no Brasil: desafiar o presente e sonhar o futuro

Becoming a history teacher in Brazil: challenge the present and dream the future

Caroline Pacievitch  0000-0003-3484-8168

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
00249750@ufrgs.br

Nilton Mullet Pereira  0000-0002-2280-1920

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
niltonmp.pead@gmail.com

Fernando Seffner  0000-0002-4580-6652

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
fernandoseffner@gmail.com

Carmem Zeli De Vargas Gil  0000-0002-3455-3960

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
carmemz.gil@gmail.com

Fechas · Dates

Recibido: 25 de mayo de 2023

Aceptado: 27 de julio de 2023

Publicado: 30 de septiembre de 2023

Financiación · Funding

Sem financiamento.

Cómo citar · How to cite

Pacievitch, C., Pereira, N., Seffner, F., & Gil, C. (2023). Formar-se professor de História no Brasil: desafiar o presente e sonhar o futuro. *REIDICS*, 13, 84-106. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.06>

Resumo

O artigo analisa desafios e aspirações de ser formadores(as) de professor ou professora de História no Brasil. Os autores são docentes que orientam estágios em Ensino de História em curso de licenciatura em universidade pública, e extraem de suas experiências de trabalho elementos para pensar a formação docente nesta área. Com base em perspectivas pós-estruturais, interseccionais e críticas à colonialidade, apresentamos as principais políticas públicas, decretos e regulamentos que regem a formação docente no Brasil e revisamos a produção acadêmica, na forma de teses de doutorado nos últimos cinco anos. Em seguida, analisamos aspectos éticos e políticos dos percursos formativos, defendendo a importância de considerar os marcadores sociais da diferença na formação para o Ensino de História, em particular gênero, raça, classe, geração e sexualidade. Por fim, narramos experiências próprias das salas de aula de formação de professoras e professores de História, vivenciadas por nós. Nesse diálogo entre o prescrito e o vivido, consideramos a nossa prática como um constante desafiar-se, não para nos aprisionar em metas, velhas dicotomias, prazos. A proposta é trabalhar como quem sonha: deixar fluir os discursos, as diferentes histórias que adiam o fim do mundo e transitam em todos os lugares.

Palavras-chave: ensino de História; formação de professores; Brasil; estágios de docência; políticas públicas.

Abstract

The paper analyzes the challenges and aspirations of becoming a professor of history education in Brazil. The authors are professors who supervise pre-service teaching in a public university, and they draw from their work's experiences elements to reflect about teacher education in this area. Based on post-structuralists' and anti-colonialists' perspectives and in the intersectionality, we present the main public policies, decrees and regulations that govern teacher education in Brazil, and a review on doctoral thesis published in the last five years. We also analyze ethical and political aspects of the formative paths, and we defend the importance of the social differences in history teachers' education, in particular gender, race, class, generation, and sexuality. Last, we narrate our experiences in educating history teachers. In this dialogue between the life and the law, we consider our practices as a constant challenge, but not to imprison us in goals, old dichotomies and deadlines. The proposal is to work as someone who dreams: to let flow the discourses, the different stories that postpone the end of the world and transit through all the places.

Keywords: History teaching; teacher education; Brazil; pre-service teacher education; public policies.

Resumen

El artículo analiza los desafíos y las aspiraciones de convertirse en formadores/as de profesorado de Historia en Brasil. Los autores son profesores y profesoras que orientan el prácticum en Enseñanza de la Historia en una universidad pública, y extraen de sus experiencias de trabajo elementos para pensar la formación de profesores en esta área. Con basis en perspectivas postestructuralistas, interseccionales y críticas a la colonialidad, presentamos las principales políticas públicas, decretos y reglamentos que orientan la formación del profesorado en Brasil y revisamos la producción académica, en forma de tesis de doctorado en los últimos cinco años. Además, analizamos los aspectos éticos y políticos de las trayectorias formativas y defendemos la importancia de considerar los marcadores sociales de la diferencia en la formación para la enseñanza de la Historia, en particular el género, la raza, la clase, la generación y la sexualidad. Al final, narramos nuestras experiencias en las aulas de formación del profesorado en Historia. En este diálogo entre las prescripciones y la vida, consideramos nuestra prác-

tica como un desafío constante, no para aprisionarnos en metas, viejas dicotomías, plazos. La propuesta es trabajar como quien sueña: dejar fluir los discursos, las diferentes historias que postergan el fin del mundo y transitan en todos los lugares.

Palabras clave: enseñanza de la historia; formación de profesores; Brasil; prácticum; políticas públicas.

Introdução¹

Este artigo foi primeiro discutido e depois redigido a oito mãos. Essa não é uma informação para constar apenas em pé de página, ela ajuda a entender nossas análises e proposições. Dizer das trajetórias individuais, e depois coletivas, das duas autoras e dos dois autores, é dar a conhecer os contornos do terreno político e pedagógico que habitamos². Confirmando certo viés de gênero, as duas autoras cursaram a Escola Normal, e se destinaram de imediato ao magistério. Os dois autores tiveram opções profissionais iniciais que não contemplavam a docência, mas depois a tomaram como profissão. Hoje, trabalhamos em uma Universidade Federal do Sul do Brasil como docentes da área de Ensino de História: somos orientadoras de estágios e pesquisamos diversos aspectos ligados à Educação e à História. Um conjunto de ideias acerca do que é o Ensino de História está divulgado em obra de autoria conjunta, em que afirmamos nossa “vontade insistente de provocar sentidos” e nosso propósito de “abrir a aprendizagem em história à potência criativa que leva a agir e a expandir a vida” (C. Z. de V. Gil et al., 2022, p. 6). As conexões entre ensino de História e vida política, ética e estética, constituem preocupação em nossas aulas de formação docente.

Neste artigo, tentamos problematizar um dos aspectos menos visíveis da formação docente em História: as práticas e sensibilidades do-a-e professor-a-e formador-a-e, alerta constantemente feito por Joan Pagès em suas falas e escritos. Para isso, evidenciamos, ainda nesta introdução, nossas perspectivas teórico-políticas sobre ensino de História e Educação. Nas seções seguintes, traçamos dois panoramas: primeiro, sobre aspectos institucionais e legais que ordenam a formação docente, notadamente dos últimos 10 anos. No segundo, avaliamos as teses de doutorado sobre formação de professores de História defendidas no Brasil de 2017 para cá, buscando principalmente por trabalhos que destacam o lugar do formador de professores. Apoiadas/os nesses quadros, ensaiamos uma análise de nossas experiências, orientada por dois verbos: desafiar-se e sonhar, na intenção de concluir pela necessidade de seguir esperando, principalmente em tempos em que raras flores nascem no asfalto.

Em sintonia com isso, nos ocupamos de um ensino que tome em conta os marcadores sociais da diferença tanto dos nossos discentes, quanto dos alunos e alunas das turmas para os quais lecionam nos estágios, quanto de nós próprios. Em outras palavras, nos indagamos continuamente acerca do gênero, da orientação sexual, da raça, da geração, do pertencimento religioso, da constituição familiar, da classe social e das pertencas ideológicas e políticas de

1. Parte desta introdução foi escrita pelos autores para apoiar a mobilização de professores de História do estado do Rio Grande do Sul em março de 2023, que reivindicavam vagas de concurso público para a disciplina de História, considerando que o estado possuía cerca de 25 mil docentes atuando com vínculos precários, sem a estabilidade do cargo oficial.

2. Não identificamos, em nossas trajetórias e vínculos, conflitos de interesses na redação e publicação deste artigo.

todos e todas envolvidos no ato educativo. Vale dizer que somos quatro pessoas brancas, com diversidade geracional, de gênero e de orientação sexual. Na produção acadêmica e no ativismo social nos ocupamos com a educação das relações étnico raciais, com a equidade de gênero, com o respeito pela diversidade sexual, com o paradigma da interseccionalidade, defendemos a inclusão escolar atentos aos riscos da normalização e aos processos perversos de exclusão na inclusão.

Para nós, as professoras e os professores de História contribuem de maneiras específicas e insubstituíveis na vida de crianças, adolescentes, jovens e adultos que passam pela Educação Básica no Brasil, que é dividida em três etapas: Educação Infantil (0 a 5 anos), Ensino Fundamental (6 a 14 anos) e Ensino Médio (15 a 17 anos), sendo obrigatória a frequência dos 4 aos 17 anos. Porém, o poder público não conseguiu ainda oferecer vagas suficientes para a Educação Infantil e para o Ensino Médio. Os professores formados nos cursos de Licenciatura em História estão habilitados para lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental (a partir dos 11 anos de idade) e para o Ensino Médio, incluindo a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Os cursos de Licenciatura em História devem ser oferecidos por Instituições de Educação Superior como Universidades, Faculdades e Centros Universitários, que podem ser municipais, estaduais, federais, comunitárias ou privadas.

Essa disciplina proporciona o encontro com alteridades e multiplicidades, abordando os assuntos em diferentes tempos e espaços e, com isso, suscita questionamentos, diálogos e surpresas, a fim de ampliar a visão sobre o mundo. Podemos dizer que professoras de História ensinam dialogando, ensinam contando histórias, ensinam escutando e ensinam aprendendo. No Brasil das primeiras décadas do século XXI, o campo do ensino de História tem construído alguns consensos - ainda que baseados em diferentes referenciais teóricos - sobre o papel do professor de História, dos quais destacamos os seguintes pontos:

1. Ensinar a pensar historicamente. Consiste em aprender a compreensão das conexões entre o passado, o presente e o futuro. Trata-se de imaginar o passado como um conjunto complexo de injunções que produzem alternativas para o presente. Pensar historicamente implica orientar-se no presente, tomar decisões e avaliar situações que criem possibilidades de futuros. O pensar historicamente articula-se com o pensamento crítico, pois ensina a ponderar e a comparar os acontecimentos e processos nos tempos e espaços.
2. Ensinar de forma a cumprir e a criticar a Base Nacional Comum Curricular. A História é componente curricular obrigatório para todo o Ensino Fundamental, e compõe habilidades importantes da BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Médio, onde também é compreendida como parte de componentes que são fundamentais para entender o mundo em que vivemos e os mundos que ainda poderemos viver.
3. Ensinar a construir uma sociedade plural, democrática e diversa, igualmente não violenta, antirracista e antiLGBTfóbica. Professoras de História oferecem aulas onde o estudo de diferentes sujeitos, temas e processos mostram aos jovens e às crianças a infinidade da experiência humana. Desse modo, os estudantes aprendem que não estão sozinhos e que seu grupo social não é o centro de tudo. Portanto, precisam construir relações de respeito e solidariedade com os outros seres.

4. Ensinar a respeitar as memórias e as histórias de vida das pessoas, dos povos, das infinitas formas de existir, independentemente de lugar, tempo, cor, raça, etnia, identidade de gênero, orientação sexual, idade, etc.
5. Ensinar a cumprir as leis, entender como são criadas e a quais interesses estão ligadas. Por consequência, ensinar como podem ser elaboradas e transformadas, para melhor atender aos direitos de todos, todas e todes.
6. Ensinar de maneira a cumprir o disposto nas leis 10.639/03 e 11.645/08, a fim de contribuir para entender o Brasil visto pelas histórias das pessoas negras e indígenas; para combater o racismo; para promover a reparação histórica, social, econômica, cultural da vida de mulheres e homens negras e dos povos originários. Oferecer aos estudantes em geral, brasileiros, brancos, negros, indígenas, de todos os grupos, povos e identidades que compõem o Brasil, que podemos viver com respeito, solidariedade, igualdade e equidade.
7. Ensinar, através da História e do pensar historicamente, a não utilizar em seus argumentos naturalizações, estereótipos, generalizações, simplificações e anacronismos.
8. Ensinar a adotar um comportamento republicano e cidadão, de modo a, conhecendo a história do Brasil e muitas outras histórias, as estudantes possam compreender a si mesmas como cidadãs, como pessoas que atuam e que disputam, no espaço público, ideias que precisam respeitar e ser respeitadas. Ensinar a liberdade como elemento da vida em grupo, da vida democrática, em benefício da vida de todos os seres. Logo, ensinar a liberdade como espaço de diálogo e de construção de conhecimento para entender os diversos aspectos da vida.
9. Ensinar a combater o negacionismo, as ideias falsas e mentirosas que promovem o medo, a morte e a intolerância. Combater o negacionismo que promoveu a regressão da vacinação em nosso país; o negacionismo do Holocausto; o negacionismo da escravização; o negacionismo da ciência.
10. Ensinar a dialogar, a escutar e a aprender com os outros: colegas, mães, pais, professores, cientistas... de forma crítica e autocrítica. Consiste em olhar a si mesmo, compreender suas relações no presente e ver um futuro aberto de infinitas possibilidades.

Ensinar história extrapola a transmissão de conhecimentos sobre o passado, pois tais conhecimentos são a base a partir da qual professoras e professores educam para a criticidade, a política, a cidadania, para o respeito a si próprio e aos outros. Educam para imaginar o passado e para pensar em outros futuros. Educam para combater injustiças. Educam para o sonho. Numa aproximação com Aílton Krenak, educam para “adiar o fim do mundo” (2020).

Aspectos institucionais da formação docente em História no Brasil

Ser professor ou professora de História no Brasil, pelo menos desde 2015, ganhou ingredientes de negacionismo e radicalismo, difundidos na sociedade pela extrema direita. A sala de aula de História tornou-se espaço de tensão entre convicções ideológicas, opiniões religiosas

e conhecimento histórico. O prestígio deste profissional foi abalado por acusações - doutrinador foi a principal delas - que animavam os estudantes a dizer: “não é bem assim professor!”. Esse quadro trouxe dificuldades de caráter político, ético, mas também epistemológico e pedagógico. O modo de contar a história tem sido problematizado, tanto pelos movimentos de extrema direita, que questionam o caráter ideológico da história escrita e ensinada, mas, também, pelos movimentos sociais, que problematizam a narrativa eurocêntrica que costumamos fazer e divulgar em sala de aula. As soluções não têm sido fáceis, pois implicam, em primeiro lugar, a necessidade de repensar a relação da História com os povos e grupos invisibilizados até agora. Em segundo lugar, narrar o passado e combater o fascismo e o negacionismo passaram a ser bandeiras de primeira ordem (Fernandes & Léo Neto, 2021).

Certamente, diante do crescimento da extrema direita no Brasil, alguns estudantes, ao concluir o Ensino Médio, vacilam em escolher a Licenciatura em História para prestar o vestibular. O acesso a cursos superiores é realizado a partir de exames classificatórios, conhecidos como “vestibulares”. Além disso, há instituições que utilizam para o ingresso a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), realizado anualmente pelo governo federal. Não tem sido fácil ensinar História para crianças e jovens que se deparam com mensagens de ódio em redes sociais ou escutam de seus governantes, na grande mídia, que “trabalhadores tem que escolher entre ter direitos ou ter emprego” (Tolotti, 2018); “O grande erro foi torturar e não matar”; “Deveriam ter sido fuzilados uns 30 mil corruptos” (Congresso em foco, 2019), entre outras afirmações desumanizadoras. Formar professores e professoras de História para atuar neste cenário requer políticas sólidas de formação com apoio pedagógico e financeiro, o que não ocorreu nos últimos anos com um Estado autoritário que restringiu direitos sociais e educacionais.

Apesar deste cenário, no dia primeiro de janeiro de 2023 um cacique caiapó (Raoni Metuktire), uma mulher catadora³ (Aline Sousa), uma pessoa com deficiência (Ivan Baron), uma criança negra (Francisco Carlos do Nascimento), uma cozinheira (Jucimara Fausto dos Santos), um metalúrgico (Wesley Viesba Rodrigues Rocha), um professor (Murilo de Quadros Jesus) e um artesão (Flávio Pereira) entregaram a faixa ao presidente Lula, eleito pelo voto popular (Vilela, 2023). O povo sobe a rampa e anuncia a esperança. Certamente, outras histórias começam a ser escritas sobre ensinar e aprender nas escolas brasileiras.

Para ser um professor ou professora de História no Brasil é preciso, antes, ter coragem. Depois, necessita passar em um concurso vestibular, com disputa por vagas. Dois percursos são oferecidos no ensino superior para o caso da História: a licenciatura, que habilita para a docência, e cujo exercício profissional está regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.393/1996); e o bacharelado, que entrega o título de bacharel em História, cujo exercício profissional foi regulamentado pela Lei 14.038, de 2020.

3. “Os catadores de materiais reutilizáveis e recicláveis desempenham papel fundamental na implementação da Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), com destaque para a gestão integrada dos resíduos sólidos. De modo geral, atuam nas atividades da coleta seletiva, triagem, classificação, processamento e comercialização dos resíduos reutilizáveis e recicláveis, contribuindo de forma significativa para a cadeia produtiva da reciclagem. Sua atuação, em muitos casos realizada sob condições precárias de trabalho, se dá individualmente, de forma autônoma e dispersa nas ruas e em lixões, como também, coletivamente, por meio da organização produtiva em cooperativas e associações”. (Brasil, n.d.)

A carga horária mínima do curso de Licenciatura é de 3.200 horas, normalmente distribuídas em quatro anos de estudos, segundo o que orienta a Resolução CNE/CP Nº 2 de 20 de dezembro de 2019 que, em seu 10º artigo, define a distribuição de 800 horas para a base comum (conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos); 1.600 horas para a aprendizagem e domínio pedagógico dos conteúdos específicos dos objetos de conhecimento da BNCC; e 800 horas de prática pedagógica (400 horas para o estágio supervisionado e 400 horas para a prática dos componentes curriculares) (2019).

Assim, os licenciandos em História têm um percurso formativo ancorado na prática e na aproximação com as instituições escolares. Essa aproximação pode ser ampliada a partir de programas especiais como o Programa de Iniciação à Docência (Pibid) (CAPES, n.d.-b) e o Programa de Residência Pedagógica (CAPES, n.d.-c), que engajam o professor em formação no planejamento e experimentação da docência orientada.

Outro momento de impacto na formação do/a professor/a de História foi a aprovação das Normas Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena (Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004), visando a implementação do Artigo 26-A da LDB, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas. Tais normativas repercutiram no currículo nos Cursos de Licenciatura com a introdução de disciplinas obrigatórias sobre História da África, História Indígena, Saberes Tradicionais e Relações Étnico-Raciais, assim como a criação de linhas e grupos de pesquisa sobre esses temas.

Mais recentemente, tivemos no Brasil a curricularização da extensão regulamentada pela Resolução n. 07 de 18 de dezembro de 2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelecendo Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira segundo o disposto na Meta 12.7 da Lei n. 13.005/14 (Brasil, 2014). O inciso IV do artigo 5º indica que a extensão no Ensino Superior articula o “ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico”.

Aspectos éticos e políticos da formação docente em História no Brasil

A História, como qualquer ciência, é profundamente envolvida no mundo em que e para o qual ela é criada e transmitida. Logo, formar-se professora ou professor de História significa um compromisso epistemológico com o ensino da multiplicidade do mundo, um compromisso político com a transformação social e com a luta antirracista e antifascista, um compromisso ético com as vidas de cada estudante/singularidade que vive no acontecer da aula de História. Arthur Ávila, inspirado em Laclau, tem denominado esse esforço de pluralismo historiográfico:

Se quisermos combater efetivamente os negacionismos, devemos não só alargar nosso leque de aliados e possibilidades de representação do passado, sem obsessões com limites normativos disciplinares, como também defender um pluralismo inapelável que busque ‘expandir nossa imaginação política’ (Laclau, 2000, p. 212) , diante do ódio à democracia e da governamentalidade suicidária (Ávila, 2021, p. 164 - grifos no original).

Ou seja, o trabalho do formador e da formadora de professores de História ultrapassa o disposto no conjunto legislativo e nas políticas públicas. Nas palavras da intelectual Célia Xakriabá, é um pouco como “amansar o giz” (2020).

As reformas educacionais e as normativas institucionais são consolidadas nas salas de aula de História, nas escolas brasileiras, de maneira muito singular. Entendemos que o currículo é excesso em relação às normativas, às leis, às demandas sociais, aos controles institucionais, aos movimentos negacionistas e a tudo mais que aponte para a escola e a solicite. Um currículo de História, como qualquer outro, é praticado e é envolvido pela infinidade da vida. Nele, professoras e professores estão dispostos a temer, julgar, sonhar, desafiar-se e quantos outros verbos achemos necessário incorporar. É como se a aula de História fosse uma espécie de Caos, não uma desordem das coisas, mas as coisas todas em estado de potência.

A questão que nos envolve é justamente pensar que o Caos habita uma aula de História. Ainda que uma aula de História possa ser vista como lugar privilegiado da narrativa. Nela há formas, coisas, datas, estruturas, conjunturas, conceitos definidos... E pouco jogo. Ela mais forma do que cria. O que pretendemos é que quando há, numa aula de História, o malogro da narrativa, se torna possível um flerte dessa aula com o Caos, como o Fora, quando ocorre uma indefinição insuportável das coisas ditas, das histórias contadas e das narrativas apresentadas, permitindo uma fuga em relação à temporalidade eurocentrada (Pereira, 2018, p. 27).

Um currículo de História é o vivido de uma aula, que incorpora as emoções, os afetos, os sofrimentos de professores e de estudantes, mas também das sociedades passadas e atuais, como se o turbilhão inexorável da vida passasse a cada instante pela sala de aula, no momento mesmo do seu acontecer.

Queremos dizer que essa formação se dá sempre que uma porta se abre, que um sinal toca, que uma certa quantidade de estudantes se aloja em um espaço determinado disposta (ou não) a aprender sobre as histórias do mundo, escolhidas ou esquecidas no tempo. A formação se dá no acontecer da aula, como a imaginar que é no vivido da sala de aula que a história se desdobra e se faz visibilidade, enunciado, realidade. A responsabilidade de professoras e de professores de História ultrapassa os limites das normativas e leis, porque, ao se abrir a sala de aula, ela estará repleta de exigências éticas, políticas e de afeto. A cada singularidade, a cada força (estudante), um olhar, um modo de relação que não pode ser limitada pela dureza dos discursos das histórias únicas ou do negacionismo, mas precisa ser vista com afeto, com ética e com política.

Se pegarmos como exemplo as já citadas leis que dispõem sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais veremos que cada sala de aula de História se envolve de um modo e com uma intensidade específica. Esse fato tem permitido criar múltiplas formas de combater o racismo, assim como também muitas brechas para a continuidade da narrativa eurocêntrica. Mas é esse currículo vivido, envolvido, da sala de aula que transmite, redefine, imagina, problematiza as relações sociais e raciais que nos constituem e, ao mesmo tempo, as mantém. Portanto, a problematização do modo como se dá a formação docente é elemento que não pode estar separado das disposições institucionais, nem das questões políticas e éticas envolvidas no fazer-se professora e professor.

Ora, dar aulas de História no Brasil consiste em entrar em um jogo que é ético, é político e ideológico, em luta contra as formas de colonização. Um movimento agonístico de caráter permanente onde a discriminação, o preconceito, a violência, não tenham mais lugar na sala de aula. Qualquer formador ou formadora que não tome em conta o caráter estrutural do racismo e as profundas diferenças sociais que constituem o Brasil é vã, porque faz da História uma ciência com grandes chances de estar deslocada e descomprometida com o mundo. Se o racismo é o elemento a provocar desigualdades que condenam parcelas da população brasileira a uma vida precária (reeditando inclusive o trabalho análogo a escravidão), ele só pode ser compreendido em diálogo com outros marcadores sociais da diferença, exigindo que se conheçam os modos de operação dos diferentes marcadores sociais da diferença – geração, raça, classe, gênero, sexualidade, pertença religiosa, modelo de agregado familiar, origem regional, deficiência, tanto como operam nas classes quanto na História (Gonzalez, 2020). Se determinadas interações entre posições de sujeito produzem situações de discriminação e preconceito, outras asseguram impunidade. Operar com os marcadores sociais da diferença e com o referencial da interseccionalidade auxilia no propósito de criar sentidos na aula de História. Permite o diálogo com a vida vivida hoje e em outros tempos, em sua riqueza, eliminando formulações que retiram a agência dos seres humanos e não humanos.

Aspectos relacionados à produção acadêmica sobre a formação docente em História no Brasil

Diante da complexidade da tarefa de formar professoras de História, em paralelo às normativas e a nossos movimentos éticos, está a escuta dos pares. O que é possível dizer sobre a formação de professores de História no Brasil do ponto de vista acadêmico? Em uma revisão de literatura focada em teses sobre formação de professores de História no Brasil (Pacievitch, 2018), a sensação era de ouvir o “Samba de uma nota só” (Jobim et al., 1960), pois os trabalhos, publicados entre 1996 e 2017, pareciam muito semelhantes em suas problematizações, referencial teórico-metodológico, resultados e propostas (ou pela ausência destas). O estudo foi feito em consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, que é um banco de pesquisa organizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), vinculada ao Ministério da Educação (Capes, n.d.). Aparentemente, os pesquisadores do campo do Ensino de História dedicados a pensar a formação docente apresentavam quase sempre o mesmo diagnóstico, com os mesmos desafios, dos quais destacamos a separação entre teoria e prática e entre História e ensino, assim como a confiança de que melhorias no processo formativo necessariamente redundam em melhorias de aprendizagem na Educação Básica. Poucos trabalhos fizeram propostas de diferentes percursos formativos, colocando experiências individuais em questão e abrindo-se para a crítica. Raríssimos problematizavam as vozes e práticas dos professores universitários. Será que, ao revisar as teses defendidas entre 2017 e 2022, encontraremos alguma dissonância, ou novas notas?

Para cumprir com os critérios da revisão anterior, utilizamos o mesmo Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com as mesmas palavras-chave. Porém, esse repositório apresentou instabilidades quanto aos resultados, como, por exemplo, não apresentar teses posteriores a 2018. Em alternativa, buscamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT,

n.d.), mas intuímos que os resultados eram menores do que o esperado. Por isso, decidimos utilizar os Dados Abertos da Capes (CAPES, n.d.-a), adotando o caminho descrito na Figura 1.

Figura 1

Percurso de seleção das teses⁴.



Fonte: Elaboração dos autores e das autoras, 2023.

Devido ao número de teses e ao escopo deste artigo, optamos por explorar os resumos. As informações foram cotejadas às conclusões da revisão de 2018. Em primeiro lugar, apresentamos a Tabela 1 com alguns aspectos cuja comparação é viável.

A maioria das teses foram defendidas em 2018 e 2019 (oito em cada ano), seguidas de 2017 e 2021 (três e quatro, respectivamente) e apenas duas em 2020, o que pode ser explicado por ser o primeiro ano da pandemia da Covid-19. Quanto à área de conhecimento⁵, notamos um primeiro nuance em relação ao levantamento anterior: ainda é a Educação que abriga o maior número de teses sobre formação de professores de História, mas sua proeminência diminuiu em relação a 2018. Naquela ocasião, havíamos percebido a tendência de que, quanto mais recente a tese, maior a probabilidade de ela pertencer à área de Educação. Passados apenas cinco anos, isso não é mais válido, como ilustrado na Figura 2.

4. A planilha completa encontra-se no Apêndice 1.

5. As áreas de conhecimento são classificações criadas pela Capes que derivam em critérios de avaliação dos Programas de Pós-Graduação. Assim, programas pertencentes à Educação e à História são avaliados por critérios e avaliadores distintos.

Tabela 1

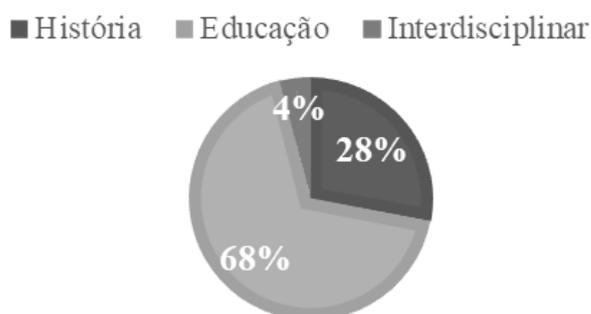
Comparação por área de conhecimento, região, temáticas e metodologia.

	2018	2023
Área de conhecimento	88% em Educação 12% em História	68% em Educação 28% em História 4% Interdisciplinar
Região do país	Sudeste - 70% Sul - 21% Nordeste - 6% Centro-Oeste - 3%	Sudeste - 36% Sul - 36% Nordeste - 16% Centro-Oeste - 12%
Temáticas	Instituições e currículo - 49% Vozes e saberes docentes - 33% Outras - 18%	Vozes e saberes docentes - 56% Instituições e currículo - 24% Outras - 20%
Metodologia	Predomínio de fontes orais - 40% Fontes diversas sem hierarquias - 36% Predomínio de fontes escritas - 24%	Predomínio de fontes orais - 37% Fontes diversas sem hierarquias - 34% Indeterminado - 29%

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2023.

Figura 2

Áreas de conhecimento 2023.



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2023.

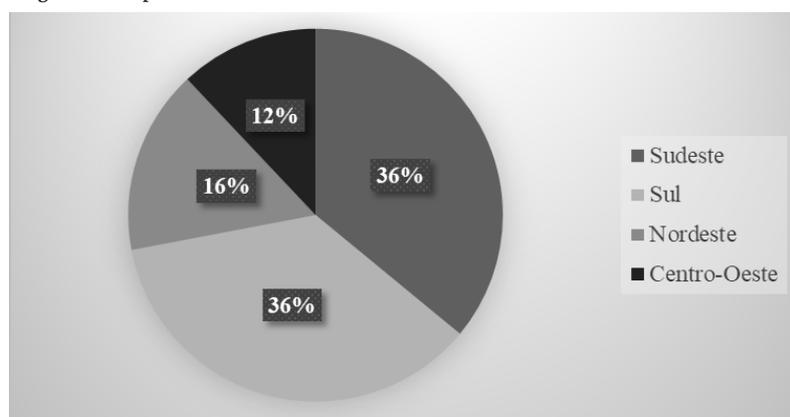
Observamos a recorrência de orientadoras consagradas no campo do Ensino de História e a ausência de outras. Desde 2018 eram presentes nomes como Ana Maria Monteiro, Carmem Gabriel, Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (que orientaram duas teses cada), todas na área de Educação. Além dessas, destacamos Katia Abud e Fernando Seffner, que orientaram uma tese cada um, no escopo em foco. Ao observar outros nomes de orientadores, sobretudo na área de História, percebemos que o tema do ensino de história vem produzindo atração em pesquisadores e pesquisadoras oriundos de outras áreas. São pessoas que, por vezes, se associam com pesquisadoras do campo e realizam suas produções em conjunto⁶. Entretanto, intelectuais que orientaram pessoas de diversas partes do Brasil a produzir importantes teses não estão mais na ativa, como Selva Guimarães e Ernesta Zamboni. Isso fez com que Unicamp e UFU não aparecessem mais dentre as universidades mais prolíficas, mas é

6. Marieta Ferreira e Marcelo Magalhães atuaram na criação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Mestrado Profissional), pertencente à área de conhecimento História, em associação com Ana Maria Monteiro. Trata-se de um programa em rede, com sede na Universidade Federal do Rio de Janeiro e que, em 2023, possuía 39 Instituições Associadas, em todas as regiões do Brasil.

importante ressaltar que essas orientadoras lançaram bases para diversos pesquisadores de destaque no campo (Miranda, 2019).

Essa mudança é visível também em relação à região do país. Na Figura 3, demonstramos que a região Sul ampliou sua participação de 2018 para cá, a ponto de empatar com a região Sudeste, mas a região Norte segue ausente. Sul e Sudeste juntos correspondem a 72% da produção de teses de doutorado sobre formação de professores de História. Outro deslocamento é das universidades paulistas (São Paulo) para as fluminenses (Rio de Janeiro), sendo a UFRJ responsável por 6 teses. A julgar pelos resumos, a região Norte não é contemplada sequer como campo de estudo.

Figura 3
Regiões do país, 2023.



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2023.

Seria valioso agrupar essas teses em relação a gênero e a pertencimento étnico-racial, mas trata-se de uma classificação delicada de fazer sem que as pessoas se manifestem nitidamente a esse respeito no corpo da tese ou em elementos pré-textuais. Com relação às orientadoras, porém, podemos afirmar que temos um grupo composto majoritariamente por mulheres cisgênero e brancas. Sabemos que a ausência de discussão sobre os privilégios da branquitude é uma das marcas do campo do Ensino de História, e estudos recentes têm, finalmente, retirado da invisibilidade tal questão (Leão, 2021; Rodeghero, 2023).

Classificamos as temáticas com as mesmas categorias usadas anteriormente, e observamos um movimento peculiar: teses interessadas nas vozes e saberes docentes são mais numerosas agora que outrora, ainda que o foco em instituições e currículos permaneça. No presente escopo, há uma distribuição equilibrada dos temas, como apresenta o Tabela 2⁷. Mais da metade das teses (excluindo as classificadas como “outras”) interessam-se pela visão dos participantes das pesquisas para abordar saberes docentes ou para avaliar projetos institucionais de formação, com predomínio da área de Educação. As teses defendidas na História dedicam-se mais ao estudo de instituições, disciplinas ou cursos, mas ambas possuem trabalhos de todos os tipos.

7. Os quadros completos encontram-se no Apêndice 2.

Tabela 2
Temáticas.

Temáticas	Número de teses por área
A formação e o constituir-se professor de história na voz dos próprios docentes.	Educação: 6 História: 2 Interdisciplinar: 1 Total: 9
História de disciplinas, currículos, cursos ou programas de formação com ênfase institucional.	Educação: 2 História: 4 Total: 6
Percepções dos participantes sobre propostas formativas.	Educação: 5 História: 0 Total: 5
Outras.	Educação: 4 História: 1 Total: 5

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2023.

Os conceitos parecem ser o elemento mais novo nas teses dos últimos 5 anos. Como mostra o Tabela 3 “saberes docentes” e “formação de professores” ainda são importantes para ambas as áreas, mas a maioria dos trabalhos optou por abordagens, pelo menos, pouco visíveis anos atrás, como as pós-fundacionais, pós-estruturalistas e variantes diversas de críticas à colonialidade. Os conceitos ligados à Educação Histórica no Brasil e à Teoria da História da escola alemã apareceram em seis textos, advindos principalmente de universidades do Paraná e do Mato Grosso. Tal classificação pode ser aperfeiçoada com a leitura das teses na íntegra pois, em diversas delas, a indicação do referencial teórico foi generalista.

Tabela 3
Principais conceitos.

Conceitos	Número de teses por área
Abordagens pós-fundacionais, pós-estruturalistas e pós/de/contracoloniais.	Educação: 6 História: 2 Total: 8
Saberes docentes e formação de professores.	Educação: 4 História: 3 Total: 7
Educação Histórica e Teoria da História da escola alemã.	Educação: 5 História: 1 Total: 6
Outros.	Educação: 2 História: 1 Interdisciplinar: 1 Total: 6

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2023.

As novidades conceituais, porém, não foram acompanhadas da diversificação de metodologias e fontes. Não notamos metodologias que foram potentes em 2018, como as que debatiam propostas inéditas de formação inicial ou contínua, colocavam em questão a sala de

aula universitária e as práticas dos formadores de professores e trabalhavam com diversos tipos de documentos. Eram teses, portanto, abertas aos movimentos do formar-se professor e atentas ao formar-se formador/a. Entretanto, vale ressaltar que o atual predomínio da opção por fontes orais (13 teses) ganhou perspectivas variadas em razão do aparato conceitual. Afinal, analisar narrativas docentes em perspectiva pós-estruturalista é diferente de fazê-lo com base no conceito de professor-reflexivo. Além disso, nenhuma tese utilizou exclusivamente fontes escritas. Todas as dez teses que utilizaram documentos escritos não abriram mão de cotejá-los a depoimentos, observações de sala de aula ou pesquisa bibliográfica. Finalmente, em dois casos o resumo não permitiu a identificação do percurso metodológico.

Os resultados ou conclusões são a parte mais difícil de analisar com base apenas no resumo. A maior parte (11 dentre 25) não informa adequadamente suas conclusões. Parece haver insegurança para condensar o elemento mais importante da pesquisa, ou, quiçá, desatenção quanto às normas para redação de resumos acadêmicos. Alguns resumos apresentam resultados esporádicos, sem conectá-los nitidamente aos objetivos do estudo, enquanto outros retomam princípios do referencial teórico, como se o objetivo da pesquisa fosse um teste de teoria. Além disso, o tempo exíguo para entregar uma tese (cerca de 4 anos), nem sempre permite a maturação adequada dos pensamentos.

Mesmo assim, percebemos que nove teses apresentaram ponderações sobre projetos de formação, demonstrando seus aspectos positivos e negativos e contribuindo para a história do ensino de História. Dessas, quatro pertencem à área da Educação e outras quatro à História, além de uma alocada como Interdisciplinar. Por fim, cinco teses aprofundaram a compreensão de processos formativos, saberes e práticas docentes, todas da Educação. Somente a leitura na íntegra poderia determinar quais trabalhos foram capazes de realizar propostas ou recomendações.

Voltando ao início, ainda tocamos o “samba de uma nota só”? Aparentemente, sim, quiçá com acordes e dissonâncias que trazem algum frescor para a formação de professores de História no Brasil (Cardôzo, 2021). A preocupação com a dicotomia entre teoria e prática segue importante (Santana, 2019; R. A. dos S. Silva, 2019; Souza Júnior, 2019), mas somos convidados a observar essa questão a partir da crítica ao eurocentrismo (Barcellos, 2018), à antipolítica (Frazão, 2018), às colonialidades do saber, do poder e do ser (Diallo, 2017) e, aos poucos, à branquitude (J. B. A. da Silva, 2018). Essa maior abertura para ouvir vozes docentes sem enquadrá-las em categorias pré-fixadas tende a funcionar como um dispositivo que traz corpo e vida à questão original. Dessa forma, algumas teses - minoritárias, é verdade - exploram outros rumos, com delicadezas sobre memórias e narrativas (Amorim, 2019), sobre biografias (Fontoura, 2017) e autobiografias (Macedo, 2018). Como em qualquer área, sem diversidade de fontes, de escalas e de sujeitos, é grande o risco de recair na monotonia de conclusões que repetem as premissas dos referenciais.

Pior que a monotonia são os silêncios. Os estudantes da Educação Básica ainda são sujeitos distantes da formação docente, mencionados apenas na tese de Giacomoni (2018). Pessoas com deficiência, indígenas e seus modos de educar e de historiar, projetos como o Pibid e o ProfHistória não foram o centro da atenção desses pesquisadores. É bem provável que pes-

quisas sobre esses temas existam no campo do Ensino de História, mas nós não localizamos nenhuma voltada para a formação de professores.

Será que conseguimos romper com o silêncio das salas de aula das Universidades? Estamos tentando saber o que acontece, de fato, quando um professor (universitário) está tentando formar outros professores (para a Educação Básica)? Nos 25 trabalhos em análise, o formador foi colocado em questão poucas vezes. Como testemunho de sua própria trajetória (Corrêa, 2021; Fontoura, 2017) ou de um projeto, curso ou disciplina (Diallo, 2017; Farias, 2019; Frazão, 2018; R. A. dos S. Silva, 2019; Souza Júnior, 2019). Ao que parece, a sala de aula de um professor formador foi analisada em apenas uma tese (J. B. A. da Silva, 2018).

Joan Pagès, com quem aprendemos pelo testemunho de uma carreira aberta à vida e à pluralidade (Pacievitch & Miranda, 2018), com frequência problematizava a sala de aula, os saberes e as práticas de si mesmo e de seus pares: profissionais que formam professores de História. Ouvimos o desafio. Até aqui, escrevemos sobre a importância de nosso trabalho, relatamos o conjunto de peças legais e de políticas públicas que o envolve e analisamos enunciados acadêmicos em torno da formação docente. Não seria momento de olhar para nós mesmos, para o abismo de nossos medos, julgamentos, sonhos e desafios?

O que acontece em uma sala de aula de formação de professoras de História

Com o verbo “desafiar”, construímos uma reflexão sobre nosso trabalho ao formar professores de História no ensino superior. O propósito é apresentar fragmentos de espaços-tempo da sala de aula universitária. O que acontece lá produz medo e julgamento, mas não impede o desejo que nos desafia a sonhar mais, pois tomamos aqui o sonhar como algo da ordem da necessidade da existência humana, conforme se discute em Freire (2000).

Desafiar-se é a tentativa de ultrapassar as determinações que constituem nossas relações raciais, sociais e de gênero. Desafiar-se, hesitante, diminuindo a força do medo e do julgamento. Formar futuros professores de História consiste em um contínuo desafiar-se que, imediatamente, chama o verbo desobedecer para que o ato criativo possa se manifestar. Desobedecer a currículos eurocêntricos pautados no patriarcalismo ou na moral religiosa; desobedecer a tradições e hierarquias que reforçam desigualdades de raça, classe e gênero; desobedecer aos modelos de pensamento que nos obrigam sempre a temer o abismo e a julgar e moralizar o ensino e a aprendizagem; desobedecer a linha crística⁸ que define os modos de relação com o tempo, os marcadores temporais do eurocentrismo e a história única. Talvez, exatamente este verbo nos desafie, como professoras, a orientar os estagiários no processo criativo que envolve planejar e ministrar aulas de História nas escolas brasileiras. O desafio de pensar de uma só vez os planos epistemológico, metodológico, político e ético que envolvem o ensino e a aprendizagem em História.

8. A linha crística refere-se ao modo de representar e contar o tempo, criado pelo eurocentrismo e referente aos referenciais culturais europeus. Trata-se da linha de tempo que tem como base o nascimento de Jesus Cristo e que reparte a história entre antes e depois da escrita. A colonialidade tem se colocado como norma e a partir dela o tempo tem sido pensado em muitas salas de aula de História.

O desafiar-se e o desobedecer, de uma só vez, consistem em criar aulas para problematizar realidades ainda pouco conhecidas: como criar uma aula para ensinar sobre relações de gênero, na história, que não se reduza a uma história das mulheres? Como criar uma aula sobre história da África que não se reduza a situar a África na linha do tempo europeia? Como criar uma aula sobre o sonhar dos Yanomami, sem reduzi-los aos nossos modos narcísicos de sonhar (Limulja, 2022)?

Era uma noite com céu cheio de estrelas, uma escola pública rodeada de árvores e, no seu interior, circulavam jovens e adultos do 3º ano do Ensino Médio, cansados do trabalho durante o dia, mas dispostos a debater o documentário “Caleidoscópio: histórias LGBTQIA+”, produzido pelo Centro de Referência de História LGBTQIA+ do Rio Grande do Sul (CLOSE, 2022), através do financiamento da campanha Eu Sou Respeito do Ministério Público Federal no Rio Grande do Sul. A estagiária, uma menina jovem e branca, planejou a proposta de trabalho orientada pela pergunta: “onde estão as pessoas LGBTQIA+ na história do Rio Grande do Sul?”. Ela fez uma escolha pedagógica e política corajosa, pois, em sua primeira experiência de estágio, resolveu entrar em uma sala de aula no período noturno para lecionar História desobedecendo completamente um currículo desprovido de sentido. Orientar estagiários com esta coragem é, certamente, um desafio para nós, formadores. Acompanhá-la em suas escolhas historiográficas, metodológicas e didáticas foi um exercício muito forte de tornar-se professor/a formador/a de outros professores de História.

Foi, também, desafiar-se a acreditar na juventude que se apresentou na estagiária; na ousadia de quem ainda não é professora, mas já desobedece para sonhar outros currículos para o ensino de História em escolas públicas. E isto nos dá ânimo em nossa atuação como formadores e nos convida a seguir na contramão de algumas pesquisas sobre a sala de aula, reconhecendo os/as professores/as como teóricos de suas práticas, livres das prescrições que os consideram sempre em falta, incompletos e malsucedidos (Zavala & Scotti, 2005).

A aula da estagiária iniciou com o convite aos estudantes para assistir o documentário atentos a três pontos: sujeitos, lugares e documentos ligados às sociabilidades, ao entretenimento, à política e à luta por direitos das pessoas LGBTQIA+, o que permitiria a ela debater sobre os patrimônios que apareciam nos depoimentos apresentados no documentário. Ela fez uma escolha teórico-metodológica importante no seu planejamento: estudar patrimônio cultural a partir das histórias de vida. O foco não eram, portanto, os monumentos ou objetos, mas as pessoas e suas relações com os lugares.

Outra escolha da estagiária foi ampliar a discussão do documentário com um jogo criado por ela com os patrimônios identificados no documentário. Tratava-se de um jogo de tabuleiro com uma trilha, cujos comandos poderiam indicar a leitura e discussão de cartas com uma breve descrição de um patrimônio LGBTQIA+ e uma pergunta para ser respondida por um ou uma estudante.

Uma das cartas do jogo perguntava se conheciam mídias de entretenimento ou outras que abordassem a temática LGBTQIA+, ao que uma das alunas disse: “não conheço, não gosto dessas coisas” e riu, como se qualquer filme, série, entre outros, que abordasse a temática fosse algo erótico e eventualmente pornográfico. Esta situação provocou trocas de ideias e

possibilitou à estagiária historicizar a construção de estereótipos e preconceitos. O jogo deu oportunidade para dialogar, identificar e buscar conexões entre os patrimônios, mas também de rever posições frente à vida. Inclusive as nossas.

Outra carta apresentava a pergunta: “se você tivesse que criar uma atividade para promover os direitos das pessoas LGBTQIA+, que tipo de ação você faria?” Um estudante sugeriu criar um beijaço, mas outra estudante discordou. A discussão, por um tempo, permaneceu polarizada. A estagiária observou, ouviu e foi mediando com novas perguntas, com a ajuda do professor regente. Assim, a aluna explicou que não gostava de beijos em público, independentemente das expressões de gênero envolvidas.

Ao conversarem sobre os locais de sociabilidade, um dos estudantes questionou as escolhas no documentário com um recorte de classe explícito, já que locais como o bairro Bom Fim e o Parque da Redenção não seriam os pontos escolhidos por pessoas de sua comunidade. O estudante gostaria de ver outros locais de sociabilidade de comunidades periféricas de Porto Alegre, que não apareceram no documentário. Esse tipo de comentário é recorrente para quem observa aulas em escolas públicas e são estes acontecimentos que nos ajudam a reorientar nossas ações como formadores, otimistas críticos (Freire & Shor, 1986) diante do descaso com a educação e a desigualdade social tão presente neste país.

Orientar uma jovem em sua primeira experiência em sala de aula e, depois, observá-la atuando com outros jovens permite a nós, professores formadores, questionar os rótulos que a sociedade impõe à juventude e à escola como espaço de carência, mesmice e tédio. Em cada semestre temos novos desafios ao compartilhar com jovens estagiários na universidade, a organização do trabalho pedagógico e a criação de materiais didáticos que sejam teoricamente consistentes e adequados às situações escolares ainda desconhecidas. Nisso, o maior desafio é não basear nossos projetos em idealizações sobre os estudantes e as escolas.

Desafiar-se, portanto, constitui um ato que nos faz olhar para nossas ações cotidianas de formação, tanto na universidade, quanto nas salas de aula da educação básica. Aliás, é nestas últimas que o desafio se dá em ato, em uma espécie de desconfiança em relação a nós e aos entulhos pedagógicos e epistemológicos que nos fazem ser o que somos. Os movimentos dos estagiários e das estagiárias nas escolas públicas nos jogam no abismo de onde podemos – ao esquecer o que nos precede – criar paraquedas coloridos e inventar novas formas de ensinar a ensinar história.

Sonhar

Sonhar é um verbo. Como todo verbo, ele indica ação. Mas às vezes parece não se referir exatamente a uma ação, sendo até mesmo entendido como o contrário, em frases do tipo: “fulano está sonhando, isso nunca vai acontecer”. Se está sonhando, não está agindo. Porém, tomamos aqui o verbo sonhar no sentido de “imaginar em sonho”, ou seja, desenhar futuros ou possibilidades em sonho (Krenak, 1992). E fazer isso a partir de conhecimentos e conceitos do campo da História e da Educação. Sonhos que se sonha dormindo e sonhos que se sonha acordado. Formar-se professor de História, no Brasil, é um modo de sonhar com um mundo melhor, com justiça social, com novas relações entre os seres. Conforme já discutimos em

livro anterior, “nosso objetivo é imaginar e criar condições para sonhar com relações que tenham ultrapassado os limites da nossa branquitude, do racismo estrutural e do patriarcado.” (C. Z. de V. Gil et al., 2022, p. 6).

Em uma aula acerca da Revolução Francesa em turma de oitavo ano do Ensino Fundamental, em escola situada na região metropolitana de Porto Alegre, o estagiário abordou uma série de novidades deste momento histórico, após uma série de aulas sobre outros aspectos. A classe de alunos destacou a morte do rei e da rainha, a invenção da guilhotina, o imposto sobre os ricos, o regramento da igreja, a discussão sobre os direitos da mulher (que não avançaram), a mudança do calendário, as grandes manifestações de rua em Paris, a libertação dos presos na Bastilha, a proclamação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, o fim da monarquia, o Período do Terror, a distribuição de terras, os panfletos e cartazes colados pelas ruas, a grande produção de pequenos jornais e manifestos, a criação das posições de esquerda e direita na vida política. A seguir debateram-se alguns tópicos sobre a teoria de Montesquieu da separação em três poderes, Legislativo, Executivo e Judiciário.

A partir desses elementos, que foram escritos no quadro, foi proposta uma atividade em duplas com o seguinte enunciado: “Pensando no contexto atual, imaginem-se em período de elaboração de uma constituição e listem cinco leis que considerem importantes para melhorar as suas vidas”. O estagiário explicou que, após elaboradas as cinco leis, elas seriam lidas por toda a turma e votadas, decidindo se deveriam ou não integrar a constituição do país. De imediato, as duplas se puseram a debater e redigir. Depois, cada uma leu suas proposições para os colegas. Tivemos uma mistura de sonhos de justiça social com proposições punitivistas. O punitivismo foi marcadamente mais proposto por duplas de meninos do que de meninas, mas muitas de suas proposições não foram aprovadas pelo coletivo da turma. Foi o caso de proposições como “pena de morte liberada”, “a milícia pode matar bandidos” e “bandido bom é bandido morto”: todas foram reprovadas na votação coletiva.

As propostas que lidaram com o sonho de uma sociedade mais justa foram as que deram margem a maiores debates e agitação, incluindo risos e momentos de ligeiro delírio – e foram aprovadas. Foi o caso de três propostas relativas ao transporte público: “ônibus de graça a Porto Alegre”; “ônibus de graça no final de semana” e “transporte público gratuito”. Esta última foi aprovada pela sua amplitude, mas gerou debates do tipo: “quem vai pagar isso tudo?”. E, ainda, deu margem a um momento de muita explicitação de sonhos, em frases como: “a gente ia passear todo final de semana nos shoppings”, “eu ia visitar as minhas tias todas as semanas”, “eu ia passear na orla do Gasômetro sempre”, “eu ia conhecer Porto Alegre”, “a gente podia ir às festas de rua em Porto Alegre”, “a gente ia conhecer gente bonita”.

Em seguida, outras três proposições estavam relacionadas ao tema da “cesta básica”⁹. Ao final, foi aprovada a proposta mais geral, que dizia “aumentar a cesta básica”. Esta foi seguida de uma discussão por não estar bem escrita, pois parecia que era para aumentar o preço e não

9. Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos (DIEESE), a regulamentação sobre a cesta básica foi definida “[...] Decreto Lei nº 399, de 30 de abril de 1938, que regulamentou o salário mínimo no Brasil e está vigente até os dias atuais. O Decreto determinou que a cesta de alimentos fosse composta por 13 produtos alimentícios em quantidades suficientes para garantir, durante um mês, o sustento e bem-estar de um trabalhador em idade adulta. Os bens e quantidades estipuladas foram diferenciados por região, de acordo com os hábitos alimentares locais.” (DIEESE, 2023)

a quantidade e variedade de alimentos na cesta básica. Novamente, tivemos um momento de sonho intenso, com afirmações do tipo: “podia comer picanha¹⁰ todo dia”, “podia comer bolo e doce sempre na merenda”, “podia comer lasanha”, tudo com muita alegria. Tais momentos não foram aproveitados pelo estagiário no sentido de pensar em futuros possíveis, inclusive já existentes em alguma medida via sistemas de renda mínima, bolsa família, taxaço das grandes fortunas, leis que restringem a desigualdade extrema ou as iniquidades etc.

Uma conciliação entre certo sentido de realidade e a utopia apareceu no debate entre duas propostas: “liberdade de opinião para todo mundo” e “poder ter sua própria opinião”. Liberdade de opinião para todo mundo foi associada a discursos de ódio, com falas do tipo: “tem muita gente que exagera e faz discurso de ódio”. Foi, então, reprovada na votação, sendo aprovada “poder ter sua própria opinião”. A supervisão de aulas de Ensino de História com tais manifestações de sonho produz efeitos também sobre nós, os docentes orientadores, pois “somos todas professoras feitas de sangue e magia; de carnes e sonhos; de Cronos e Aion; de identidades e de um vazio sempre à espreita para poder contemplar a eterna novidade do mundo” (C. Z. de V. Gil et al., 2022, p. 11).

Notas finais

Neste diálogo entre o prescrito e o vivido, consideramos a nossa prática como um constante desafiar-se. Mas não para nos aprisionar em metas, velhas dicotomias, prazos. A proposta é trabalhar como quem sonha: deixar fluir os discursos, as diferentes histórias que adiam o fim do mundo e transitam em todos os lugares. É também sonhar como quem trabalha, para mostrar ao fascismo que somos teimosos e que sempre haverá de nascer uma flor no asfalto.

O sonho como ato criativo no presente e como imaginação do futuro parece arrefecer diante das dificuldades que o estágio impõe. Entretanto, fazer carreira docente nas escolas públicas brasileiras significa encontrar escolas com estruturas sucateadas, salários baixos, condições de trabalho adversas... Como se desafiar a manter a continuidade do sonho, diante de forças que impedem o futuro e desdenham do passado? Se o presente nos coloca um desafio tórrido, pesado e difícil, o Sonhar nos leva adiante porque imaginamos que o mundo pode ser diferente, que podemos acreditar. Afinal, sonho e desafio não existem sem a luta, o ato mesmo de criação de mais vida.

*Uma flor nasceu na rua!
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.
Uma flor ainda desbotada
ilude a polícia, rompe o asfalto.
Façam completo silêncio, paralitem os negócios,
garanto que uma flor nasceu.*

Carlos Drummond de Andrade (2022)

10. Tipo de corte de carne bovina considerada nobre e muito apreciada no Brasil.

Referências

- Amorim, M. de O. (2019). *Linhas, enredos e territórios: cartografias docentes de professores iniciantes de História* [Doutorado, Educação]. https://minerva.ufrj.br/F/?func=direct&doc_number=000538039&local_base=UFR01#.ZFKBS3bML0s
- Andrade, C. D. de. (2022). *A rosa do povo*. Record.
- Ávila, A. L. de. (2021). Qual passado escolher? Uma discussão sobre o negacionismo histórico e o pluralismo historiográfico. *Revista Brasileira de História*, 41(87), 161–184. <https://doi.org/10.1590/1806-93472021V42N87-09>
- Barcellos, V. A. (2018). *Relações raciais, África e afro-brasileiros no currículo: percursos formativos de licenciandos de História da UFRJ* [Doutorado, Educação]. <http://ppge.fe.ufrj.br/teses2018/TESE%20VITOR%20PPGE%20ok.pdf>
- Brasil, M. do M. A. (n.d.). *Catadores de materiais recicláveis*. Retrieved May 24, 2023, from <https://bit.ly/43Xhhz3>
- Capes. (n.d.). *Catálogo de Teses e Dissertações*. Catálogo de Teses e Dissertações Da Capes. Retrieved May 24, 2023, from <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>
- Capes. (n.d.-a). *Dados Abertos*. Dados Abertos Da Capes. Retrieved May 24, 2023, from <https://dadosabertos.capes.gov.br/>
- Capes. (n.d.-b). *Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Capes. Retrieved May 24, 2023, from <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>
- Capes. (n.d.-c). *Programa de Residência Pedagógica*. Capes. Retrieved May 24, 2023, from <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>
- Cardôzo, L. dos S. (2021). *Resistências fragmentadas: os sentidos do trabalho nas (auto)biografias de professores de história da rede pública estadual do Rio Grande do Sul* [Doutorado, Educação]. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/23021>
- Close. (2022, May 18). *Caleidoscópio: histórias LGBTQIA+*. Close – Centro de Referência Da História LGBTQIA+. <https://www.ufrgs.br/close/caleidoscopio-historias-lgbtqia-teaser/>
- Congresso em foco. (2019, July 30). Onze vezes em que Bolsonaro ofendeu vítimas da Ditadura. *Congresso Em Foco*. <https://bit.ly/41Bo3sz>
- Corrêa, L. B. V. (2021). *Ilmar Rohloff de Mattos: professor marcante na formação de professores de História na cidade do Rio de Janeiro* [Doutorado]. Educação.
- Diallo, C. S. (2017). *História da África e cultura afro-brasileira no Ensino Superior público: análises sobre currículos e disciplinas dos cursos de licenciatura em História em Mato Grosso do Sul (2003-2016)* [Doutorado, História]. <https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2018/06/C%C3%ADntia-Santos-Diallo.pdf>
- DIEESE. (2023, May 25). *Pesquisa Nacional da Cesta Básica de Alimentos*. <https://www.dieese.org.br/Analisecestabasica/AnaliseCestaBasica202304.html>
- Farias, D. C. C. (2019). *Concepções de formação pedagógica do curso de Licenciatura em História da UFPE em contexto de reforma curricular* [Doutorado, Educação]. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35740>
- Fernandes, K. M., & Léo Neto, N. A. (2021). Narrativas antirracistas no enfrentamento ao contexto de neofascismo: educando sujeitos históricos nas lutas. *Tessituras*, 9(1), 46–62. <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/tessituras/article/view/1091/889>
- Fontoura, M. C. L. (2017). *Invasão / ocupação da UFRGS: diálogo com docentes de cursos de licenciaturas sobre Programa de Ações Afirmativas e Educação das Relações Étnico-Raciais ERER* [Doutorado, Educação]. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172200>

- Frazão, É. E. V. (2018). *Licenciatura em História e Educação Básica: que articulações curriculares em meio às disputas por escola pública democrática?* [Doutorado, Educação]. <http://ppge.fe.ufrj.br/teses2018/tErikaFrazao.pdf>
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (16th ed.). Paz e Terra.
- Freire, P., & Shor, I. (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Paz e Terra.
- Giacomoni, M. P. (2018). *Ensino de História, retórica e narrativas: o professor-orador na sala de aula* [Doutorado, Educação]. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/181855>
- Gil, C. Z. de V., Pacievitch, C., Saturnino, E. L., Seffner, F., & Pereira, N. M. (2022). *Questões desestruturantes no ensino de História*. UFRGS. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/249437>
- Gonzalez, L. (2020). *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos* (F. Rios & M. Lima, Eds.). Zahar.
- IBICT. (n.d.). *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Retrieved May 24, 2023, from <https://bdtd.ibict.br>
- Jobim, T., Mendonça, N., & Gilberto, J. (1960). *Samba de uma nota só*. Odeon.
- Krenak, A. (1992). Antes, o tempo não existia. In A. Novaes (Ed.), *Tempo e História* (pp. 201–204). Cia das Letras.
- Krenak, A. (2020). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Cia das Letras.
- Laclau, E. (2000). Structure, history and the political. In E. Laclau, J. Butler, & S. Zizek (Eds.), *Contingency, Hegemony, Universality: Contemporary Dialogues on the Left* (pp. 182–212). Verso Books.
- Leão, C. T. (2021). Branquitude, ensino de história e educação das relações étnico-raciais: um estudo com turmas do ensino fundamental do Rio Grande do Sul. In B. Schmidt, C. Pacievitch, & C. S. Bauer (Eds.), *Ensino de História: diferenças e desigualdades* (Vol. 1, pp. 73–88). Capes-ProfHistória; Oikos.
- Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação (2001- 2010) – PNE e dá outras providências*, (2014) (Brasil). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm
- Limulja, H. (2022). *O Desejo dos Outros: uma etnografia dos sonhos yanomami* (1st ed.). UBU.
- Macedo, J. H. S. (2018). *Cultura, educação e ensino de história. Combate ao racismo: narrativas sobre a lei 10.639/03*. [Doutorado, História]. <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16565>
- Miranda, S. R. (2019). A pesquisa em ensino de História no Brasil: potência e vicissitudes de uma comunidade disciplinar. In A. Ralejo & A. M. Monteiro (Eds.), *Cartografias da pesquisa em ensino de História* (pp. 85–112). Mauad X.
- Pacievitch, C. (2018). Formação de professores de História no Brasil: um panorama de pesquisas. In C. Gil & M. Massone (Eds.), *Múltiplas vozes na formação de professores de História: experiências Brasil-Argentina* (pp. 11–28). EST.
- Pacievitch, C., & Miranda, S. R. (2018). Quando direitos desmancham no ar e o conhecimento é perigoso: o ensino de História em tempos de novos fascismos. In M. Á. Jara & A. Santisteban (Eds.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 125–144). Miguel Ángel Jara.
- Pereira, N. M. (2018). O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo. *Revista Pedagógica*, 20(45), 16–35. <https://doi.org/10.22196/RP.V20I45.4512>
- Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, (2019) (Brasil). http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192
- Rodeghero, R. (2023). branquitude e o ensino de História: onde o branco se esconde nas pesquisas sobre as relações étnico-raciais? *História Em Reflexão*, 17(33), 52–79. <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/16182/9376>

- Santana, A. F. R. (2019). *A formação dos professores de História na EaD: produções e saberes 2006 - 2011* [Doutorado, História]. <https://doi.org/10.14393/UFU.TE.2022.5032>
- Silva, J. B. A. da. (2018). *Representações acerca das identidades brancas no currículo de um curso de Licenciatura em História do Paraná* [Doutorado, Educação]. <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1024930-jose-bonifacio-a-da-silva.pdf>
- Silva, R. A. dos S. (2019). *A quem cabe formar o professor de história? Os caminhos e debates em torno da construção de um ethos de formação* [Doutorado, História]. <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/12876>
- Souza Júnior, C. M. (2019). *História e memória: licenciatura em história a distância na Universidade Federal de Sergipe (2005-2014)* [Doutorado, Educação]. <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/10983>
- Tolotti, R. (2018, August 28). Bolsonaro diz no JN que o trabalhador terá de escolher entre direitos e emprego. *InfoMoney*. <https://bit.ly/3mXXoHq>
- Vilela, P. R. (2023, January 1). Saiba quem são as pessoas que entregaram a faixa presidencial a Lula. *Agência Brasil*. <https://bit.ly/3n0Nchu>
- Xakriabá, C. (2020). Amansar o giz. *Piseagrama*, 14, 110–117. <https://piseagrama.org/artigos/aman-sar-o-giz/>
- Zavala, A., & Scotti, M. (2005). *Historias de la enseñanza de la historia. Relatos que son... teorías*. ClaeH.

Teses analisadas

- Amorim, M. de O. (2019). *Linhas, enredos e territórios: cartografias docentes de professores iniciantes de História* [Doutorado, Educação]. https://minerva.ufrj.br/F/?func=direct&doc_number=000538039&local_base=UFR01#.ZFKBS3bML0s
- Barcellos, V. A. (2018). *Relações raciais, África e afro-brasileiros no currículo: percursos formativos de licenciandos de História da UFRJ* [Doutorado, Educação]. <http://ppge.fe.ufrj.br/teses2018/TESE%20VITOR%20PPGE%20ok.pdf>
- Bonete, W. J. (2019). *Identidade e consciência histórica: um estudo com professores de História que atuam na Educação de Jovens e Adultos – Paraná* [Doutorado, História]. <http://ri.ufmt.br/handle/1/1941>
- Cardôzo, L. dos S. (2021). *Resistências fragmentadas: os sentidos do trabalho nas (auto)biografias de professores de história da rede pública estadual do Rio Grande do Sul* [Doutorado, Educação]. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/23021>
- Chala, Â. (2019). *A gente aprende na caminhada a traçar os caminhos e as escolhas: narrativas de professores de Estudos Sociais e de História graduados entre 1974 e 1988 no Rio Grande do Sul* [Doutorado, Memória Social e Bens Culturais]. <http://svr-net20.unilasalle.edu.br/handle/11690/1268>
- Corrêa, L. B. V. (2021). *Ilmar Rohloff de Mattos: professor marcante na formação de professores de História na cidade do Rio de Janeiro* [Doutorado]. Educação.
- Crema, E. C. (2019). *Currículo, cultura histórica e cultura escolar na construção estética da aula* [Doutorado, Educação]. <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/60344>
- Diallo, C. S. (2017). *História da África e cultura afro-brasileira no Ensino Superior público: análises sobre currículos e disciplinas dos cursos de licenciatura em História em Mato Grosso do Sul (2003-2016)* [Doutorado, História]. <https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2018/06/C%C3%ADntia-Santos-Diallo.pdf>
- Dias, S. de F. (2021). *Professores de história e educação histórica: apropriações de um campo em formação no ensino de história na rede pública do estado do Paraná* [Doutorado, Educação]. <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000235977>

- Farias, D. C. C. (2019). *Concepções de formação pedagógica do curso de Licenciatura em História da UFPE em contexto de reforma curricular* [Doutorado, Educação]. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35740>
- Fontoura, M. C. L. (2017). *Invasão / ocupação da UFRGS: diálogo com docentes de cursos de licenciaturas sobre Programa de Ações Afirmativas e Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER* [Doutorado, Educação]. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172200>
- Frazão, É. E. V. (2018). *Licenciatura em História e Educação Básica: que articulações curriculares em meio às disputas por escola pública democrática?* [Doutorado, Educação]. <http://ppge.fe.ufrj.br/teses2018/tErikaFrazao.pdf>
- Gabriel Neto, J. A. (2020). *Pesquisa e pós-graduação em educação na formação de historiadores: narrativas de professores cearenses* [Doutorado, UFC]. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/61451>
- Giacomoni, M. P. (2018). *Ensino de História, retórica e narrativas: o professor-orador na sala de aula* [Doutorado, Educação]. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/181855>
- Guimarães, C. S. (2018). *História da África no Ensino Superior: a formação dos professores de História e a prática docente* [Doutorado, História]. <https://doi.org/10.639/2003>
- Lima Costa, A. (2018). *De um curso d'água a outro: memória e disciplinarização do saber histórico na formação dos primeiros professores no curso de História da USP* [Doutorado, História social]. <http://objdig.ufrj.br/34/teses/869013.pdf>
- Macedo, J. H. S. (2018). *Cultura, educação e ensino de história. Combate ao racismo: narrativas sobre a lei 10.639/03*. [Doutorado, História]. <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16565>
- Monteiro, H. H. T. (2018). *Ensino e formação do professor de história: conhecimento museu em campo* [Doutorado, Educação e Contemporaneidade]. <http://www.saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/2553>
- Santana, A. F. R. (2019). *A formação dos professores de História na EaD: produções e saberes 2006 - 2011* [Doutorado, História]. <https://doi.org/10.14393/UFU.TE.2022.5032>
- Santos, F. B. dos. (2020). *Orientação temporal, consciência histórica e a constituição da identidade docente: um estudo com professores de história* [Doutorado, Educação]. <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000232777>
- Santos, V. A. dos. (2021). *Saberes profissionais docentes: o que narram os professores de história da rede estadual de ensino básico da cidade de Teresina, Piauí* [Doutorado, Educação]. <https://doi.org/10.11606/T.48.2020.TDE-01122020-144725>
- Silva, J. B. A. da. (2018). *Representações acerca das identidades brancas no currículo de um curso de Licenciatura em História do Paraná* [Doutorado, Educação]. <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1024930-jose-bonifacio-a-da-silva.pdf>
- Silva, R. A. dos S. (2019). *A quem cabe formar o professor de história? Os caminhos e debates em torno da construção de um ethos de formação* [Doutorado, História]. <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/12876>
- Sobanski, A. de Q. (2017). *Formação de professores de história: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento* [Doutorado, Educação]. <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47937>
- Souza Júnior, C. M. (2019). *História e memória: licenciatura em história a distância na Universidade Federal de Sergipe (2005-2014)* [Doutorado, Educação]. <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/10983>

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflito de interesses · Conflict of Interest

Os autores declaram não haver conflito de interesses associado a este trabalho.