

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)
INSTITUTO DE HISTÓRIA (INHIS)

Emilia Zanol de Souza

**ENTRE SABERES E SENSIBILIDADES: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA**

UBERLÂNDIA/MG

2025

Emilia Zanol de Souza

**ENTRE SABERES E SENSIBILIDADES: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA**

Monografia apresentada ao Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, como pré-requisito para conclusão do curso de graduação em História - Licenciatura, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Nara Rúbia de Carvalho Cunha.

UBERLÂNDIA/MG

2025

Emilia Zanol de Souza

**ENTRE SABERES E SENSIBILIDADES: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA**

Monografia apresentada ao Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, como pré-requisito para conclusão do curso de graduação em História - Licenciatura, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Nara Rúbia de Carvalho Cunha.

28 de abril de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Nara Rúbia de Carvalho Cunha - orientadora
(Universidade Federal de Uberlândia - UFU)

Prof.^a Dra. Maria Andrea Angelotti Carmo
(Universidade Federal de Uberlândia - UFU)

Prof.^a Ma. Mariane Mundim Borges
(Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia)

UBERLÂNDIA/MG

2025

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S729 2025	<p>Souza, Emilia Zanol de, 2003- Entre saberes e sensibilidades: [recurso eletrônico] : a experiência da escola na formação de professores de História. / Emilia Zanol de Souza. - 2025.</p> <p>Orientadora: Nara Rúbia de Carvalho Cunha. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Uberlândia, Graduação em História. Modo de acesso: Internet. Inclui bibliografia.</p> <p>1. História. I. Cunha, Nara Rúbia de Carvalho, 1978-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Graduação em História. III. Título.</p> <p>CDU: 930</p>
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

AGRADECIMENTOS

Sair do estado onde nasci, Rondônia, para fazer faculdade do outro lado do país não foi algo simples, só consegui ser feliz e crescer nesse processo porque tive muito apoio e tive a sorte de encontrar muita coisa e gente boa no caminho.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, Luiza e Vilmar, que fizeram o melhor para impulsionar e apoiar meus sonhos. Obrigada por terem acreditado na minha decisão e permitido a uma garota de 18 anos dar um salto gigantesco para o crescimento. Na época eu não tinha ideia do tamanho do apoio e amor que isso exigia.

Igualmente, agradeço minha irmã mais velha, Tamiris, minha melhor amiga, inspiração e apoio. Mana, não ter mais a sua companhia no dia a dia foi uma das coisas mais difíceis nesse processo, obrigada por cada ligação de duas horas que tivemos e por nunca ter deixado nossa relação se distanciar.

Agradeço também meus tios, Miriam e Rogério, e minhas primas, Leticia e Livia, por terem me recebido em Uberlândia com todo o suporte e carinho do mundo. Sou grata por ter tido vocês por perto ao longo desses anos.

Agora, agradeço outro tipo de família, do tipo que fazemos quando moramos longe da nossa, mas encontramos amigos de verdade que fazem do lugar em que estamos um lar. Anamaria, Daniela, Heitor e João Victor, obrigada por serem companhias na diversão, escuta nos momentos difíceis e amizade sincera a todo tempo. Da mesma forma, agradeço minha amiga Yasmini que compartilha o crescimento comigo desde o Ensino Fundamental e me apoiou e se fez presente mesmo distante.

Aqui, também agradeço meu namorado, João, quem me demonstra apoio incondicional e sempre me incentiva a ter menos medos e mais confiança. Obrigada por sempre verbalizar seu amor, admiração e vontade de me ver crescer e realizar sonhos. Eu te amo.

Minha formação também foi enriquecida pelas relações construídas por meio da graduação até que eu chegasse na apresentação deste trabalho.

Por isso, gostaria de agradecer a todas as pessoas envolvidas nos projetos do grupo de PIBID da Escola Estadual Ângela Teixeira, sem as quais esse trabalho não seria possível e agradeço imensamente por proporcionarem essa experiência formativa.

Igualmente, o grupo de estudos Mosaicos foi essencial para amadurecer as reflexões que teci ao longo da graduação e me trouxeram aqui. Agradeço a todos os membros com quem compartilhei os encontros e estudos.

Ainda, deixo o meu muito obrigada às professoras que compõem a banca examinadora por terem aceito o convite para ler, avaliar e contribuir para esta monografia: Prof^a. Dra. Maria Andrea Angelotti Carmo e Prof^a. Ma. Mariane Mundim Borges.

Por fim, gostaria de deixar um agradecimento especial a duas professoras que marcaram singularmente minha graduação, Mislele e Nara.

Mis, obrigada por ter me recebido de braços abertos no seu dia a dia profissional. Ser sua pibidiana e estagiária me ensinou tanta coisa, muitas delas eu costumava ter medo de nunca aprender. Você me ajudou a dar os primeiros passos nesse campo tão complexo que é a prática docente, foi uma honra ter você como supervisora, e hoje te ter como referência e amiga. Muito obrigada.

Professora Nara, você me orientou em muitos momentos ao longo da graduação: PROINTER, estágio, PIBID, monitorias, Mosaicos, LEAH, TCC. Mas sua marca na minha formação vai muito além. No início das suas aulas eu sempre voltava para casa com uma pulga atrás da orelha, algo que me deixava questionando coisas que antes eu pensava que eram simples. Foi assim, aos poucos, que eu aprendi a questionar mais, a ler nas entrelinhas, observar os pormenores, desviar da norma e valorizar a minha criatividade e autoria. Obrigada por ter me possibilitado outra leitura de mundo, e outra ideia de produção acadêmica. Te admiro imensamente.

Como a professora que me formo agora, sempre carregarei a contribuição dessas pessoas na minha trajetória.

RESUMO:

O presente trabalho nasceu da minha experiência como bolsista dentro do subprojeto interdisciplinar História-Geografia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) nos anos de 2022-2024, compondo o grupo que atuava junto à escola-campo E. E. Ângela Teixeira da Silva, sob a supervisão da Prof^ª. Ma. Mislele Souza da Silva. Ao longo de 18 meses, o grupo de licenciandos acompanhou a prática da professora supervisora e compôs temporariamente a comunidade escolar em que estavam inseridos. Ao fim dessa experiência, foi organizado o *e-book* “Viver a escola e narrar memórias: fragmentos de uma experiência de formação docente” (Souza; Silva, 2024) com relatos narrativos dos componentes do projeto acerca de suas memórias dessa formação. Neste trabalho, adoto a perspectiva da *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica para tomar os textos que compõem o livro como fontes narrativas e discutir os processos formativos que foram ali expressos. Para isso, não me limito à perspectiva instrumental de formação e discuto processos de deslocamento das sensibilidades e reflexão da prática que se deram com a imersão dos bolsistas no ambiente escolar, sobretudo a partir das ideias de Benjamin (1985) e de seus intérpretes, relativas a estética da tatibilidade, hábito, experiência e narrativa. Entende-se que os bolsistas tiveram uma imersão tátil no ambiente escolar, cultivaram um espaço de hábito e reflexão que permitiu a eles elaborar suas vivências enquanto experiência, o que contribuiu para a constituição inicial de uma identidade docente a partir da leitura de si mesmo na relação com o mundo. Ainda, se discute as potencialidades desse processo formativo, que entrecruza saberes e sensibilidades, para o fortalecimento de um Ensino de História crítico e uma prática profissional que pode ser apropriada pelos docentes como campo de ação política.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores(as) de História. Ensino de História. Experiência. Narrativas pedagógicas. PIBID.

ABSTRACT:

This study originated from my experience as a scholarship holder within the interdisciplinary subproject History-Geography of the *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID) at the *Universidade Federal de Uberlândia* (UFU) during the years 2022-2024. I was part of the group working with the partner school *E. E. Ângela Teixeira da Silva*, under the supervision of Prof. Ms. Misle Souza da Silva. Over 18 months, a group of teaching undergraduates accompanied the practice of the supervisor teacher and temporarily became part of the school community in which they were embedded. At the end of this experience, the e-book “*Viver a escola e narrar memórias: fragmentos de uma experiência de formação docente*” (Souza; Silva, 2024) was organized, compiling narrative accounts by project participants about their formative memories. In this work, I adopt the perspective of narrative (auto)biographical research-training to analyze the texts in the book as narrative sources and discuss the formative processes expressed therein. Moving beyond an instrumental view of training, I explore shifts in sensibilities and reflective practices that emerged as scholarship holders immersed themselves in the school environment, drawing particularly on Benjamin’s (1985) ideas – and their interpreters – regarding the aesthetics of tactility, habit, experience, and narrative. The study posits that scholarship holders experienced a tactile immersion in the school environment, cultivating a space of habit and reflection that allowed them to transform their lived experiences into meaningful narratives. This contributed to the initial formation of a teaching identity through self-reflection in relation to the world. Additionally, it examines the potential of this formative process – which intertwines knowledge and sensibilities – to strengthen critical History Education and a professional practice that teachers can appropriate as a field of political action.

PALAVRAS-CHAVE: History Teacher Education. History Teaching. Experience. Pedagogical Narratives. PIBID.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I: AS SENSIBILIDADES, A EXPERIÊNCIA E A NARRATIVA NA PRÁTICA E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA	20
I.I. Entre a Historiografia e a Educação: questões sobre os estudos das sensibilidades	22
I.II. Experiência e sensibilidades na formação docente	25
I.III. Narrativa: caminhos teórico-metodológicos possíveis	28
I.IV. Uma proposta de reflexão	32
CAPÍTULO II: EXPERIÊNCIAS QUE (TRANS)FORMAM	35
II.I. Habitar a escola	36
II. II. Apropriar-se da própria vida	43
II.III. Sentidos da docência	52
PROVOCAÇÕES FINAIS	54
FONTES	57
REFERÊNCIAS	57

“Os poetas, quando escrevem novelas, costumam proceder como se fossem Deus e pudessem abranger com o olhar toda a história de uma vida humana, compreendendo-a e expondo-a como se o próprio Deus a relatasse, sem nenhum véu, revelando a cada instante sua essência mais íntima. Não posso agir assim, e os próprios poetas não o conseguem. Minha história é, no entanto, para mim, mais importante do que a de qualquer outro autor; pois é a minha própria história, e a história de um homem — não a de um personagem inventado, possível ou inexistente em qualquer outra forma, mas a de um homem real, único e vivo. [...] Se não passássemos de indivíduos isolados, se cada um de nós pudesse realmente ser varrido por uma bala de fuzil, não haveria sentido algum em relatar histórias. Mas cada homem não é apenas ele mesmo; é também um ponto único, singularíssimo, sempre importante e peculiar, no qual os fenômenos do mundo se cruzam daquela forma uma só vez e nunca mais.”

(Hermann Hesse)

INTRODUÇÃO

Quando adolescente, tive a oportunidade de cursar o Ensino Médio no Instituto Federal de Rondônia (IFRO), nessa instituição encontrei muitas portas abertas: participei de programas de Iniciação Científica, fiz parte de um grupo de estudos, visitei congressos. Convivia muito com os meus professores nos ambientes de seus projetos de extensão e grupos de pesquisa. A temática que me rodeava era sempre a minha disciplina favorita, a História.

Porém, o docente que mais me marcou foi um com quem eu compartilhava muito mais a sala de aula do que esses outros espaços, ele se chamava Luís Ribeiro Medeiros e lecionava Língua Portuguesa. Em aulas, ele organizava cafés literários, indicava livros e filmes, e gostava de nos lembrar que “a vida é bela e as pipocas pulam!”. Se o encontrávamos fora de aula pelo campus, podíamos conversar e ouvi-lo compartilhar histórias. Além disso, ele demonstrava grande apreço pela nossa turma, sempre nos aconselhava a ser menos competitivos uns com os outros.

No último ano de curso, fomos afetados pela pandemia de COVID-19 e assim que entreguei meu último trabalho virtualmente foi a ele que senti vontade de escrever um *e-mail*, como o fiz. Agradei pelos ensinamentos, lhe contei que tinha escolhido ser professora, de História, mas que ele era uma grande inspiração. Guardo sua resposta até hoje, em um trecho ele escreve: “Creio que um dos desafios da docência é a gente conseguir passar coisas que fogem do ambiente acadêmico e que se pode levar para vida. Uma vez, assisti a uma palestra em que o professor dizia que muitos alunos podem não lembrar o que ensinamos, mas nunca se esquecerão de quem fomos para eles.” e ao fim, diz “E não se esqueça de que a vida é bela e as pipocas pulam... hahaha. Forte abraço!”.

Assim, mesmo em contato com outros elementos que já me davam uma brecha para espiar o que seria uma experiência como pesquisadora acadêmica na Universidade, quando ingressei no curso de História ainda era o encantamento pela docência nessa disciplina que eu levava comigo, eu queria ser professora.

Começo minha narrativa desse ponto porque enxergo nele algo pessoalmente significativo para o desenho das circunstâncias em que se dá esta pesquisa, já nos semestres finais da minha graduação. Desde o início do curso superior venho buscando oportunidades que me aproximem da docência básica em História e das discussões teóricas nesse campo. Nesse momento, as oportunidades que se apresentaram para mim estão imbricadas em um contexto histórico e contemporâneo da formação de professores de História no Brasil.

Durante décadas as licenciaturas brasileiras foram estruturadas numa lógica “3+1”, que consistia em três anos de formação no campo conhecimentos específicos, relacionados ao bacharelado, e mais um ano onde se concentravam as disciplinas referentes aos conhecimentos e práticas pedagógicas (COIMBRA, 2020). Essa herança marcou a dicotomia entre uma “formação para docência” e uma “formação para pesquisa”, a prática e a teoria, a licenciatura e o bacharelado, pensando o fazer pedagógico em uma dimensão tecnicizada, de mera reprodução e transmissão de saberes, e descolada das reflexões teóricas e críticas. Assim, essas concepções também interferiram nas dinâmicas de formação de professores de História pelo país (CERRI, 2013), desde os anos 1930.

Com os avanços nas discussões e pesquisas na área de formação docente, em Universidades e ambientes como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), essa lógica passou a ser incisivamente questionada (COIMBRA, 2020), especialmente após a década de 1980. Nesse momento, os apontamentos que indicavam um caminho mais fértil em estratégias de formação que compreendessem uma relação indissociável entre teoria e prática, a desierarquização entre saberes disciplinares e pedagógicos, e o espaço da escola como produtor de conhecimento.

Simultaneamente, ocorriam abalos de paradigmas no conhecimento histórico resultando no repensar da profissão e formação docente nessa ciência, como nos conta Ciampi (2015, p. 117-118):

Amplia-se no país o debate historiográfico com as discussões do que é história e o ofício do historiador, decorrentes tanto da revolução historiográfica francesa como da inglesa. É o momento da abertura política e reformas curriculares que no campo disciplinar da história enriquecem o debate com publicações e ações concretas de Departamentos e associações como a ANPUH e a AGB. É o momento em que os movimentos sociais colocam em cena novos personagens que procuram caminhos que os relacionem às suas instituições em crise. O debate em processo estimulou também a discussão sobre a associação entre ensino e pesquisa, sobre as metodologias alternativas e a configuração da área do ensino da disciplina como espaço de conflito em que se envolveram historiadores, professores, Estado, imprensa.

Em meio a tais discussões que percorreram as décadas de 1980 e 1990, apenas em 2002 houve a aprovação das Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 01/2002 e 02/2002, que definiram diretrizes curriculares nacionais para formação de professores. A partir desse marco, o modelo 3+1 passa a ser enfrentado na dimensão oficial dos currículos, uma vez que essa legislação define mudanças no perfil das licenciaturas, fundamentando-se principalmente na integralidade da formação, diálogo entre conhecimentos

específicos e pedagógicos, a prática como um eixo da formação, e uma visão mais ampla do processo formativo abrangendo atividades complementares (COIMBRA, 2020).

Por mais que essa definição tenha enfrentado a relutância dos setores mais tradicionalistas que se mantinham apegados à secundarização da formação docente em relação à formação para pesquisa do bacharelado, como a própria ANPUH (CIAMPI, 2015), na década seguinte se fortaleceram estudos e lutas por uma política de formação mais alinhada com a valorização docente. Em 2015, é aprovada a Resolução CNE nº 02/2015 que revisa a legislação estabelecida em 2002.

Coimbra (2020) atribui ao modelo expresso na resolução de 2015 o nome “modelo de resistência”. Essa denominação se justifica pelo contexto no qual as diretrizes foram aprovadas: resiste ao ir no sentido contrário dos que esperavam a retomada de um modelo 3+1, e resiste ao expressar em seu texto ideias progressistas de educação e valorização da docência que pressionavam o contexto político de uma onda neoliberal e conservadora que colocava em processo o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Sobre os princípios presentes no texto da resolução, a autora diz:

[...] são expressos, de forma clara e precisa, qual a função e para qual sociedade estamos retratando a formação de professores/as. Quando diz sobre o compromisso de Estado em assegurar o direito à educação básica aos brasileiros/as; quando afirma o compromisso com projeto social, político e ético para uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva; quando anuncia ser contrária a qualquer forma de discriminação; quando implica esta formação na busca para a redução das desigualdades sociais, apresenta, em linhas gerais, uma concepção progressista de educação e de formação. Incorpora, neste sentido, as pesquisas, os movimentos sociais organizados da área, as produções científicas e a defesa da formação e da profissão de professor/a no Brasil ao longo de muitas décadas. (COIMBRA, 2020, p.13).

A história das diretrizes curriculares de formação de professores não se encerra em 2015, porém, segundo os parâmetros curriculares da resolução 02/2015 foi construído o Projeto Pedagógico do curso em que me formo professora na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com parâmetros de indissociabilidade entre teoria e prática, ensino e pesquisa. Essas preocupações tomam forma em um currículo que propõe componentes teórico-práticos desde o segundo semestre do curso, com as disciplinas de Projeto Interdisciplinar (PROINTER), além de quatro Estágios Supervisionados e investimento de um corpo docente do qual fazem parte especialistas em Ensino de História e Formação Docente, que articulam pesquisa e prática, construindo uma relação colaborativa com professores e escolas da educação básica (Carmo; Cunha, 2023).

Os marcos legais impactam em diversas dimensões os processos formativos dos professores brasileiros, mas também não os determinam exclusivamente. Afinal, as

subjetividades de formadores e professores em formação também desenham as circunstâncias desses cursos. Portanto, assim como durante décadas houve formadores que atuaram na resistência de um modelo tecnicista dos saberes pedagógicos, após os avanços legais ainda há a persistência da herança do período no qual esse modelo foi dominante, como já expressava Cerri (2013, p.180):

Em suma, o desafio da mudança na formação docente no Brasil, diante de sua tradição, vai muito além de mudanças curriculares, de ementas e cargas horárias de disciplinas, de alocação de programas em tal ou qual departamento ou faculdade. Trata-se de promover a mudança mais difícil, que é a mudança cultural, e fazer frente a concepções e posições pedagógicas aprendidas e ensinadas por muito tempo como as únicas válidas.

Na contramão dessas reflexões que ajudaram a construir a Resolução CNE 02/2015, tem ganhado corpo e tomado espaço um pensamento pedagógico neotecnicista que traz para a educação modelos de gestão, e pensamento, empresariais¹. Nas políticas de educação pública brasileira, as organizações ligadas a essa corrente pedagógica tem desempenhado papéis cada vez mais decisivos, como na formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum da Formação de Professores (BNC-FP).

A BNC-FP, aprovada na Resolução CNE 22/2019, é um projeto de alinhamento dos currículos das licenciaturas com as competências e habilidades da BNCC, impondo uma organização da formação docente também no modelo de competências e habilidades. Santos (2021) percebe nesse documento a intenção de homogeneização e controle da formação docente que se justifica pela ideia de padronização de qualidade, tal ideia de qualidade que aparece no texto a partir de indicadores formulados por instituições internacionais e apropriados de maneira nada reflexiva (Coimbra, 2020). Coimbra (2020) denomina a proposta de formação dessa resolução como o “modelo anacrônico”, afinal é descolado das pesquisas e avanços históricos desse campo nos dias de hoje.

Ainda, nesse modelo de formação os debates sobre a articulação entre teoria e prática nas licenciaturas foram desconfigurados dos conhecimentos produzidos pelas pesquisas no campo. No documento, a prática ganha ênfase num sentido de treinamento, de aproximação com o “saber fazer” na “aplicação” da BNCC, longe das ideias de elaborações reflexivas a partir da prática. Tal concepção da prática como treinamento interfere inclusive na forma com que cada estudante de licenciatura apropria os conhecimentos de sua ciência específica, uma vez que a formação docente se torna focada em dominar o “saber ensinar” dos conteúdos e

¹ No Brasil, essa linha de pensamento pedagógico tem sido endossada por forças políticas vindas principalmente de organizações geridas pelo capital privado que usam de discursos filantrópicos, como o Instituto Ayrton Senna, Instituto Itaú, Fundação Lemman e Todos pela Educação. Para se aprofundar, confira Araujo e Nascimento (2020), Macedo (2019).

concepções previstas pela BNCC. No caso do Ensino de História, essa apropriação acaba restringida a operações pragmáticas do fazer historiográfico e sempre ligadas a percepção tradicional da História linear e narrada a partir da experiência europeia (Santos, 2021).

Assim, a BNC-FC parece presumir que dominar metodologias pedagógicas do “saber fazer” da prática na relação com os conteúdos de conhecimento delimitados pela BNCC para cada ciência é o suficiente para a formação dos professores, ignorando outras diversas facetas da formação que constituem a postura a ser construída pelo profissional educador. Numa perspectiva de formação crítica e intelectual do professor questões sobre a prática na nos propõe pensar a urgência de articulação dos saberes com a realidade social na qual serão movimentados em forma de práxis, isso implica refletir os processos sociais nos quais cada docência está mergulhada e não reproduzir mecanicamente algo pré-determinado, inclusive questionando o quê e como se ensina. Essa dimensão já é discutida por pesquisadores da formação docente em História:

Para se avançar na questão do ensino, temos que assumir a responsabilidade social e política com o momento presente. Fazer do ensino uma prática social. Esta luta, sabemos, trava-se em vários espaços. No teórico metodológico, implica em romper com a maneira tradicional de conceber o conhecimento, sua produção e transmissão, dissociada da realidade social, da sua existência concreta, da base material sobre a qual se constrói o social. (Ciampi, 2015, p. 128).

Ou seja, se opor a uma lógica simplista que coloca as reflexões críticas sobre a prática pedagógica em segundo plano foi por todo esse tempo, e ainda é, parte do dia a dia dos profissionais e pesquisadores da formação docente. Para isso, muitas oportunidades foram e são apropriadas como espaços de resistência para uma formação reflexiva, como o exemplo dos programas de formação de professores da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

Idealizado em 2007 pelo Ministério da Educação como medida complementar ao Plano de Desenvolvimento da Educação, o PIBID é um projeto executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que oferece bolsas para docentes da Universidade, professores da Educação Básica e discentes licenciandos para colaborarem com comunidades escolares da rede pública e propor maneiras de “[...] tanto a intervir na realidade educacional quanto, por meio dessas intervenções, a melhorar a formação dos licenciandos e incentivá-los a engajar-se na carreira docente na escola básica.” (CERRI, 2013, p.180-181).

O programa foi oficialmente instituído por meio do Decreto de Lei nº 7.219 de junho de 2010. De acordo com o decreto, são objetivos do PIBID:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (Brasil, 2010, p.04).

Esse programa se destaca enquanto oportunizador de uma formação que faz dialogar teoria e prática, alimenta pesquisas de graduandos na interface com a educação básica, além de ser espaço fértil para uma relação horizontal entre a escola básica e a Universidade.

Foi também em um contexto de PIBID que se deu a experiência catalisadora da presente pesquisa.

Portanto, ingressei no curso de licenciatura em História já buscando por discussões relacionadas à educação e ao ensino. Ao encontrar uma estrutura curricular que desde os primeiros semestres me colocou em contato com questões teórico-práticas do Ensino de História pude me perceber não apenas como uma pesquisadora em História que eventualmente desempenharia a docência, mas sim como uma professora-pesquisadora (Geraldi; Fiorentini; Pereira, 1998) em formação. A partir disso, tive oportunidade de estreitar meu relacionamento com esse conhecimento e visualizar uma oportunidade no PIBID.

Minha experiência como bolsista se deu por meio de um edital de núcleo interdisciplinar entre História e Geografia vigente de outubro de 2022 a maio de 2024. A coordenação de área do núcleo foi regida pelas docentes Prof.^a Dra. Maria Andréa Angelotti Carmo, Prof.^a Dra. Nara Rúbia de Carvalho Cunha e a Prof.^a Dra. Angela Fagna Gomes de Souza. Inicialmente, o núcleo era formado por três escolas-campo participantes, após seis meses houve a entrada da E.M. Prof. Jacy de Assis, completando a colaboração das instituições E.E. Américo Renné Giannetti, Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA) e

E.E. Ângela Teixeira da Silva. Como bolsista, escolhi ser alocada no grupo² atuante na E. E. Ângela Teixeira da Silva, onde os bolsistas receberam a supervisão da Profª. Ma. Mislele Souza da Silva.

A professora supervisora Mislele é graduada e mestre em História pela UFU, autora do livro “Mulheres em Luta: o movimento feminino pela anistia” (2020), atua como professora da educação básica desde 2015, atualmente efetiva na rede estadual de Educação de Minas Gerais, sendo concursada na área de História. Enquanto supervisora do PIBID, oportunizou para os bolsistas um acompanhamento do dia a dia escolar que não se limitava aos horários de aula, se estendia para as reuniões pedagógicas, horários de planejamento, intervalos, almoços, sábados letivos, comemorações e outros diversos elementos que compõe a prática do professor da escola básica.

A escola-campo E.E. Ângela Teixeira da Silva é uma instituição de ensino básico que possui turmas de Ensino Fundamental II a Ensino Médio, localizada próxima ao centro da cidade. O colégio foi o primeiro a oferecer Ensino Médio Integral na cidade de Uberlândia, sendo um piloto para a implementação do modelo “Escola da Escolha” na rede estadual do município. Esse modelo pedagógico é idealizado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), uma iniciativa a partir de capital privado que expande seu modelo de gestão pedagógica pela rede pública brasileira, alinhado com avanços da visão de mercado na educação. Tal abordagem pedagógica perpassa o cotidiano escolar de diversas maneiras: na grade curricular, na participação dos alunos em formações externas, na ênfase dada para a ideia de Projeto de Vida pela coordenação pedagógica. Porém, também entra em tensão com outras ideias de educação com as quais os sujeitos que compõem a comunidade escolar, principalmente professores e professoras, entram em relação.

Durante todo o ano de 2023 nosso grupo foi formado por oito bolsistas de iniciação à docência que frequentavam a escola semanalmente em dois grupos para acompanhar um turno completo de trabalho da professora supervisora, em outro dia para uma reunião semanal da equipe completa na escola, e a cada quinze dias uma reunião geral do núcleo História-Geografia no campus da UFU. Em 2024, o grupo recebeu uma membro voluntária e a professora supervisora assumiu seu segundo cargo na escola, isso demandou a reorganização dessa dinâmica, mantendo-se a frequência dos acompanhamentos do cotidiano escolar.

² Ao fim do projeto, os bolsistas que compunham o grupo e participaram a produção dos textos tomados como fonte para este trabalho foram Agatha Madeleine Santana, Crystyna Loren Cordeiro Teixeira, Emilia Zanol de Souza, Gabriel Fonseca Scatolin, Giovana Massini Pagni, João Mateus Neto, João Victor Xavier Biggi, Myrella Azarias Gonçalves e Raylla Caroline Ferreira Borges.

Nesse contexto, a experiência coletiva forjada em nosso grupo e o processo de 18 meses vivido no núcleo de PIBID na E. E. Ângela Teixeira da Silva marcou minha formação de maneira muito singular. Ao longo desse período, senti de fato que estava me tornando uma professora. Mesmo quando o projeto ainda estava em curso, minhas histórias da graduação já tinham se preenchido de elementos do PIBID que já faziam parte da minha rotina de estudante. Elas apareciam nas ligações com os meus pais, nas conversas com estudantes calouros, nas minhas falas em aulas de Didática Geral, Estágio Supervisionado. Minha formação passou a ser mergulhada nessa experiência e em todas as dimensões afetada por ela.

Desde alguns meses dentro do projeto, eu sentia que gostaria de elaborar o Trabalho de Conclusão de Curso sobre o que foi o PIBID, não só na esfera das propostas pedagógicas pensadas por nosso grupo e seus desdobramentos, mas também na dimensão do que foi viver a escola do ponto de vista do professor e o que isso significou para a minha formação docente. Inclusive, nos efeitos que essa experiência teria em nossa postura profissional, conscientização e constituição de uma identidade docente. Não gostaria de falar apenas sobre as práticas teórico-metodológicas de Ensino de História que discutimos, queria também falar sobre as sensações que a escola proporcionava.

Porém, naquele momento, em que cursava o 4º semestre do curso de licenciatura, essa ideia parecia turva e distante do tipo de produção acadêmica na qual eu ainda estava educada a moldar minhas propostas, justamente marcada pela objetividade do distanciamento entre a reflexão teórica e a experiência do corpo e sensibilidades, uma herança de modelos científicos tradicionais que ainda estruturam uma cultura acadêmica. Acerca desses paradigmas acadêmicos, Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p.19) afirmam:

Muitas pesquisas realizadas ainda hoje se valem de um referencial teórico-metodológico que decorre da crença em uma suposta objetividade capaz de conferir confiabilidade e autoridade à medida que o pesquisador não se deixe envolver pela realidade que pesquisa. Daí a importância atribuída aos instrumentos utilizados, cuja neutralidade e cuja não orientação são geralmente pressupostas. Acredita-se, com isso, ser possível assegurar uma maior validade aos achados, evitando-se a “contaminação” dos dados pelo olhar do pesquisador ou por seus horizontes [...]. Contudo, é justamente o “cuidado” teórico-metodológico de o pesquisador manter distância, objetividade e neutralidade que tem produzido pesquisas nas quais os sujeitos cada vez menos se reconhecem uma vez que suas práticas, seus saberes e fazeres se aproximam de uma caricatura.

Durante os últimos meses de projeto, já me encontrava em mais um espaço coletivo que me deu o suporte teórico para pensar minhas vivências como formadoras, o Mosaicos, grupo de estudos em Ensino de História coordenado pela Prof.^a Dra. Nara Rúbia de Carvalho Cunha, na UFU. Grupo que reconheço como mais um dos espaços de resistência e

fortalecimento de uma formação docente outra que encontrei em meu caminho. A partir das discussões sobre narrativa e experiência na perspectiva benjaminiana, aquele anseio inicial de escrever sobre as vivências na escola enquanto professora em formação começou a ganhar forma.

Nesse sentido, o Mosaicos reconhece uma linha teórico-metodológica estabelecida em estudos sólidos no campo da educação que oferece uma oportunidade de produzir conhecimento científico a partir das experiências docentes: a pesquisa narrativa em Educação (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015). Esse campo metodológico tem entre seus principais pilares no Brasil as produções do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada (GEPEC) da Unicamp, institucionalizado como grupo de pesquisa em 1996 (BRAGANÇA; PRADO; ARAÚJO, 2021), já consolidado entre as referências nas discussões sobre educação e formação docente. Nessas pesquisas, a esteira teórica reconhece o processo narrativo das experiências como um caminho possível para a produção de conhecimentos e saberes diversos, dando ênfase para as subjetividades no percurso das investigações.

Na formação docente, a pesquisa narrativa e o estudo das subjetividades pode contribuir para o surgimento de trabalhos que questionam elementos nem sempre estudados na tradição desse campo. Como colocam Rosa e Ramos (2009, p.565):

As racionalidades e suas formas de produção de conhecimento são o que prepondera nessa tradição de pesquisa em formação docente. No entanto, também na literatura, há provocações que nos levam a pensar em outros aspectos que parecem ser merecedores de investimento, tendo em vista sua relevância e pertinência no que se refere à formação.

O estudo das subjetividades, por exemplo, permite-nos debater o lugar da experiência, da memória e das sensibilidades na formação docente. Isso acontece sobretudo em pesquisas atreladas a experiências profissionais e de vida, onde o sujeito e sua formação a nível social, cultural e político compõem essencialmente o estudo, não sendo apagados em prol de uma intenção de objetividade neutra.

Entretanto, isso não significa estritamente relatar experiências e percebê-las como verdades prontas ou receitas de uma prática profissional. Na verdade:

O relato de experiências docentes singulares não tem o objetivo de tomá-las como um padrão, mas sim é uma aposta nas potencialidades de se transformar trajetórias de professores e casos do cotidiano escolar em objetos de estudo, de modo a produzir uma imbricação fértil entre teoria e prática, na qual a prática propõe novos desafios para a reflexão teórica e a teorização permite reconstruir permanentemente os repertórios docentes. (Othero, 2023, p. 68-69).

É nesse sentido que pretendo abordar minha experiência junto ao meu grupo de PIBID na E. E. Ângela Teixeira da Silva. Na minha proposta de discussão sobre PIBID e formação de professores, isso significa que não estou escrevendo uma resposta absoluta para como se experienciar o PIBID, muito menos para como formar professores de História, mas na verdade estou comunicando uma experiência, suas potencialidades, e os saberes que construí na relação com minhas sensibilidades e com os outros sujeitos do projeto.

Tal iniciativa de narrar nossas experiências como grupo de PIBID começou com a proposta final de nossa atuação dentro do projeto: a elaboração de um livro de textos narrativos de memórias que construímos ao longo de nossas experiências dentro do grupo, e principalmente, dentro do espaço e da comunidade escolar. A coletânea de textos que produzimos foi publicada como *e-book* sob o título “Viver a escola e narrar memórias: fragmentos de uma experiência de formação docente” (Souza; Silva, 2024). Aqui, tomo esses escritos como fontes narrativas a partir das quais posso encontrar vestígios dos processos formativos que decorreram ao longo do projeto, especialmente a nível de subjetividades e sensibilidades dos sujeitos em formação.

Nesse processo, meu objetivo principal é perceber como uma formação pautada na experiência imersiva na escola básica, no não apagamento das subjetividades e sensibilidades, nos espaços formativos coletivos e na agência participativa fortalece a construção de um pensamento crítico e autônomo da própria prática, no sentido pedagógico e político do ser professor, especialmente professor de História, atualmente. Assim, levando o licenciando a encarar sua futura prática profissional como uma atividade de amplitude política (CIAMPI, 2015), influenciando na percepção sobre Ensino de História que adota em sua atuação profissional. Tudo isso, a partir da reflexão crítica sobre minha própria formação, em diálogo com escritos de outros sujeitos participantes, enxergando-a imbricada em um contexto histórico-político e sociocultural de certas oficialidades legais, mas também de resistência dos sujeitos que compõem a educação.

Para isso, o texto foi organizado em dois capítulos. No primeiro, me aprofundo nas reflexões teórico-metodológicas sobre sensibilidades no Ensino de História e na formação docente, com ênfase para as discussões sobre experiência, educação das sensibilidades e narrativa, além de traçar o caminho percorrido por esse campo teórico para formular minha proposta de reflexão. Já no segundo capítulo, dialogo com os textos narrativos da minha fonte para elaborar percepções sobre os processos sensíveis de formação que foram percorridos durante a experiência do grupo de PIBID que compus durante um ano e meio, pensando a

experiência estética da tatibilidade (Gagnebin, 2014), ou seja, da experiência na completude dos sentidos e corporeidade, da escola como formadora.

Num contexto de avanço de políticas educacionais cada vez mais baseadas em valores de mercado, de formação básica para mão de obra, e de uma formação de professores técnica para o cumprimento de currículos oficiais, estudos que vão contra essa lógica endossam uma postura de resistência coletiva de profissionais da educação. Valorizar e ecoar as vozes e histórias que compõem essa resistência é necessário para o fortalecimento de processos que podem construir uma outra realidade possível, por isso proponho tal reflexão.

Percorrendo esse caminho elaboro a respeito de minha formação, simultaneamente pensando num todo maior, refletindo a formação docente em seu reverberar mais amplo. Procuo elaborar sobre o que entendo que me formou como uma docente que pensa em ensinar e aprender “coisas que fogem do ambiente acadêmico e que se pode levar para vida”. Portanto, convido você, professor em formação ou profissional da educação, a encarar essa narrativa como uma comunicação aberta, com a qual você também pode se relacionar e ressignificar suas experiências e expectativas. Que essa narrativa me extrapole, porque, afinal, é pensando no todo que a escrevo.

CAPÍTULO I: AS SENSIBILIDADES, A EXPERIÊNCIA E A NARRATIVA NA PRÁTICA E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

Uma História que “corte feito estilete” é a reivindicação de Cubas (2022) ao refletir sobre uma cena de indiferença dos alunos frente às informações chocantes de uma aula de História. Em seu artigo produzido a partir de tais reflexões a autora coloca diversos questionamentos para problematizar o Ensino de História e a apatia dos estudantes em relação ao passado. Seus apontamentos vão contra uma cultura que acelera o tempo da escola, lhe impõe cargas de conteúdos e discursos de inovação e conclui que mais do que desinteresse dos alunos ou despreparo dos professores “[...] o não espanto diante do horror nos parece, assim, como sintomas de nosso tempo e de um processo em curso que afasta a escola daquilo que ela deve ser. Daquilo que ela pode fazer.” (Cubas, 2022, p. 29).

O debate da autora nos coloca frente a questões já amplamente debatidas no Ensino de História, principalmente acerca da necessidade de mudar a forma com que abordamos o passado com distanciamento e como mero objeto de estudo, numa relação de progresso e superação com a vida e sociedade cotidiana na contemporaneidade. Nessa perspectiva, a História não abala os sentimentos, o corpo, a revolta, a atitude, afinal é sobre o que está distante, não sobre o eu que está presente no tempo e espaço.

Cubas não formula respostas fechadas, nem tinha essa intenção. A partir disso suas provocações podem trazer outros desdobramentos para a discussão. Como exemplo, um caminho possível desse debate está no campo de estudo das sensibilidades históricas, afinal estamos falando do que causa espanto, do que incomoda, do que revolta, do que opera também no campo sensível, para além da racionalidade técnica ou instrumental, na qual o foco da aprendizagem está no controle do objeto (do que conhecimento), em detrimento das dimensões sensíveis e relacionais entre sujeito (do processo de produção de conhecimento) e objeto.

Acerca dessa dimensão cognitiva que incorpora sensibilidades no Ensino de História, Soares (2019) já apontou que aproximar os conteúdos das sensibilidades dos estudantes por meio do sentir, do criar e do imaginar pode ser um caminho para tornar a aula de História algo que “faz sentido” para a vida dos sujeitos. Destaca: “As emoções são responsáveis por serem propulsoras da sensibilidade. Se elas são o alicerce da nossa vida, como nossa estrutura física faz-se necessário nos apropriarmos dela para entendermos a História e construirmos a nossa própria História.” (Soares, 2019, p.174).

Ou seja, o que Soares aponta é a dimensão sensível como constituidora da vida social, da cultura e das coletividades. Então, por que tradicionalmente negligenciamos o aspecto subjetivo e sensível na formação escolar? A questão que se levanta é sobre a preponderância da concepção tradicional de ensino-aprendizagem na qual se aprende apenas pelo processo racional e técnico do estudo, que privilegia os conteúdos e concebe a escola enquanto instituição transmissora de conhecimentos científicos. Quebrar com essa ideia significa compreender que não se aprende apenas na escola, nem somente por meio da racionalidade técnica instrumental, porque constantemente somos formados pela nossa experiência sensível do e no mundo. Portanto, compreender e incorporar uma concepção mais ampla de formação é necessário para que a experiência escolar não seja desligada da completude da vida social, para que “faça sentido”.

Quanto ao lugar da prática do professor de História nessa lógica subversiva, o autor comenta:

É o que os professores de História fazem (ou deveriam fazer): a partir do conteúdo a ser discutido, selecionam seu material didático, convivem com eles por um tempo, leva-os para sala de aula e, junto a seus alunos, tentam perceber as intencionalidades, as afetividades, os destinos alterados. É o momento da partilha de informações. É o momento que as sensibilidades afloram. Momento em que repousa sobre o material didático o olhar: imagina, percebe, sente. Nem sempre há a necessidade de construir um texto escrito ou uma atividade, mas **há um compromisso com a formação do cidadão**, com aquilo que está guardado na intimidade. (Soares, 2019, p. 176, grifo meu).

Portanto, um Ensino de História que rompe com uma lógica limitante de formação também exige um professor que imprime em sua prática noções de educação como formação cidadã, que sabe ler os vestígios de sensibilidades nos materiais e nas dinâmicas do dia a dia social, que se vê enquanto um profissional imbricado no mundo e nas suas tensões.

Cubas (2022) e Soares (2019) tem um ponto de encontro ao apontarem a experiência (Larrosa, 2002) como potencializadora no Ensino de História. Com ênfase para os processos de interrogação e deslocamento das sensibilidades, Soares (2019) defende que viver a experiência de se posicionar sobre o mundo, de imaginar, sentir, e construir a própria História permite reflexões que fazem sentido para os sujeitos. Ainda, o autor afirma que “É preciso chamar a atenção dos professores para o fato de que sensibilidade e experiência andam juntas, como um acordo íntimo. Não se vive o que não se sente, e vice-versa.” (Soares, 2019, p. 179). Assim como para Cubas (2022), para quem “Em nossas aulas de história, promover a possibilidade de experiência é criar condições para que as coisas espantosas espantem. Para

que o preconceito incomode. Para que a violência e a injustiça revoltem.” (Cubas, 2022, p. 29).

Porém, o professor responsável por ministrar essas aulas também é um sujeito de seu tempo, engendrado historicamente e socialmente, mergulhado nas disputas de sensibilidades, que passou por processos formativos e construiu suas experiências e memórias. Se em nossa prática nós “[...] professores de História, precisamos disciplinar nosso olhar. Precisamos usar a imaginação. Precisamos nos permitir sonhar. [...] permitir que a experiência do sentir torne-se ação cotidiana.” (Soares, 2019, p. 188), é necessária uma cultura de formação de professores que entenda o professor como autor, como agente da produção do conhecimento e da interrogação do mundo, não como mero reproduzidor de técnicas e conteúdos. O professor também precisa ter uma formação pautada na experiência, que desloca sensibilidades e saberes.

Por isso, para que os professores de História possam perceber o sensível e a experiência como aliados em sua prática profissional, não podemos deixar de questionar qual o lugar das sensibilidades na formação docente, assim como o que é a experiência e por que ela compõe os processos formativos pautados nas sensibilidades e subjetividades também para a formação de professores.

I.I. Entre a Historiografia e a Educação: questões sobre os estudos das sensibilidades

No século XIX, quando a História se estabeleceu enquanto ciência acadêmica entre os intelectuais europeus, a Historiografia consolidou uma concepção de fonte histórica que era restrita aos documentos escritos oficiais e uma proposta de método que visava uma objetividade neutra do historiador para reconstrução do passado. Tal ideia seletiva das fontes deixava de fora do estudo dos historiadores diversos sujeitos sociais que, por motivos plurais, não dominavam a produção de registros escritos e sua conservação. Além disso, privilegiava a dimensão política da organização coletiva de governos e órgãos de poder, deixando de lado outros aspectos importantes da dinâmica social como a cultura, o cotidiano, e a arte.

Já no século XX, essa visão tradicional das fontes foi desconstruída pelos abalos teórico-metodológicos trazidos pela Escola dos Annales. Nesse momento, a ideia de fonte se ampliou para os múltiplos vestígios da ação humana no curso do tempo, sejam escritos, orais, visuais, materiais, etc, que poderiam ser trazidos à tona como fonte histórica no trabalho do historiador. Ainda, passou a se reconhecer o lugar de uma certa subjetividade do historiador que interroga as fontes a partir de perguntas geradas por sua própria experiência de tempo e

sociedade, além da subjetividade de quem produziu os registros que chegam ao historiador já com camadas de discurso. Com isso, as preocupações dos pesquisadores se ampliaram para possibilidades muito maiores de questionamento das sociedades no tempo, entre elas, o estudo das sensibilidades.

Segundo França, Cunha e Prado (2020), as noções de sentidos e sensibilidades começaram a serem incorporadas nos estudos históricos já no início do século XX, na Europa, com as correntes historiográficas dos Annales e a História Sociocultural Inglesa, se mantendo no curso da produção historiográfica e sendo preocupação de outras correntes como a Micro-história e contribuições da filosofia da linguagem. Dentre essas preocupações acerca do campo sensível, Pesavento (2004, p.02) coloca:

Às sensibilidades compete esta espécie de assalto ao mundo cognitivo, pois lidam com as sensações, com o emocional, com a subjetividade, com os valores e os sentimentos, que obedecem a outras lógicas e princípios que não os racionais. As sensibilidades são uma forma do ser no mundo e de estar no mundo, indo da percepção individual à sensibilidade partilhada.

Ou seja, os historiadores puderam passar a se perguntar como os sujeitos de outro tempo sentiam, percebiam, pensavam e experienciaram o mundo, e o que isso dizia sobre a sociedade que lhes rodeava. Com isso, o estudo das sensibilidades trouxe um novo olhar para as subjetividades, passando a pensar experiências históricas de emoções, sentimentos e ideias pessoais como historicizadas e socializadas (Pesavento, 2004). Isso fortaleceu pensamentos teórico-metodológicos que tomam como fontes vestígios acerca das histórias de vida e das experiências subjetivas, como a Micro-história e a História Oral.

Para o Ensino de História, essas novas percepções se consolidaram cada vez mais como o rompimento com uma ideia nacionalista de como ensinar História. Os estudos de História na educação básica que antes poderiam ser vistos como a construção de uma identidade e memória nacional, a partir dos heróis e grandes feitos, passou a tomar uma perspectiva de crítica social e pluralizar seus personagens. Assim, o campo se tornou perpassado pela ideia de uma educação cidadã, de construção de autonomia, crítica política e questionamento das experiências plurais do mundo.

Porém, os questionamentos trazidos pela historiografia não são os únicos relevantes para pensar a guinada das sensibilidades e subjetividades no Ensino de História. Quando pensamos na prática docente em História trazemos para essa discussão uma dimensão além das sensibilidades como objeto do estudo historiográfico, na dinâmica da sala de aula estão imbricadas também as percepções sensíveis dos diversos sujeitos que formam aquele espaço e

participam do processo educativo. Nesse cenário os domínios da História e da Educação se sobrepõem, cada um com seus desafios e questões fundamentais, assim como nos fala Miranda (2013, p.165):

Segue sendo, para o âmbito da pesquisa e da prática educativa, uma tarefa profundamente desafiadora a de evocar sensibilidades humanas relativas ao tempo passável, intangível e não recuperável a não ser por meio de operações verossímeis, reconhecer os sentidos ocultos no pensamento da criança, nessa zona de limiar que constitui sua capacidade de construção de pensamento e nos desafia a encontrar outras sensibilidades possíveis. Mas segue sendo, para o âmbito da pesquisa histórica, igualmente desafiador compreender que a tarefa educativa pressupõe também o ato de evocar sensibilidades no presente, em uma multiplicidade de sujeitos num tempo simultâneo, e que isso pressupõe mediações outras que não a operação histórica e a explicação pautada no desenvolvimento da historiografia.

Nesses diálogos e impasses entre a História e a Educação, uma chave que pode nos ajudar a pensar esse aspecto é o conceito de educação política das sensibilidades (França, *et.al.*, 2020), movimentado em pesquisas principalmente no campo da História da Educação.

A educação das sensibilidades é compreendida como um processo de produção dos sentidos que se dá a partir de práticas sociais e ultrapassa os processos racionais de conhecimento (França, *et.al.*, 2020). Essa ideia está em diálogo com o estudo das sensibilidades históricas, tal como no pensamento de Benjamin ao apontar que “[...] a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência. O modo pelo qual se organiza a percepção humana, o meio em que ela se dá, não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente.” (Benjamin, 1985C, p. 169).

Isso significa que, o estudo da educação das sensibilidades compreende que em diferentes tempos históricos os sujeitos são educados (socialmente, culturalmente, politicamente, etc.) a perceberem suas experiências de formas diferentes, inclusive no campo das sensibilidades. Assim, o que causa revolta, nojo, felicidade, o que arrepia, paralisa, ou motiva é resultado da relação dos sujeitos com seu tempo e espaço, com sua experiência de mundo. E isso não é um resultado de escolhas individuais, mas de uma produção social conflituosa, permeada por diferentes influências e processos que compõem o cotidiano das pessoas e dos grupos. Cada período histórico é momento de elaboração e reelaboração de sensibilidades que são prevaletentes numa determinada época.

No caso da sala de aula e do processo educativo, é preciso perceber que as mudanças na forma de recepção sensível não são apenas um objeto de estudo sobre o passado, mas uma dinâmica em curso no presente, fora da escola, dentro dela, e também no próprio ato da aula. Ou seja, o professor, alunos e os outros sujeitos daquele momento formativo não são apenas

observadores dessas transformações, são também sujeitos e agentes delas. São agentes porque “[...] as sensibilidades não são nem naturais nem estritamente impositivas, mas reformulações contínuas, ligadas ao encontro dos sujeitos com o mundo, numa afetação mútua que vai moldando as experiências individuais [...]” (França, *et.al.*, 2020, p. 221-222).

A partir disso, entende-se que o momento da aula de História pode afetar as percepções sensíveis sobre o passado a partir das dinâmicas formuladas pelo professor na relação com os alunos. Ao mesmo tempo, é indispensável levar em consideração o fato de que essa possibilidade está em disputa com as sensibilidades moldadas em outros diversos aspectos da vida social, afinal a educação das sensibilidades “[...] é produto e, ao mesmo tempo, produtora de práticas sociais, historicamente datadas, dentre as quais a escola configura-se, apenas, como uma delas.” (Galzerani, 2021, p.249).

Em consequência, pensamos também o professor como um sujeito historicamente localizado que teve suas sensibilidades formadas ao longo de suas experiências e produção de saberes, fator que influencia a forma com que escolhe conduzir suas aulas e sua postura profissional ao todo. Logo, é necessário que a formação docente se preocupe com possibilitar que o professor questione, desloque e transforme suas sensibilidades, afinal elas entrarão em diálogo com as sensibilidades dos estudantes e afetarão o curso da aula de História. Para isso, assim como o Ensino de História deve se aproximar das experiências dos estudantes, é também necessário que a formação docente estreite laços com as experiências que formaram as sensibilidades dos professores.

I.II. Experiência e sensibilidades na formação docente

Para Larrosa (2002, p.21), a experiência é “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.”, o autor está falando sobretudo de algo que nos deixa marcas, que molda nossa percepção, saberes e sensibilidades. Aponta que hoje muita coisa é inimiga da experiência: a sobrecarga de informações que não elaboramos, o tempo acelerado, o trabalho repetitivo e engessado.

Em sua escrita sobre a experiência, Larrosa dialoga com a obra do filósofo Walter Benjamin (1985), que interpreta a modernidade como uma era de decadência para a experiência, quando em consequência do avanço capitalista as experiências ficaram cada vez mais individualizadas e menos comunicáveis, desligadas da vida coletiva. Em meio a essa pobreza de experiência, o autor aponta o surgimento de uma nova barbárie, porém, mobiliza ambivalências do sentido de barbárie, entendendo-a também como uma força motora para

construção de novas formas de vida: “Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda.” (Benjamin, 1985B, p.116).

Essa dualidade entre a visão da queda da experiência mas ao mesmo tempo do surgimento de novas possibilidades é explicada a partir de estudos benjaminianos que entendem diferenciação de dois conceitos na obra do autor: “*Erfahrung*”, sendo a experiência pautada na coletividade e nos saberes comunitários, que entra em decadência no mundo capitalista, e “*Erlebnis*”, entendido como as “experiências vividas” que são característica do cidadão moderno, mais solitário e acelerado, mas que também são passíveis de novas significações (Gagnebin, 1985). Nessa diferenciação, Benjamin atribui um sentido racional à experiência, onde é possível reconstruir seu sentido coletivo no caminho de elaboração reflexiva das experiências vividas da modernidade. É isso que possibilita uma barbárie que reconstrói o mundo.

Ao pensar a educação, Larrosa (2002) propõe justamente pensar um processo formativo a partir da dualidade experiência/sentido, ou seja, uma educação pautada nas experiências vividas, que nos proporcione um processo reflexivo que nos possibilite atribuí-las sentido na relação com o mundo. Assim, nessa formação as experiências vividas não tem uma função impositiva, como se a palavra da experiência fosse uma lei universal, mas são objetos de reflexão que proporcionam a relação do saber com o vivido.

Quando adotamos esse prisma para pensar a formação docente entendemos que o domínio de instrumentos e metodologias didáticas não é o suficiente para assegurar uma prática autônoma e emancipadora se não possibilitarmos a contextualização da experiência docente no mundo para o próprio professor. Afinal, no prisma da educação das sensibilidades, entendemos que tais experiências configuram sua forma de sentir, praticar e pensar o ser professor no mundo. Uma vez que consideramos as experiências (de vida, escolares, profissionais, etc.) dos sujeitos no processo formativo, oportunizamos o questionamento, desconstrução, transformação e reapropriação das sensibilidades docentes, a construção de sentido para suas vivências e leituras de mundo.

Como coloca Pesavento (2004), estudar as sensibilidades traz para nossa preocupação as subjetividades, as experiências pessoais, sem deixar de historicizá-las. Por isso:

[...] considerar as experiências vividas dos professores é base para processos formativos que vinculam sua proposta de produção de conhecimento à figura do professor, visto que as experiências permitem compreender os sentidos dos saberes produzidos do e no trabalho, e, ainda, os contextos em que os são elaborados, além de

possibilitar a compreensão das relações que permeiam o fazer docente. (França, *et. al.*, 2020, p. 224).

Como vimos anteriormente, a pesquisa sobre formação docente no Brasil vem há décadas lutando por diretrizes reguladoras que impulsionam os cursos de licenciatura na direção de uma articulação entre prática e teoria, que fortaleça a autonomia docente e valorização dos saberes produzidos nas pesquisas da área. Porém, ainda lidamos com uma cultura de formação com raízes no modelo 3+1 (Cerri, 2014) e a influência do setor privado que fomenta uma visão empresarial e tecnicista na educação, como no exemplo da Resolução CNE 2/2019 que centraliza uma abordagem prescritiva das habilidades da BNCC para as diretrizes de formação docente (Coimbra, 2020).

Nessa lógica, os docentes são formados para um trabalho cada vez mais automatizado, no qual são meros reprodutores de conteúdos prescritos pelos currículos a partir das metodologias impostas e descontextualizadas da realidade escolar. Isso promove um apagamento da autoria dos professores nas produções acadêmicas sobre educação, afinal seus saberes são invisibilizados em prol de uma visão da escola como reprodutora de saberes científicos construídos fora dela, onde o protagonismo fica para pesquisas que tomam a escola como objeto de estudo distante do ambiente do pesquisador.

Numa formação perspectivada a partir das experiências é possível tecer reflexões que mostram o trabalho docente como parte de uma experiência histórica maior, assim contribuindo para a construção da autonomia e do posicionamento dos professores frente às políticas que permeiam seu trabalho (França, *et. al.*, 2020), além de ser uma maneira dos professores se apropriarem de sua autoria para se fazerem ouvidos. Aí está a barbárie transformadora: no questionamento e na não aceitação das coisas impostas.

Na formação dos professores de História, Miranda (2013) aponta que um dos desafios é ir além do espaço de fronteira entre as duas ciências que permeiam essa profissão e construir “[...] experiências de conflitos, desestabilizações, nos quais a passagem, os fluxos, as dúvidas e os recuos se tornem mais importantes do que a própria compreensão do espaço de fronteira [...]” (Miranda, 2013, p. 154). Ou seja, não é suficiente apenas dominar os procedimentos e elaborações teóricas dos dois campos de saber em diálogo, mas é necessário mergulhar tais saberes no sujeito e no tempo-espaço da prática. Dessa forma, pode-se chegar ao que a autora coloca como um ponto de reflexão essencial para a formação de professores: “[...] os saberes na relação com as sensibilidades e, portanto, o saber e o conhecimento transpassado pela experiência capaz de interpelar o sujeito epistêmico naquilo que lhe permite uma condição de reflexividade.” (*idem, ibidem*, p.159).

Portanto, para que a experiência contribua de fato para a formação docente, é indispensável pensar formas de trabalhar as dimensões da formação a partir do sujeito. Para conectar a produção de saberes, experiências e sensibilidades, é preciso sobretudo uma proposta de pesquisa científica que permita a participação das subjetividades, a autoria e autonomia docente. Algumas proposições formuladas sobre isso vão ao encontro da proposta benjaminiana de pensar a experiência na modernidade também com suas potencialidades, sobretudo na forma narrativa.

I.III. Narrativa: caminhos teórico-metodológicos possíveis

Segundo Lima, Geraldi e Geraldi (2015), o método científico tradicional, que nasceu com a ideia do avanço da tecnologia instrumental e preza pela objetividade e neutralidade, é insuficiente para entender questões complexas que perpassam as subjetividades. Entre elas, a experiência docente. Assim, os autores defendem uma metodologia científica que não apague o sujeito e suas experiências da pesquisa, mas que na verdade as adote como ponto de partida para sua reflexão. Tal movimento é possível a partir do ato narrativo das próprias histórias, em diálogo crítico com o conhecimento. Nesse sentido, há décadas vem se consolidando o campo da pesquisa narrativa em educação.

Uma das esteiras filosóficas nas quais se encontram esses estudos são as contribuições do filósofo e historiador Walter Benjamin, principalmente no que se trata da interpretação do recurso narrativo como produtor de conhecimento. Segundo o filósofo, o ato de narrar nos possibilita imprimir interpretações na relação com nossas experiências, a narrativa é carregada da autoria do narrador, uma vez que “[...] não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele.” (Benjamin, 1985A, p. 205).

Nesse processo, se constroem sentidos:

Tudo isso esclarece a natureza da verdadeira narrativa. Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida — de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. (Benjamin, 1985A, p. 200).

Posteriormente, ainda afirma que o “[...] conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria.” (Benjamin, 1985A, p. 200). Portanto, Benjamin compreende na arte de narrar e elaborar o vivido uma forma de produção de conhecimento, ou

melhor, sabedoria. Destaca-se que os conselhos não se dão como verdade gravada em pedra, mas sim na relação com a experiência, são a marca do narrador para a história narrada.

Segundo Gagnebin (1985), a possibilidade de reconstrução do sentido coletivo da experiência viria com uma nova forma de narratividade, não mais com a autoridade e organicidade da narrativa que acompanhava a “*Erfahrung*”, mas um esforço de não contentamento com a individualidade das experiências vividas. Portanto, assim como o conselho da narrativa não é uma receita fechada, não é por isso que ela teria um limite em si mesma. Benjamin afirma:

Comum a todos os grandes narradores é a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada. Uma escada que chega até o centro da terra e que se perde nas nuvens — é a imagem de uma experiência coletiva, para a qual mesmo o mais profundo choque da experiência individual, a morte, não representa nem um escândalo nem um impedimento. (Benjamin, 1985A, p. 215).

Ou seja, por meio da narrativa as experiências dos sujeitos se mostram conectadas com uma experiência coletiva e, dessa forma, o narrador se relaciona com o mundo, assim como o ouvinte ou leitor se relaciona com o narrador.

Portanto, na pesquisa narrativa o pesquisador parte da intenção de narrar a própria experiência, tirando dela conhecimentos formulados no curso reflexivo. Tal curso reflexivo não acontece na visão isolada de si mesmo, mas sim ao entender-se como um sujeito contextualizado em uma rede sociocultural e assim construindo uma ponte de relação com os ouvintes, ou leitores. Nas pesquisas docentes, isso implica em narrar o vivido no ambiente escolar enquanto pensa tais experiências em um todo do contexto histórico, social e cultural da profissão docente e da educação.

Quando se trata de pesquisa em educação, essa visão teórico-metodológica viabiliza a valorização de experiências docentes e o entendimento de como se constituem conhecimentos, identidades e outras diversas facetas do perfil dos professores, a partir do que é vivido no ambiente escolar. Além disso, essa escolha também carrega uma postura política de autonomia dos profissionais da educação em suas escritas, assim como destaca as vozes docentes no pensar filosófico da educação, constituindo um espaço onde as experiências importam e podem ser narradas e ouvidas para pensar criticamente a realidade. Essa dimensão da pesquisa narrativa a coloca na contramão do apagamento de docentes e outros profissionais da educação na constituição intelectual e, principalmente, política do sistema educacional.

Dentro da gama de produções da pesquisa narrativa em educação, Lima, Geraldi e Geraldi (2015) identificam quatro grupos principais de abordagens da pesquisa narrativa: “1)

a narrativa como construção de sentidos para um evento; 2) a narrativa (auto)biográfica; 3) a narrativa de experiências planejadas para serem pesquisas; 4) a narrativa de experiências do vivido, isto é, narrativas de experiências educativas.”(Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p. 8-9). Porém, Bragança (2018) sustenta uma visão que não separa os grupos 2 e 4, defendendo que:

Por um lado, no conjunto denominado de “narrativa (auto)biográfica”, muitos trabalhos partem de experiências significativas da vida do/a pesquisador/a e de experiências educativas especialmente vividas com os cotidianos e sujeitos escolares e, por outro, as narrativas tecidas a partir de experiências do vivido são sempre (auto)biográficas, pois trazem a vida ou fragmentos da história de vida dos participantes. Assim, é sempre bom afirmar que tomamos o (auto)biográfico não pela narrativa, necessariamente, longitudinal da história da vida, da infância aos dias atuais, mas considerando a memória como fragmento, como dialética entre lembrança e esquecimento, a experiência educativa vivida em um *espaçotempo* da vida é especialmente (auto)biográfica. (Bragança, 2018, p.70).

Destaca-se que ao usar parênteses em (auto)biográfica, a autora objetiva expressar que a pesquisa extrapola o indivíduo e constrói sentidos coletivos, afinal, eles “[...] apontam para o limiar de uma narrativa de um ‘auto’ que se constitui e se expressa com os outros, como expressão da poíesis vital que envolve necessariamente as relações socioculturais que nos atravessam e habitam.” (Bragança, 2018, p.69).

Além disso, a autora desenvolve em suas produções o conceito de *pesquisaformação*. A união das duas palavras busca expressar a “[...] assunção de uma indissociabilidade radical entre as dimensões de pesquisa e de formação [...]”(Morais; Bragança, 2021, p.07). Portanto, a *pesquisaformação* acontece nesse terreno pantanoso de experiências formativas e percursos de pesquisa científica, endossando uma ciência fortalecida no campo do vivido.

Nessa produção de conhecimento o pesquisador também está por dentro do processo formativo, como sujeito em formação, assim as “[...] experiências vividas vão tecendo, em dinâmicas singulares-plurais, uma figura de si e do nós em permanente devir, e a biografização, nas suas diversas formas de expressão, orais, escritas, imagéticas, favorece uma reflexividade potencialmente formadora.” (Morais; Bragança, 2021, p.05). Ainda, ao adotar a dimensão narrativa, é evidente que:

A potencialidade da *pesquisaformação* na abordagem narrativa (auto)biográfica se revela, portanto, rica na co-construção de inúmeras reflexões e transformações que acontecem em um voltar para si, resgatando memórias, histórias e percursos que, ao longo do processo formativo e de vida tecido pelo sujeito, vão nos fazendo – no momento em que acontece essa tomada de consciência do refletido – tecer, também, um processo de (auto)formação capaz de ser mobilizador de emancipações implicadas nos itinerários formativos da experiência em curso. (Morais; Bragança, 2021, p.07).

Para que isso seja possível enquanto investigação, são produzidas fontes narrativas escritas no esforço de refletir e romper com a individualidade das experiências vividas no percurso investigativo da pesquisa-formação, e de toda pesquisa narrativa.

Entre tais fontes, um tipo que se destaca são narrativas pedagógicas, caracterizadas por serem produzidas *por* sujeitos da educação *para* sujeitos da educação. Pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, o GEPEC, da Faculdade de Educação da Unicamp, afirmam que:

[...] dentre a diversidade de gêneros discursivos, são privilegiados para esse tipo de registro as ‘narrativas pedagógicas’ – textos predominantemente narrativos e autobiográficos, escritos para compartilhar lições aprendidas a partir da experiência, da reflexão sobre a experiência, da observação da prática dos pares, da discussão coletiva, da leitura, do estudo e da pesquisa. [...] Incluímos na “família” das narrativas pedagógicas em especial os memoriais, as novelas de formação, as cartas pedagógicas, as crônicas do cotidiano, os depoimentos, os diários, os relatos de experiência e de pesquisa – gêneros discursivos privilegiados para que os educadores documentem o que fazem, o que pensam, o que pensam sobre o que fazem, assim como suas inquietações, dificuldades, conquistas, sua produção intelectual. (Prado; Ferreira; Fernandes, 2011, p.145).

Esse movimento de registrar por escrito histórias e pensamentos da atuação docente, segundo Prado, Ferreira e Fernandes (2011), não acontece espontaneamente no dia a dia da profissão, porém carrega diversas potencialidades e pode ser importante para o curso de formação, tanto inicial quanto continuada. Afinal, a reflexão exigida pelo fazer narrativo proporciona a elaboração de questionamentos e a visualização de “inéditos viáveis” (Prado; Ferreira; Fernandes, 2011), ou seja, novas alternativas e criações que são ligadas às realidades vividas e subvertem o dado para a prática profissional. Os autores defendem que haja um encorajamento desses escritos, tanto por sua função de produção de conhecimentos, quanto por seu valor político de destaque para vozes docentes.

No campo das *pesquisa-formações* entende-se que “[...] a tessitura e a compreensão das fontes narrativas geram movimentos potencialmente formadores.” (Moraes; Bragança, 2021, p.05). Portanto, no movimento de pesquisa se produzem fontes narrativas, enquanto no aspecto teórico-metodológico de tratamento das fontes se adota uma abordagem interpretativa para esse conjunto escrito, onde as significações se constroem no diálogo com o pesquisador e o contexto formativo. Moraes e Bragança (2021, p.12) destacam:

Vemos a potencialidade da compreensão como uma dimensão fundante dos processos de produção de sentidos na pesquisa científica, que prima pelo gênero da narrativa como perspectiva *teoricometodológica* de produção de fontes, do saber e do

conhecimento, mediatizados pelas reflexões e percursos formativos em que situa o contexto, os sujeitos e as múltiplas questões que são passíveis e exequíveis de compreender e apreender durante o processo de pesquisar, aprender e se formar dialeticamente. Trata-se de fazer brotar tessituras inteligíveis que dão substancialidade ao que se está pesquisando, ao mesmo tempo em que reverberam em dimensões formativas e reflexivas dos percursos trilhados no processo de *pesquisaformação*.

Assim, é possível para o pesquisador construir suas interpretações em diálogo com o outro, narrando-se em conexão com o coletivo da experiência formativa. Tal abordagem é defendida pelos autores do campo pela abertura para “[...] dialogar horizontalmente com os sujeitos com os quais pensamos as ações, praticamos o cotidiano e refletimos os tempos e espaços da experiência [...].”(Morais; Bragança, 2021, p.11).

Quando nos voltamos para a experiência escolar, percebemos que essa possibilidade está para além da pesquisa *sobre* professores e *sobre* a escola básica, mas sim uma construção de conhecimentos *pelos* professores, *em diálogo com e a partir da* experiência dos sujeitos da educação básica. As vozes dialogam sem hierarquização. Com essas possibilidades teórico-metodológicas se torna palpável a possibilidade de pensar propostas de produção de conhecimento sobre formação docente que são fortalecidas na experiência e deslocam as sensibilidades dos sujeitos.

I.IV. Uma proposta de reflexão

É nesse limiar, de uma *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica, que localizo a proposta aqui desenvolvida. Minha intenção é voltar-me às memórias forjadas durante os 18 meses vividos na E. E. Ângela Teixeira enquanto bolsista do PIBID, a fim de refletir essa experiência enquanto formadora no sentido pedagógico e *político*. Para isso, narro minhas vivências no cotidiano escolar e identifico aprendizados, conselhos e as suas bases fortalecedoras em princípios mais amplos do que se entende por uma formação docente crítica e reflexiva. Coloco no centro da discussão uma formação que foi afetada por experiências pessoais da escola.

Preciso frisar que as produções em pesquisa narrativa são mais comumente no âmbito da formação continuada, com professores-pesquisadores já atuantes na educação básica, o que não é o caso central desta pesquisa. Aqui, narro a partir da experiência de uma professora em formação inicial, e é com esse repertório dos medos, expectativas e realizações dessa fase da formação que construo uma reflexão teórica-crítica do meu processo inicial de tornar-me

professora. Faço isso na relação com outros sujeitos que estiveram em diálogo comigo durante, principalmente, os dezoito meses de PIBID. Essa pesquisa é sobre viver a escola enquanto professora em formação e me deixar ser formada por ela.

Uma vez sendo uma pesquisa que construí no caminho formativo, ela não aconteceu de maneira linear ou seguiu cronogramas e objetivos pré-estabelecidos, ela ganhou estrutura conforme fui amadurecendo minha formação. Primeiro, ao começar a experienciar a escola como bolsista de iniciação à docência, comecei a me questionar sobre os efeitos disso na minha formação, assim surgiu meu problema de pesquisa. Segui vivendo as experiências da escola e sendo afetada por elas, apenas semestres depois, a partir das discussões do grupo de estudos Mosaicos, que me apropriei do repertório teórico-metodológico que movimentei para começar a formular minhas ideias e para questionar e refletir sobre essa experiência.

Visto o entendimento dessa possibilidade teórica, a pesquisa terminou de ganhar forma apenas ao fim da atuação do nosso grupo de PIBID. Ainda enquanto núcleo História-Geografia, fomos provocados pelas professoras coordenadoras de área a “deixarmos algo na escola”, uma produção que comunicasse para a comunidade escolar uma marca de que passamos por lá. Já sensibilizada pelos estudos com narrativas docentes, como uma de nossas últimas propostas sugeri a produção de uma coletânea de memórias narradas de nossa experiência como PIBID, para compor o acervo da biblioteca e as produções da escola. A proposta foi acolhida pela Prof^a. Mislele, que colaborou comigo na organização, e o material final recebeu o nome “Viver a escola e narrar memórias: fragmentos de uma experiência de formação docente” (Souza; Silva, 2024). Organizado e posteriormente publicado como *e-book*, o memorial foi pensado de maneira a receber contribuições de diversos atores da experiência desse projeto: professora supervisora, bolsistas, professores e supervisores da escola-campo, colaboradores externos convidados, coordenadoras de área e alunos. Ao pararmos para elaborar narrativamente sobre o processo vivenciado por nosso grupo, tivemos a oportunidade de refletir sobre aprendizados e sentimentos, assim podendo tecê-los em nossa escrita.

Identifico no material resultante de nossa proposta final como grupo de PIBID um conjunto de narrativas pedagógicas produzidas pelos participantes. Cada um dos textos traz diferentes propostas, entrelaçam memórias do curso do projeto com outras memórias escolares, de formação, de atuação profissional, e de vida. São narrativas preenchidas pelo ambiente da escola básica em suas diversas facetas, que tentam extrair aprendizados múltiplos, individuais e coletivos, e significam a experiência do PIBID para os autores.

Após a produção, na leitura, releitura e busca pela publicação desse material, percebi a oportunidade de me relacionar mais intimamente com esses escritos e a partir deles construir um trabalho de conclusão de curso que me permitisse narrar essa experiência de me tornar professora em diálogo com as experiências narradas de diversos outros sujeitos que fizeram parte desse processo. Notei a riqueza inesgotável naqueles textos tomados pelas experiências de todos os participantes, passei a encará-lo como uma fonte narrativa com a qual eu poderia tecer reflexões.

Esse é o tratamento metodológico que desenvolvo em relação ao conjunto de narrativas desenvolvidas por nossa equipe de PIBID. Em diálogo com os escritos, volto-me para minha própria experiência proporcionada pelo projeto, e dela construo minha reflexão narrativa, puxando fios de sentido que dialogam com minhas interpretações desse processo formativo em História, encontrando no coletivo uma expansão da minha leitura desse vivido.

CAPÍTULO II: EXPERIÊNCIAS QUE (TRANS)FORMAM

Mais do que conhecer um novo espaço e compreender sua lógica funcional, a atuação no PIBID na Escola Estadual Ângela Teixeira da Silva proporcionou um deslocamento dos meus saberes. Lembro-me da sensação de acompanhar o dia a dia escolar pelas primeiras vezes, enquanto estudante dos semestres iniciais da licenciatura em História.

Num primeiro momento, tinha urgência por identificar os efeitos das políticas educacionais neoliberais, por compreender os princípios do modelo Escola da Escolha, os procedimentos relacionados ao Novo Ensino Médio, cada comportamento que reafirmava alguma lógica social, de onde vinha cada determinação e orientação. Assim, meu anseio era saber responder ao que (ou a quem) eu era contra ou a favor. Queria ter rapidamente uma opinião sólida estabelecida a respeito de todos os aspectos daquele cenário, a partir das críticas tecidas na Universidade, como se minha passagem ali fosse para analisar friamente o dia a dia escolar e propor “soluções práticas”.

Larrosa (2002), destaca posturas como essa como típicas do sujeito moderno, formado em uma sociedade que associa o volume de informações ao conhecimento, e o acesso constante à informação se traduz na reação subjetiva de opinar. Nessa conduta, ao “[...] sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece.” (Larrosa, 2002, p. 23).

Entretanto, esse comportamento rígido e analítico foi fragilizado ao perceber também as práticas e relações ali estabelecidas. No dia a dia escolar, as apropriações pedagógicas dos espaços, das propostas de organização, dos projetos e das demandas me mostraram uma complexidade maior das práticas docentes e da relação da comunidade escolar com a instituição e as normas oficiais.

Em um trecho da narrativa que escrevi para apresentação da coletânea dos participantes do nosso projeto de PIBID, disse:

“[...] o Ângela Teixeira foi um cenário de formação para nós: um cenário às vezes caótico, às vezes inspirador, feliz, frustrante, e outros diversos adjetivos. Mas, na minha percepção, a escola sempre foi uma coisa em especial: viva.” (Trecho da narrativa escrita pela bolsista Emilia. Souza; Silva, 2024, p. 10).

Hoje, ao retomar esse fragmento, mobilizada pela pesquisa narrativa que aciona minhas memórias relativas ao processo vivido, compreendo que desde aquele momento já expressava a multiplicidade de choques proporcionadas pelo ambiente da escola-campo em minhas sensibilidades, percebendo a complexidade e ambivalências de um cenário que pode

ser frustrante e inspirador dentro do intervalo de uma mesma manhã. Porém, ao dizer que a escola sempre foi em especial “viva”, reconheço que todas essas pequenas imagens me remetem de alguma forma à persistência de uma potência criativa, de constante transformação, que me atingia na dimensão das sensibilidades conforme o projeto me oportunizou a experiência no ambiente escolar.

Enquanto se desenhava uma relação do nosso grupo de PIBID entre si e com os outros sujeitos da comunidade escolar, a escola-campo deixou de ser encarada como um lugar de observação para opinião e passou a ser entendida como um lugar formativo pelo qual os membros da equipe se deixavam ser afetados. Compreendo que tal maneira de encarar as circunstâncias construídas pelo PIBID tanto possibilitou quanto foi provocada por um espaço de experiência composto coletivamente durante os meses de projeto.

Retomando Larrosa (2002, p. 24) o sujeito da experiência “[...] seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.”. Assim, compreendo que a possibilidade de experiência também está ligada ao acolhimento das reflexões e transformações em si mesmo. No caso dos professores em formação inicial, passando por uma experiência formativa na escola, tais elaborações estão ligadas ao seu ser professor no mundo.

Neste capítulo, dialogo com outros textos narrativos escritos por membros do grupo PIBID nos quais busco vestígios das dimensões formativas proporcionadas pela dinâmica construída em nosso grupo, que permitiram diferentes deslocamentos sensíveis e a vivência e elaboração do processo enquanto experiência. Para isso, na primeira sessão do capítulo serão destacados dois aspectos centrais: (i) uma imersão de corpo inteiro no ambiente escolar, que permitiu aos licenciandos habitarem a escola e se encontrarem consigo mesmo nesse processo (Benjamin, 1985C; Gagnebin, 2014); (ii) o grupo, composto por bolsistas e professora supervisora, como uma comunidade de ensino-aprendizagem (hooks, 2013) em que se estimulava uma postura reflexiva coletiva em relação ao vivido e à agência constante no espaço escolar.

Na segunda parte, teço uma discussão a respeito dos efeitos desse caminho formativo nas práticas docentes em construção. Nesse sentido, destaco o saber da experiência (Larrosa, 2002) como elemento na construção de um estilo ou identidade docente, que permite uma dimensão criativa, crítica e reflexiva da prática. Ressalto, ainda, como na experiência de um grupo de professores de História em formação, a construção identitária pode significar o fortalecimento de uma postura socialmente responsável e

política quanto ao Ensino de História.

II.1. Habitar a escola

“Eu já estive em uma escola, tinha noção plena do que era uma, mas adentrar esse ambiente enquanto professor em formação é algo que nada chega próximo de ser equiparado. Foi um turbilhão de sentimentos os quais eu desconhecia e definir em palavras seria limitante e insuficiente para descrever a sensação. Mas, com o tempo, essas sensações foram parcialmente apaziguadas, talvez por empolgação com os projetos que idealizamos ou pela maneira como os estudantes nos recebiam.” (Trecho da narrativa escrita pelo bolsista João Mateus. Souza; Silva, 2024, p. 56).

Em sua escrita, João Mateus expressa o choque de sensações que sentiu ao retornar a uma instituição escolar, dessa vez como professor em formação. Tal percepção se dá em uma dimensão não exclusivamente da racionalidade, mas principalmente dos afetos e sensibilidades que esse momento proporciona.

Enquanto jovens professores em formação, os licenciandos não são nulos de relação com o ambiente escolar, já experienciaram a escola como alunos em outras fases da vida e suas memórias escolares compõem a educação de suas sensibilidades em relação à escola, à posição de estudante e à posição de docente. Ao reviver o ambiente escolar, os estudantes são atravessados por uma onda de imagens produzidas a partir de sua memória involuntária que traz à tona emoções, sensações hábitos forjados ao longo de um processo de habitação do espaço escolar, processo resultante de uma experiência estética tátil ou de tatibilidade, como elaborado por Jeanne-Marie Gagnebin (2014) na interação com a obra de Walter Benjamin, especialmente os textos *A Obra de Arte na Era da Reprodutibilidade Técnica* (Benjamin, 1985C) e *Infância em Berlim por Volta de 1900* (Benjamin, 1987).

Frequentemente a tradição da formação de professores desconsidera esse aspecto e pretende uma relação dos jovens em formação com a profissão docente estritamente fundamentada nos conhecimentos adquiridos na Universidade, estimulando uma postura engessada dos licenciandos perante a educação básica.

No campo metodológico da pesquisa narrativa, em que se dá maior relevância às subjetividades, entende-se que a experiência de retornar ao ambiente escolar também pode gerar outros processos para além da dimensão racional. A experiência tátil da prática na formação docente provoca desvios de sensibilidades e oportuniza a produção de saberes fortalecidos nas experiências vividas, conforme preconiza a estética benjaminiana, na qual “não é a visão do biscoito ou de uma paisagem que provoca o *estremecimento* do eu e a irrupção da lembrança, mas sim um contato, um *tocar*.” (Gagnebin, 2014, p. 170).

Portanto, não se valoriza estritamente o visível e o observar na experiência estética, mas sim um sentir da corporeidade na completude dos sentidos que irá despertar memórias e se relacionar com outras experiências vividas. Na prática da formação docente isso implica não apenas ocupar o espaço físico da escola como um observador distante e alheio, mas mergulhar nas dinâmicas deste micro universo de subjetividades.

Nas narrativas produzidas por nosso grupo de PIBID, é possível notar a expressão de um processo de imersão no ambiente escolar. Tal imersão não se deu apenas como observadores racionais, mas também como agentes na dinâmica daquele espaço, podendo experienciá-lo a partir da completude dos sentidos, do emergir das memórias, se deixando afetar e se encontrar consigo mesmo. Oportunizando, assim, a experiência.

Mais à frente serão apresentados fragmentos de narrativas onde aparecem o nervosismo, os jogos de vôlei, as lembranças da infância, o gosto da merenda, o caminho de ônibus até a escola, as risadas com os colegas, as conversas na sala dos professores, a música, o teatro, a poesia. Esses aspectos demonstram uma reflexão onde a corporeidade, os sentidos e a humanidade não são negados, eles são compreendidos como parte do processo de transformação pelo qual os membros do grupo percebem ter passado.

Rosa e Ramos (2009, p. 573) dizem:

Tantas cenas, tantos lugares – salas, pátios, corredores, quadras de esporte; tantos ‘outros’ –, professores, colegas estudantes, inspetores de corredor... Todos esses são elementos e atores da cultura escolar que intensificam as relações desses sujeitos-professores-em-formação com a instituição e com as possibilidades do exercício profissional docente. Essas crianças e esses jovens do passado tornaram-se professores em formação inicial no presente e hoje passam pelos estágios em seus cursos de formação.

Esse é o primeiro aspecto central para a prática formativa construída no projeto se configurar enquanto experiência: a abertura da gestão escolar, da professora supervisora e dos bolsistas para essa imersão tátil e duradoura na escola, não mais para habitá-la como estudante, mas como docente. Os 18 meses de projeto foram dentro de uma configuração que tornou cotidiano para os professores em formação o espaço escolar, pois passavam pelo menos um turno completo por semana na escola, quando estavam presentes eram incluídos em todos os processos do dia a dia escolar, isso era somado a uma reunião semanal da equipe.

Larrosa (2002) caracteriza o sujeito da experiência por essa abertura, sendo capaz de experiência aquele que está disposto a se expor: “O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se

nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião.” (Larrosa, 2002, p.25).

Como escreveu a professora Prof^a. Supervisora Mislele:

“Os pibidianos participaram de forma ativa e intensa na escola, circulando pelos espaços, colaborando com os projetos da escola e dialogando com os alunos, contribuindo, inclusive, para que muitos comesçassem a vislumbrar o ensino superior como uma possibilidade.”
(Trecho da narrativa escrita pela professora supervisora Mislele. Souza; Silva, 2024, p. 29-30).

A partir dessa multiplicidade de encontros que tocam os bolsistas, eles se relacionam mais abertamente com os sujeitos da escola, oportunizando um compartilhamento de saberes e reflexões que mergulhavam os sentidos no universo da escola e colocavam os sujeitos em reflexão.

Quando João Mateus diz que “[...] com o tempo, essas sensações foram parcialmente apaziguadas, talvez por empolgação com os projetos que idealizamos ou pela maneira como os estudantes nos recebiam” relembro os conceitos benjaminianos de *hábito* e *atenção*. Segundo Gagnebin (2014, p. 171), a leitura da obra benjaminiana mostra:

[...] os habitantes de residências e os usuários de edifícios públicos devem esquecer-los, para que possam realmente habitá-los. Tal esquecimento se opõe, por exemplo, à contemplação atenta de um monumento por um turista. Essa recepção distraída e tátil, isto é, de corpo inteiro, não pode ser interpretada exclusivamente como uma percepção alienada da realidade, mas indica uma transformação profunda da concepção de deleite artístico, até então caracterizado por uma estética do olhar e da contemplação. Benjamin aponta para um desfrutar ativo, ligado ao uso e ao exercício (*Übung*) cotidianos que, muitas vezes não remetem mais à concepção tradicional da arte, mas a novas práticas estéticas de percepção e de jogo.

Entendo que, o espaço de experiência criado permitiu aos bolsistas do projeto habitarem a escola, o que potencializou a experiência estética dos sujeitos uma vez que “a recepção tátil se efetua menos pela atenção que pelo hábito.” (Benjamin, 1985C, p.193). Porém, como no trecho acima, um habitar não alienado, um habitar do desfrutar ativo, do uso e exercício. Um habitar que permite a captação atenta das imagens fugazes que irrompem a superfície do hábito.

Quanto a isso, proponho a leitura de três trechos de narrativas produzidas pelos membros da nossa equipe:

“Entre essas memórias, algumas se sobressaem. A primeira delas é sempre a de um sábado letivo em setembro de 2023. Nesse dia, as atividades da manhã estavam sendo coordenadas pelo PIBID, uma das propostas era a roda de conversa em que contamos com a presença do escritor Jeremias Brasileiro. Enquanto estávamos na biblioteca da escola, ele compartilhou poesias, experiências, saberes, respondeu a perguntas. Ao fim, ele tirou de dentro de uma bolsa dezenas de livros de sua autoria, historiográficos e também literários, falou sobre

cada um deles e distribuiu exemplares para os alunos, para a escola e também para nós. Enquanto eu assistia os alunos abrirem os livros, os professores pararem para ouvir a roda, e o Jeremias assinar a contracapa dos volumes de quem pedia, eu tentava absorver cada momento, pois, por mais que talvez não pudesse explicar em um artigo científico, já sabia que aquela seria uma forte recordação da minha graduação. Após o fim da atividade, fomos almoçar na sala dos professores. O cardápio era galinhada com tutu de feijão e salada de repolho com tomate, e eu comi feliz me lembrando que, desde pequena, essa era minha merenda favorita dos anos em que estudei na rede pública mineira.” (Trecho da narrativa escrita pela bolsista Emilia. Souza; Silva, 2024, p. 43- 44).

“Foi muito difícil esse processo da dúvida ali nos meus 15 anos, quando nada era concreto, sabe? Você tinha amigos, família, uma boa escola, bons professores, mas parecia tudo meio vago. Você só foi se encontrar naquele lance de tocar guitarra o dia todo, queria ser músico, estar no palco, compor. Era isso que motivava, mas tinha muitas incertezas. Se vestia com camisa de banda porque eles eram seus ídolos, eles cantavam a sua dor, eles pareciam entender aquele profundo ódio por tudo e por todos e, no final, eles te lembravam que tudo ia ficar bem. Você foi carregado por essas canções por anos e ainda é. Usava e ainda usa sua camisa xadrez preta como se fosse uma armadura para resistir ao mundo, porque seus ídolos do Grunge assim fizeram. Eddie, Kurt, Chris e Dave, eles te carregaram entre acordes maiores e letras profundamente sensíveis. Usar ainda as mesmas blusas, as mesmas bandas, te traz essa nostalgia do agora. Você ainda é jovem, mas graças às novas amizades e às novas oportunidades, o amanhã que parecia ser sombrio se tornou tranquilo. O sonho de ser músico se transformou em ser professor, a História te acolheu e fez existir um factível particular, mesmo que toda lúdica e poética. [...] Poder estar no clube de música esse ano, graças ao PIBID, foi o que mais me fortaleceu em momentos difíceis. Mesmo quando a semana estava uma merda, completamente perdida entre saudades e dificuldades, o clube salvava. Ter que acordar na sexta às 5 horas da manhã para ir pro Ângela, falar de música com eles era o que me motivava. Poder pegar algo que estava morto, como a música estava pra mim, e ressuscitar ela em prol de uma educação fortalecida nos campos artísticos e culturais foi a maior experiência que tive na vida. Em muitos momentos, podendo me desculpar com as inseguranças de um Gabriel adolescente, quando simplesmente vê um aluno da escola com a camisa do Nirvana. Enxergar um elo dos processos do meu crescer visto aos adolescentes que estavam comigo enquanto o clube estava crescendo e tomando vida.” (Trecho da narrativa escrita pelo bolsista Gabriel. Souza; Silva, 2024, p. 47-49).

“Um dia que ficará para sempre marcado na minha memória é do jogo de vôlei do PIBID x 3ºM21. Depois de quase 15 anos, entrei novamente numa quadra. Após experiências traumáticas e de impotência durante minha vida escolar, consegui superar meus medos e, com o apoio e o incentivo dessa equipe, pude jogar. A minha surpresa, ao não ser tão ruim como imaginava, misturada com a alegria de ver os alunos e pibidianos vibrando por mim a cada bola que eu defendia... e o abraço eufórico no final, quando vencemos. Foi mais que uma partida: foi eu me divertindo na escola, e fazendo as pazes com a Mislele adolescente que sofria bullying e era ridicularizada nesses espaços coletivos.” (Trecho da narrativa escrita pela professora supervisora Mislele. Souza; Silva, 2024, p. 30).

No primeiro trecho, escrito por mim, é possível perceber o habitar da escola como um território vivo. Os bolsistas participam na organização de um sábado letivo, dia atípico para o funcionamento da instituição, se colocando como agentes que compunham aquele espaço por 18 meses em envolvimento com os processos pedagógicos do dia a dia escolar para além da observação em sala de aula. A equipe ocupou ativamente o espaço e tempo

que lhe foi aberto, com todas as felicidades e percalços que isso significa.

Ainda, minha escrita expressa um mergulho tátil no momento, minha atenção aos detalhes da cena não é como a de um observador distante, mas sim a de quem quer se deixar transformar pelo vivido, deixar as memórias lhe comporem, mesmo que não tenha explicação racional imediata do motivo daquele momento ser importante. Por fim, ao comer a merenda da escola me encontro comigo mesma, com uma imagem da infância e da experiência escolar, nesse singelo ato do hábito relaciono minha própria memória de uma Emilia aluna do ensino básico com minha prática de professora em formação.

Esse encontro com as memórias está ainda mais forte no segundo trecho, escrito pelo bolsista Gabriel. Ao lembrar do seu eu adolescente, o professor em formação estabelece sua confiança para guiar a atividade proposta ao mesmo tempo que empatiza com seus estudantes, com quem enxerga um elo a partir de suas lembranças. Então, se sente capaz de desfrutar do espaço da escola como agente em função da educação que acredita, no pequeno caos das atividades com instrumentos, no horário possível, sentindo todas as sensações desse processo. De corpo inteiro.

Já no último trecho, esse percurso também se mostra possível para a professora supervisora. O estado de habitar atento permite que as imagens e memórias irrompam a superfície do hábito a partir da experiência estética tátil e também tocam quem já ocupa aquele espaço no dia a dia.

Em meio à imersão nessa rede de novas experiências, os professores em formação corriam o risco de apenas normalizar e aceitar as problemáticas do dia a dia escolar, meramente reproduzindo seu fluxo. Porém, a própria proposta das reuniões em equipe trazia os membros de volta a uma postura reflexiva quanto o seu habitar naquele espaço, fortalecendo o questionamento coletivo das imagens fugazes captadas no ambiente escolar e a formulação de atividades diante delas.

Assim, a receptividade e engajamento dos bolsistas e da professora supervisora permitiu à equipe se constituir enquanto uma comunidade de ensino-aprendizagem (hooks, 2013). Ou seja, um lugar onde a pluralidade de vozes é valorizada, onde todos assumem responsabilidade e abrem mão da passividade em relação ao processo de produção de saberes, fazendo isso em compartilhamento com a coletividade. A autora diz:

[...] entro na sala partindo do princípio de que temos de construir uma “comunidade” para criar um clima de abertura e rigor intelectual. Em vez de focar a questão da segurança, penso que o sentimento de comunidade cria a sensação de um compromisso compartilhado e de um bem comum que nos une. Idealmente, o que todos nós partilhamos é o desejo de aprender — de receber

ativamente um conhecimento que intensifique nosso desenvolvimento intelectual e nossa capacidade de viver mais plenamente no mundo. Segundo minha experiência, um dos jeitos de construir a comunidade na sala de aula é reconhecer o valor de cada voz individual. [...] O aspecto empolgante de criar na sala de aula uma comunidade onde haja respeito pelas vozes individuais é que o retorno é bem maior, pois os alunos se sentem, de fato, livres para falar — e responder. (hooks, 2013, p.59-60).

Bell hooks formula esse conceito para falar do professor em sala de aula, no contexto do ensino superior. Porém, acredito que essa ideia pode contribuir para o olhar sobre qualquer grupo de produção de conhecimento coletivo, nesse caso falando muito sobre a construção de uma comunidade entre os bolsistas e a professora supervisora no PIBID e como isso contribuiu para que o grupo pudesse se engajar nas produções e reflexões do programa.

Tal aspecto também emerge nas narrativas dos membros:

“As atividades foram variadas e constantemente reorganizadas e ampliadas. A participação dos alunos, os interesses dos bolsistas e nossos repertórios acadêmicos e socioculturais iam guiando essas mudanças e construções. [...] Acredito que o PIBID oferece uma oportunidade para os supervisores se engajarem em práticas de ensino colaborativas com os professores em formação e incentivando também a própria interação entre professores de diferentes áreas no ambiente escolar. Essa colaboração promove um ambiente de aprendizado dinâmico, em que ambas as partes podem trocar ideias, estratégias e perspectivas. Entendo que, durante esses 18 meses de projeto, construímos uma rede de apoio e de aprendizado. Os bolsistas colaboraram com minha prática pedagógica e eu contribuí na formação deles. Também fomos escuta, apoio e um local seguro para discutir os desafios da educação e da docência. Eu percebo hoje o PIBID como uma espécie de formação continuada para os professores atuantes na rede. E, para aquele que se dispõe a dialogar, a participar de maneira aprofundada, permitindo se expor, se fragilizar e ser aprendiz, essa oportunidade é única e muito enriquecedora.” (Trecho da narrativa escrita pela professora supervisora Mislele. Souza; Silva, 2024, p. 29-32)

“Muitas vezes, o trabalho e a atividade, que pareciam impossíveis, aconteciam com uma ajudinha dos pibidianos e das pibidianas; às vezes, as idealizações mais surreais que surgiam nas reuniões semanais pareciam que nunca iriam sair da lousa, e elas se concretizavam com a equipe e o trabalho em conjunto de todo mundo [...].” (Trecho da narrativa escrita pelo bolsista João Victor. Souza; Silva, 2024, p. 59)

Nessas passagens, é frisada a importância do canal de diálogo e contribuição aberto entre a equipe. Ao poderem trazer suas bagagens acadêmicas e culturais para as atividades os membros tinham suas vozes valorizadas, estimulando seu engajamento. A professora supervisora se enxergou como formadora e sujeito em formação, estabelecendo uma relação de troca com os bolsistas. A rede de apoio estabelecia que permitia os bolsistas elaborarem coletivamente sobre as cenas do cotidiano escolar, sobre as imagens que lhe atravessavam. Uma vez que tinham seus perfis acolhidos e as discussões eram coletivas, podiam elaborar

coletivamente posturas e propostas de ação, assumindo responsabilidades em relação ao desenvolvimento de cada uma delas.

Assim, se configurou um espaço onde se estimulava que a escola fosse habitada ativamente, propiciando uma experiência estética tátil. As reflexões e encontros internos causados por isso atingiam os membros da equipe, esse atingir tinha um ambiente fértil para se configurar enquanto experiência. Para Larrosa (2002, p. 24):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer 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, suspender 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.

Nesse sentido, a abertura para o mergulho intenso e prolongado no universo escolar era o que em primeiro lugar atingia os licenciandos e simultaneamente quebrava um olhar simplista que buscava formular respostas e opiniões imediatas. Envolvidos naquele espaço, os bolsistas puderam tomar seu tempo de 18 meses para reelaborar suas vivências cotidianas, falar sobre os acontecimentos, suspendendo um juízo de observadores externos e tomando responsabilidade sobre suas ações.

Além disso, a comunicação da equipe e o estímulo propositivo dos encontros do grupo permitia que esse processo continuasse a partir dos compartilhamentos onde encontravam sentido coletivo para as vivências. As discussões e trabalho em grupo eram a manutenção desse habitar que também é atento e transformador, que segue afetando os sentidos e não é banalizado em julgamentos ou automatizações, que se relaciona com o mundo.

Portanto, essa dinâmica potencializou o caráter formativo do programa, trazendo efeitos para as práticas docentes que se encontravam em construção e transformação.

II. II. Apropriar-se da própria vida

“Pra mim, a vivência no PIBID foi a definição de um lugar de transformação, no sentido de me construir como professor enquanto fui perpassado por um conjunto de outros indivíduos únicos, que não só estão também em mudança, como mudaram a minha realidade. Delinearam novas possibilidades. Formaram novas perspectivas. Criaram e recriaram novas maneiras de ser e estar. Orientaram, em um lugar repleto de incertezas que eu chamo

de 'vida', um talvez que eu chamo de 'esperança'." (Trecho da narrativa escrita pelo bolsista João Mateus. Souza; Silva, 2024, p. 57-58).

Em contraste ao trecho em que demonstrava uma confusão de sentimentos sobre o retorno ao ambiente escolar enquanto professor em formação, nessa passagem o bolsista João Mateus demonstra uma elaboração reflexiva e madura acerca de sua participação no programa. Aqui, o que o licenciando deixa expressar em suas palavras é uma sensação de crescimento e aprendizado com a experiência, onde agora enxerga possibilidades de futuro.

Quando Larrosa (2002) caracteriza o sujeito da experiência como aberto à própria transformação e a experiência como o que nos toca, nos acontece e dos deixa marcas, o autor atribui um certo sentido formativo a tal elemento. A partir disso, entende-se que existem saberes que derivam da experiência, os quais são diferentes do saber da informação. Segundo o autor:

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. (Larrosa, 2002, p. 27).

Dessa maneira, Larrosa pensa um processo formativo a partir da dinâmica experiência-sentido. Portanto, partimos da proposta de que ao elaborarmos o que nos acontece construímos saberes enraizados em nossas próprias experiências vividas, assim tais saberes são únicos e indissociáveis do sujeito porque conversam com o seu vivido, não pretendem construir uma prescrição porque só tomam sentido a partir do acontecimento individual.

Na formação de professores, isso implica que existem saberes que surgem no processo dos sujeitos docentes elaborarem o que lhes acontece na prática profissional em relação com outros conhecimentos, suas histórias de vida e outras experiências. Assim, percebemos que “[...] a formação docente passa também pelas memórias, muitas vezes inusitadas, pelas experiências comunicáveis e pelas sensibilidades dos professores em formação.” (Ramos; Rosa, 2008, p.569).

Ainda dialogando com as contribuições de Larrosa (2002), um apontamento sobre o saber da experiência é que:

“[...] somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo).”

(Larrosa, 2002, p.27).

Nesse sentido, Petrucci e Rosa (2008) concordam com o autor ao dizerem que as experiências de estágio são fundamentais na formação inicial de uma identidade docente dos licenciandos.

No PIBID, entendo que nossa prática de ensino no programa se configurou enquanto experiência, tanto para docentes em formação inicial, quanto para docentes em formação continuada. Dessa forma, nas narrativas escritas pelo grupo de PIBID também aparecem os saberes construídos, configurações e reinvenções das identidades docentes. Para nos aprofundar nesses efeitos da experiência formativa, proponho a leitura de mais alguns trechos dos textos escritos na produção do livro:

“Essa experiência tem sido uma das mais transformadoras da minha trajetória na educação. Através dos nossos diálogos, reuniões, projetos, leituras e debates, pude ver minha prática docente modificada e melhorada. Não apenas como professora, mas como pessoa fui afetada por cada um desses jovens que estiveram sob minha supervisão. O tema, inclusive, que perpassou nosso subprojeto, que foi as relações étnico-raciais no ensino de História e Geografia, permitiu, no meu convívio com os bolsistas, ampliar minha bagagem teórica e prática sobre o tema, além de um processo pessoal de racialização. A minha autoestima, enquanto profissional, também foi impactada, por perceber que eles confiavam em mim, gostavam de saber minha opinião, que eles se sentiam à vontade para propor atividades e para desabafarem sobre suas angústias universitárias e sobre a educação básica. Eu me permiti sair da minha zona de conforto e aprender com eles.” (Trecho da narrativa escrita pela professora supervisora, Mislele. Souza; Silva, 2024, p. 30).

“A trajetória deste projeto em nossa escola foi algo lindo de ver. Mesmo distante, também pude ver a evolução dos estudantes enquanto faziam suas pesquisas e se desenvolviam como professores. É visível a diferença entre a timidez inicial de alguns que mal falavam, a não ser com a Mislele, e, hoje, quando passam pela sala dos professores, parecem mais seguros, apesar do quanto o fim de um projeto pode também ser desgastante. Até mesmo na postura corporal e brilho do olhar desses pibidianos é possível ver que eles têm, se não mais certeza de que querem ser futuros docentes, mais segurança de que conseguem estar em uma sala de aula e desenvolver projetos.” (Trecho da narrativa escrita pelo professor de Artes da escola-campo, Célio. Souza; Silva, 2024, p. 85).

“Durante esse processo, participei de momentos que não foram apenas presenciados, executados, pensados, mas foram também sentidos e experienciados. Disso, guardo memórias que sei que me acompanharão por toda minha carreira docente. É a elas que irei recorrer quando precisar me lembrar de uma Emilia pibidiana, que se encanta com a vida da escola e vê nela motivos para unir forças e construir um pouco da educação brasileira. [...] Quando penso naquele dia, no PIBID, ou na minha relação com a educação e o Ensino de História, penso também na recuperação desses propósitos que a modernidade sufoca. Penso na parte de mim que sempre soube que havia mais do que cumprir regras e atingir notas e agora se encontrou com um outro olhar possível para o mundo. Por isso, mesmo com outros momentos de cansaço ou frustração, a imagem que a experiência do PIBID fixou no mural do meu quarto e na minha lembrança é a do riso. É a imagem daquela terça-feira de certeza sobre uma escolha, ou do sábado letivo com poesia e galinhada, ou o percurso de ônibus com os meus amigos até a escola, os conselhos e histórias da Mis, as conversas com os alunos, as aulas bem-sucedidas, a felicidade dos meus pais ao me verem

feliz com o que escolhi, mesmo de longe. Todos esses momentos me formaram, como estudante, como professora e como sujeito, e sempre farão parte de mim.” (Trecho da narrativa escrita pela bolsista Emilia. Souza; Silva, 2024, p. 43-46).

“Quando paro para comparar a Giovana de março de 2023, fazendo sua primeira apresentação para os estudantes, no início do projeto, e a Giovana de hoje, abril de 2024, depois de 18 meses de PIBID, não consigo sentir nada além do que uma imensa gratidão por tudo o que vivi. Foi nítido notar em mim – e em todos os meus colegas que me acompanharam durante todos esses meses – a diferença na nossa confiança e no nosso jeito de explicar conforme fomos aplicando mais projetos e tendo mais contato com a profissão na sua essência. [...] Assim, o PIBID, para mim, se tornou uma experiência que me moldou de diversas formas e que eu não consigo me imaginar, hoje, sem ela. O PIBID me possibilitou aprimorar minhas habilidades e características que me auxiliarão na docência, como a organização, a preparação de aula, a perda de vergonha para falar em público e melhores formas para me posicionar em sala de aula. Porém, para além da prática docente – e algo que é o que eu mais admiro do projeto – é a formação humana, crítica, política e o estabelecimento de relações pessoais extremamente necessárias, que ficarão guardadas comigo para o resto da vida, e que, cada uma das pessoas que tive contato, contribuiu para que isso acontecesse.” (Trecho da narrativa escrita pela bolsista Giovana. Souza; Silva, 2024, p. 53).

“Essas experiências ao longo da minha formação reforçaram minha determinação em seguir a carreira docente e tornaram minha vontade de ensinar mais forte. Cada desafio enfrentado e cada momento de sucesso foram importantes etapas no meu desenvolvimento profissional e acadêmico, que me prepararam, e ainda me preparam, para os desafios e as responsabilidades que me aguardam no futuro.” (Trecho da narrativa escrita pela bolsista Raylla. Souza; Silva, 2024, p. 71).

Nessas palavras se vê mudança, transformação e expectativa. No processo de deixar-se afetar e pensar a si mesmo na relação com a escola e com a profissão docente, o grupo mergulha no auto(re)conhecimento enquanto professores em formação e sujeitos da prática de ensino. Com a leitura dos trechos acima, percebe-se que nesse mergulho os participantes do projeto construíram e reinventaram a si mesmos a partir de saberes fortalecidos na experiência. Assim, as vivências do PIBID se entrelaçaram com suas memórias escolares, histórias de vida, relações interpessoais e outras diversas subjetividades para comporem uma prática fundamentada na própria existência do sujeito.

Aqui, a experiência estética da escola entra em uma nova dimensão elaborada por Benjamin, a dimensão lúdica do jogo. Segundo Gagnebin (2014), para Benjamin essa nova forma de fruição estética que engloba a corporalidade, os sentidos, a emergência de memórias e é fortalecida pelo desfrutar ativo a partir do hábito e da atenção, também fortalece a possibilidade experimental da fruição, chamada de jogo. Ou seja, a autora diz que segundo o filósofo “A aposta dialética consiste em esperar que esse processo de destruição das belas aparências ilusórias torne possível a emergência de outro processo: o de experimentação lúdica — mas também séria — com outras possibilidades de realidade.”

(Gagnebin, 2014, p.174).

Isso implica na possibilidade de proposições, de intervenções na realidade vivida formuladas a partir dos saberes de sua experiência estética tátil. Gagnebin (2014, p.175) complementa:

Crianças e artistas se põem a experimentar com o mundo, isto é, a destruí-lo e a reconstruí-lo, porque não o consideram como definitivamente dado. Essas brincadeiras essenciais implicam uma noção política que não visa a transformação do mundo segundo normas prefixadas, mas a partir de exercícios e tentativas nos quais a experiência humana — tanto espiritual e inteligível como sensível e corporal — assume outras formas.

Essa dinâmica se torna possível a partir do que Benjamin (1985C) elabora como a decadência da aura. Para o autor, a nova forma de percepção estética que floresce com a modernidade coloca em desaparecimento um elemento da contemplação visual, um tipo de aura que é “[...] a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja. Observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, significa respirar a aura dessas montanhas, desse galho.” (Benjamin, 1985C, p. 101). Ou seja, uma projeção ideal de algo, que o mantém distante, inalcançável e inalterável. Desvestir algo dessa aura, ato que Benjamin considera característico do homem moderno, o torna familiar, desmonta as maquiagens do real e assim abre possibilidades de apropriação e transformação.

Quando se propõe uma aproximação com a escola e com a prática de ensino durante a formação de professores o que se faz é desconstruir a aura do universo profissional docente e da escola, isso é essencial para formar professores conscientes da realidade social que permeia a profissão. Nem sempre essa quebra de idealizações e expectativas vai ser acompanhada de uma apropriação ou reinvenção do lugar docente, na relação com as experiências pessoais ela pode gerar questionamentos em outros sentidos, assim como escreveu a bolsista Myrella em sua narrativa:

“Durante o processo, tive vários momentos em que pude, de fato, conhecer a profissão de professor, o que é ser professor, o que é acompanhar um professor, como se programar, como agir e reagir às adversidades do cotidiano escolar, e, diga-se de passagem, que são muitas, como é a experiência fora da sala, fora da escola, mas ainda dentro do contexto educacional. Pois, se há uma coisa que percebi é que, uma vez escolhida a docência, mesmo que não se esteja no espaço físico da sala de aula, é impossível se desvincular da academia, dos trâmites educacionais. É como se tudo, de certa forma, fosse vinculado ao seu trabalho, o que também não é estranho de acontecer, em qualquer profissão, mas é a partir desse momento em que pensamos acerca do que realmente faz nossos olhos brilharem, não basta gostar, não basta ser bom ou “nascer com o dom”, entre muitas aspas, é necessário ir além. [...] Assim, conforme os meses dentro do programa iam correndo, passei por diferentes fases, diferentes processos que me amadureceram como mulher. Foi a partir dessas experiências, ligadas ou

não à docência, a maioria delas não tão fáceis, que descobri que meu caminho não é atuar em sala de aula, não é mais aquele sonho de menina de se tornar professora. Porque, ao lado desses planos, também cultivei tantos outros. Apreendi a me ouvir, compreender minhas vontades, focar em meus propósitos. [...] Por mais que, atualmente, esse não seja o caminho que desejo seguir profissionalmente, considero uma experiência indispensável para qualquer estudante de licenciatura. Novamente friso: indispensável! Pois lá eu pude perceber o que é atuar em sala de aula, pude ver, nas entrelinhas, o que antes não fazia ideia de que existia, ver que tentei e aproveitei tudo o que estava ao meu alcance para chegar à minha conclusão final.” (Trecho da narrativa escrita pela bolsista Myrella. Souza; Silva, 2024, p. 65-68).

No relato de Myrella, o processo formativo não levou à apropriação do lugar docente, mas ainda se vê uma aproximação com maior abrangência e criticidade acerca da realidade da prática profissional do professor. Nessa fala se percebe a desconstrução da ideia de ensinar como “dom”, ou de que o “amor por ensinar” é a única característica essencial para o exercício da docência, ideias que minimizam os processos intelectuais de construção de saberes na profissão.

Numa outra possibilidade, a aproximação com a vivência escolar pode ajudar a desnaturalizar idealizações e formar professores que entendem a possibilidade de apropriar-se e transformar os espaços, métodos, recursos, e outros elementos que compõem sua profissão, isso a partir de saberes contextualizados e entrelaçados nas experiências. No exercício do professor, isso significa um criar pedagógico que propõe reinventar a realidade a partir dos saberes da prática de ensino vivida enquanto experiência, questionar o que está posto e desafiar a ordem, novamente, isso seria movimentar as dimensões da barbárie e fazer dela algo bárbaro ou maravilhoso.

Tais questionamentos e subversões podem ser direcionados às práticas curriculares excludentes, às lógicas de mercado e meritocracia que têm sido reafirmadas nas propostas pedagógicas neotecnicistas, aos dispositivos de controle e homogeneização do trabalho docente, etc. Talvez, por si só, essas microrresistências não tenham poder de parar o avanço político dessa frente pedagógica, mas podem movimentar e reinventar fragmentos da realidade, até mesmo compor uma postura política de oposição quando ampliadas no sentido coletivo.

Santos e Bentlinsk (2020) já elaboraram nesse sentido a partir do conceito, originalmente foucaultiano, de cuidado de si.

Segundo os autores, o cuidado de si é uma postura que resulta da elaboração de um estilo próprio que tem como base critérios estéticos, éticos e políticos que definem uma estética da existência, permitindo o sujeito a tomar para si a elaboração da própria vida. Pensando na prática docente:

O cuidado de si abre espaço para pensar a necessidade do docente cultivar práticas e exercícios que podem fortalecer seu interior, sua mente, ao criar um estilo particular de ser que supera os limites impostos pela racionalidade instrumental, fundamentando seu ofício e sua existência numa racionalidade estética diferente daquela imposta pelos ditames da sociedade neoliberal [...]. (Santos; Betlinski, 2020, p. 345).

Ou seja, partir dos saberes produzidos na experiência estética tátil da escola, e da construção dessa identidade docente fundada em si mesmo, entendo que nosso grupo de PIBID foi também capaz de formular proposições de um experimentar lúdico com aquela realidade, de questionar o que estava a sua volta. Ao narrarem tais memórias, a reelaboração coletiva de seus sentidos reconstrói o teor de elaboração de si na relação com o outro e o mundo, o que nos remete a experiência no sentido benjaminiano de elaboração e reflexão do vivido no seu sentido comunitário (Benjamin, 1985A; Gagnebin, 1985).

As desconstruções e recriações foram diversas, como pode-se perceber mergulhando na leitura dos trechos abaixo:

Inicialmente, os bolsistas conheceram a escola e os sujeitos que a integram, discutiram o PPP da escola, acompanharam as minhas aulas e o cotidiano escolar e buscaram formas de atuar a partir das relações étnico-raciais. Decidimos organizar nossas atividades na escola em quatro eixos temáticos: 1) Saúde e população negra; 2) História, cultura e diversidade dos Povos Indígenas; 3) Religiosidades de matrizes africanas e Congado na cidade de Uberlândia; 4) História das mulheres negras no Brasil e o Feminismo Negro. [...] Realizamos rodas de conversas, exposições temáticas, visitas guiadas (Universidade Federal de Uberlândia, Museu dos Povos Indígenas, CDHIS e Centro de Memória Negra Graça do Aché), palestras, cine-debates, realização de uma Semana dos Povos Indígenas, mutirão para inscrição dos alunos no ENEM, organização do Clube da Música, interação com os estudantes em jogos de vôlei, oficina de fanzine, de produção de cartas e jogos e exercícios teatrais. Conseguimos, nesse projeto, unir saberes, possibilitando que alunos da escola tivessem espaço de destaque e participassem, por exemplo, como membros de uma roda de conversa sobre feminismo negro; e tivemos, também, convidados externos que enriqueceram os debates, como Jeremias Brasileiro (historiador, escritor, poeta e capitão da festa do Congado na cidade de Uberlândia) e a cacica e pajé Kawany Tupinambá (que lidera e organiza o cordão de ‘desaldeados’ do município), dentre outros que contribuíram com nosso trabalho.” (Trecho da narrativa escrita pela professora supervisora, Mislele. Souza; Silva, 2024, p. 28-29).

“Programas como o PIBID têm esse poder de transformação. Te pegar no começo da faculdade, com as inseguranças todas e trazer para um lugar do projetar mudança, poder projetar coisa boa. Te colocar em contato com alunos, jovens que querem mil coisas e estão a fim de viver, causa um ‘trem bão’ dentro do coração. [...] Ver que o amanhã deu certo, que se tem um porquê seguir vivo e querendo estar nesse mundo. Ver que as gerações mudam mas que os mesmos que te ajudaram ajudam os novos, e assim segue. Você, agora, não mais um adolescente, mas um professor que pode ajudar nesse processo todo através da História e da música.” (Trecho da narrativa escrita pelo bolsista Gabriel. Souza; Silva, 2024, p. 48-49).

“Aqui, coloco em destaque uma atividade que, quando cheguei ao programa, já estava em

execução e da qual tive a oportunidade de participar uma vez antes que o programa acabasse: o Clube do Vôlei, que os próprios alunos do Ensino Médio organizavam. Particularmente, foi algo que me tocou, porque tenho o esporte como um dos principais pilares na minha vida. Acredito que, a partir dele, os alunos têm a oportunidade de desenvolver uma série de habilidades e valores que são fundamentais para o seu crescimento pessoal e acadêmico. Até porque, em um time esportivo, cada jogador desempenha um papel único e indispensável para o sucesso do grupo. Então, aprender a confiar nos colegas, a respeitar suas habilidades e a trabalhar em conjunto para alcançar um objetivo comum são lições valiosas que podem ser aplicadas não apenas dentro de quadra, mas também na sala de aula.” (Trecho da narrativa escrita pela bolsista Crystyna Souza; Silva, 2024, p. 38-39).

“Com isso, crendo e seguindo com sentimento de esperança, me recordo de um dos movimentos mais excepcionais que tivemos no PIBID, lá pelo final de abril de 2023, quando tivemos a oportunidade de, mais uma vez, nos sentarmos cara a cara com os estudantes do 2º e do 3º ano do Ensino Médio e falar o quanto a nossa fé na educação nos mudou e onde o nosso sonho de estudar nos fez chegar. Foi o momento em que pudemos compartilhar nossos medos e nossas conquistas, nossos pensamentos passados e nossas vivências atuais, o momento em que pudemos evidenciar e mostrar que a universidade federal não está tão distante de uma escola de educação da rede pública e que sonhar esse sonho não era apenas um direito nosso, mas um motivo para eles continuarem acreditando também. Vim de uma família de mulheres negras que sempre acreditaram na educação e por meio dela pudemos nos encontrar onde estamos, em outra realidade, em outros espaços, com outros sentimentos e outras perspectivas, e acredito que esse também pode ser o caminho para mais pessoas e principalmente para quem acredita no sonho e na esperança da educação e de sua transformação do mundo. Acho que por esses motivos me senti tão completo em poder diminuir muros e aproximar as realidades que pareciam distintas naquele momento, em conjunto com os estudantes e outros bolsistas.” (Trecho da narrativa escrita pelo bolsista João Victor. Souza; Silva, 2024, p. 60-61).

“Por fim, o momento mais empolgante e divertido, para mim, foi colocar em prática o planejamento que eu e minha colega Agatha elaboramos. Nosso projeto consistia em um paralelo entre a Revolta da Chibata e os sambas-enredos das escolas de samba brasileiras. Foi uma experiência emocionante ver os alunos engajados com o tema, e perceber como a conexão entre História e cultura popular pode ser poderosa para o aprendizado.” (Trecho da narrativa escrita pela bolsista Raylla. Souza; Silva, 2024, p. 71).

“Consolidada essa de muitas outras experiências, eu seleciono uma segunda que possui um outro sentido. Um sentido específico pra mim enquanto professor em formação: foi a vez em que ministrei, em uma gama de diferentes datas, uma oficina de Jogos e Exercícios Teatrais em conjunção com o ensino de História para as turmas do ensino médio. Como colocar em palavras o que é, pra mim, um dos momentos mais marcantes. Como descrever de forma limitada a um conjunto de letras todos os sentimentos que envolvem esses instantes de total apreensão e insegurança que se somaram a outros como felicidade e conforto. Aquele momento foi, definitivamente, um grande divisor de águas que já não eram as mesmas e de um sujeito que também não era mais o de antes. Foi o marco do que eu quero, talvez, estar em contato pelo resto da minha existência: o ambiente escolar e o ser professor.” (Trecho da narrativa escrita pelo bolsista João Mateus. Souza; Silva, 2024, p. 57).

Aqui vemos novamente sobre mudança, transformação e expectativa. Entretanto, são estendidas não apenas a si mesmo como professores, mas também ao outro, ao “mundo”. Lemos também sobre a ação no meio social, sobre a atuação pedagógica, que ao

projetar mudança coletiva se transfigura em ação política. Vemos o pequeno ato de rebeldia, de construir algo novo e questionador.

Nesses trechos, percebemos a conexão das propostas formuladas pelo grupo com as suas experiências pessoais, suas histórias de vida, sensibilidades, e consequentemente, com seus posicionamentos sociopolíticos. Já se interpreta essa nova forma de experiência estética relacionada com o campo de atuação política (Gagnebin, 2014). Dessa forma, “somente essa aliança decisiva entre espaço de jogo estético e campo de ação política permite uma luta efetiva contra as forças do fascismo e da dominação total.” (Gagnebin, 2014, p. 175).

Quando pensamos no Ensino de História, levando em conta que a experiência formativa trazida aqui se deu no contexto de um curso de Licenciatura em História, esse teor político deve receber ainda mais destaque. Afinal, a atuação política dos professores de História é uma questão cara para seu campo de estudo.

Ainda em 2015, durante o acordar de uma onda conservadora e reacionária que viria a impactar processos políticos e culturais do Brasil, a professora e pesquisadora Helenice Ciampi (2015), ao pensar nas especificidades da formação dos professores de História brasileiros, escreveu:

[...] uma das minhas expectativas é do aluno licenciado conscientizar-se do seu papel de educador, isto é, que perceba a educação com um significado amplo, o qual ultrapassa o espaço de sala de aula; devendo, portanto, estar muito atento às suas reais condições de trabalho, dentro da escola como um todo, e às condições desta na sociedade; que o licenciado, recusando um consumo passivo do conhecimento produzido, perceba os problemas da construção/reconstrução do conhecimento histórico e seus desdobramentos no trabalho pedagógico; [...] **que o aluno licenciado conscientize-se de ser a educação não apenas uma atividade pedagógica, mas política, e tenha uma prática coerente com o seu posicionamento frente à realidade social.** (CIAMPI, 2015, p.129, grifo meu).

Hoje, nove anos depois, esse trecho se mostra alarmantemente atual e urgente nas preocupações dos profissionais da educação, e mais intimamente para o Ensino de História. Afinal, os retrocessos vividos foram acompanhados de negacionismos e revisionismos históricos que entram em pauta diariamente nas salas de aula brasileiras.³

Quando professores de História são formados em um ambiente que propicia a experiência, que lhes permite elaborar uma estética da existência e se colocarem enquanto autores da própria prática, isso lhes permite pensar caminhos de criação. Tal potencial criativo pode fortalecer um Ensino de História outro, que não é determinado pela lógica

³ As forças políticas de tal onda conservadora frequentemente constroem a imagem do professor como inimigo da ordem social. Para se aprofundar, consulte Passos e Mendonça (2021).

neoliberal dos currículos ou da gestão educacional que se relaciona com as urgências do mercado.

A partir da ideia benjaminiana de que “[...] a tarefa do historiador não é descrever ‘como de fato foi’ no passado [...] mas de reter uma imagem fugaz do passado no momento de sua emergência no presente” (Gagnebin, 2014, p.166), percebe-se que o professor de História deve se entender na relação com suas experiências, suas sensibilidades, com seu tempo e sociedade para, então, a partir do jogo entre hábito e atenção, ser sensível às imagens do passado que surgem no presente. Essas imagens não surgem apenas nos grandes acontecimentos sobre os quais se lê nos jornais e noticiários, mas também na conversa dos alunos, nas exigências da escola, no livro didático, no currículo, nas relações da sala de aula, etc.

Ou seja:

“[...] se esse professor não consegue enxergar seu próprio lugar como um lugar de memória, não conseguirá compreender os sujeitos desse lugar como sujeitos históricos cujas narrativas são legítimas para estarem presentes e autorizadas no currículo escolar.” (Miranda, 2013, p. 159).

Ao perceber sua própria experiência e dos sujeitos que lhe cercam como compositoras de sua prática, é então possível pensar uma aula que “faz sentido” (Soares, 2019) ou “corte feito estilete” (Cubas, 2022). Caso contrário, quando as experiências do professor são negadas, suas sensibilidades são domesticadas e sua autonomia é silenciada.

Nesse sentido, sobre essas estratégias de microrresistências na prática do professor de História, Othero (2023, p.89) diz:

É claro que as estratégias de subversão cotidianas não são construídas de modo simples e nem individualmente, pois envolvem a formação continuada dos professores e o fortalecimento de redes formativas e colaborativas de docentes que possam compartilhar reflexões teóricas sobre o ensino de história e sobre a produção contextual do currículo, bem como repertórios didáticos que possibilitem, no cotidiano escolar, construir uma educação para a autonomia e para emancipação.

Portanto, possibilidades formativas que fortalecem o teor de reinvenção política das práticas pedagógicas e resistências aos mecanismos de controle, institucionalizados ou não, precisam continuar em elaboração e crescimento.

Aqui, vimos como elas podem se dar a partir da abertura para a experiência e da consideração das sensibilidades na formação docente. Quando o licenciando e o professor têm a abertura para experiência, um espaço que fomenta o habitar atento da escola, eles se

reconectam consigo mesmos para reelaborarem suas condutas docentes a partir da reflexão e saberes tirados de suas experiências. Afinal, “A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida.” (Larrosa, 2002, p. 27).

II.III. Sentidos da docência

“O PIBID pode parecer um simples movimento de iniciação à docência, mas, na verdade, ele é o momento único de um contato inicial com uma das realidades mais fantásticas que a licenciatura proporciona para um licenciando: a oportunidade de se conectar com uma configuração de sociedade e de mundo que pautará seus próximos anos profissionais, sejam eles recheados de realizações ou sejam eles recheados de decepções. Participar de um projeto tão fundamental me fez perceber o quanto pode ser difícil atuar em sala de aula, me fez ver uma instituição escolar com outros olhos e não mais apenas como de um simples e comum estudante secundarista. Mas, mais ainda, me fez perceber o quanto eu quero fazer parte do legado que é se tornar um professor no Brasil atual.” (Trecho da narrativa escrita pelo bolsista João Victor. Souza; Silva, 2024, p. 59).

Nas palavras de João Victor podemos ler que, enquanto estudante de uma licenciatura, o PIBID foi capaz de aproximá-lo da docência como ela é a partir da imersão na escola. Com isso, pôde se conectar enquanto sujeito com essa possibilidade e seu campo de atuação, seu olhar para a escola passa do olhar de um estudante para o de um futuro professor. Em sua experiência individual, percebe as dificuldades mas vê no profissional docente um sentido maior do que a prática mecanizada de transmissão, enxerga um sentido de legado, de uma atuação significativa socialmente.

Tal visão nos lembra que:

[...] tomar o trabalho docente como lugar potencial da experiência estética, supõe redescobrir o verdadeiro sentido de uma prática, disposta a romper com o processo de padronização e fragmentação da experiência formativa, conectada a um redescobrir do encantamento e da força de cada experiência de encontro entre professor e aluno, muito além dos conteúdos a serem ensinados e metas a serem cumpridas. (Santos; Betlinsk, 2020, p. 359).

Enxergo que foi esse um dos saberes que a experiência formativa do programa proporcionou aos pibidianos: o de perceber a profissão do professor imbricada no mundo, com um sentido social, político, cultural, intelectual e sensível.

Não se pode afirmar que com certeza todos os membros do grupo seguirão na docência em História, mas é possível dizer que a partir dessa experiência estabeleceram uma relação mais próxima e real com ela. Puderam vê-la por seus percalços e seus caminhos, e pensar a si mesmos como professores para além das determinações institucionais e elaborações exclusivamente racionais, colocando a si mesmos na prática e

nas reflexões.

Percebo que, em minha experiência do PIBID, constituímos um espaço fértil para a experiência a partir da imersão em um desfrutar ativo e atento da escola. Vimos como essa experiência proporcionou encontros internos para os membros do grupo com as memórias que surgiam ao mergulharmos no universo da escola. Ao terem uma comunidade de ensino-aprendizagem que proporcionava a possibilidade de elaborar coletivamente, entendo que construimos saberes da experiência e identidades docentes.

Com certeza, em outras experiências de vida essas existências ainda serão desconstruídas e reconstruídas diversas vezes, porém, a possibilidade de perceber em suas experiências, saberes e memórias potencialidade para uma projeção de futuro profissional e, quem sabe, de sociedade, abre portas de resistência na profissão docente. Assim, as práticas se tornam construídas pelos sujeitos, a partir de si e da relação com o mundo, e não sustentadas as custas de seu apagamento.

PROVOCAÇÕES FINAIS

Primeiro, escolho nomear esta última sessão de “Provocações finais” porque não tenho a intenção de fechar respostas mas sim de deixar questionamentos, seja para produções futuras ou para abrir ao leitor uma possibilidade de significação própria. Afinal, como afirma Walter Benjamin (1985A, p.200): “Aconselhar é menos responder a uma pergunta do que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada.”, portanto “metade da arte narrativa está em evitar explicações.” (*idem, ibidem*, p. 203). Sem explicações fechadas em si, a narrativa estabelece sua ponte com o leitor.

Para isso, abro minhas provocações finais com a leitura do seguinte trecho:

“As conexões, as amizades, os encontros, as reuniões, os trabalhos, os almoços e os lanches, cada vivência e cada segundo na E.E. Ângela Teixeira da Silva me acompanham e me acompanharão para sempre; cada aluna e cada aluno que, por menor que tenha sido o contato, mas que já conversei, que já olhei e que já construí saberes, me molda como profissional e me mostra o quanto ainda há esperança em um ensino básico público e de qualidade que possa transformar realidades e modificar mundos, abrir perspectivas e desconstruir barreiras, contrariar finais e iniciar novidades, confiar e desconfiar do seu passado, do seu presente e principalmente do seu futuro, propiciar e desencadear uma sequência de mudanças e originar uma coleção de motivos para crer, sonhar e esperar. Gostaria de, por fim, novamente, agradecer à Professora Mislele por nos ter aceito e motivado em diversos momentos, por nos ter ensinado tanto e por ter nos dado força e orientação em todos os nossos momentos de dificuldade. Gostaria de agradecer à escola e à comunidade que a integra por nos acolherem tão bem. E agradecer aos estudantes por me mostrarem que o amanhã será salvo e ocupado por personalidades tão ímpares e incríveis, com pensamentos tão cheios de vivacidade e um ar de disruptividade.” (Trecho da narrativa escrita pelo bolsista João Victor. Souza; Silva, 2024, p. 59-60).

Nesse trecho, enxergo o que está aqui proposto. A narrativa do bolsista João Victor traz palavras de carinho e aponta a um sentido de vivacidade, de projeção de futuro. Pode ser interpretada como romantizada ou utópica. Que seja utópica, afinal, em seu texto completo ele mesmo afirma que *“ainda não se é proibido de sonhar”*. Porém, que não se diga romantizada, afinal, as palavras do licenciando tem a mesma intenção que essa pesquisa. Essas palavras, assim como a pesquisa, procuram abrir passagem para o sujeito inteiro, isto é, considerado em suas dimensões racionais e sensíveis, com seus saberes, incertezas, medos e sonhos.

Essa pesquisa não pretendeu ignorar todas as adversidades da instituição escolar no Brasil de hoje, nem dizer que todas elas podem ser superadas apenas na dimensão da prática docente, mas de visualizar as possibilidades e a potência de pensar inéditos viáveis. Um professor, ao propor uma educação que pode *“transformar realidades e modificar mundos, abrir perspectivas e desconstruir barreiras, contrariar finais e iniciar novidades, confiar e desconfiar do seu passado, do seu presente e principalmente do seu futuro, propiciar e desencadear uma sequência de mudanças e originar uma coleção de motivos para crer,*

sonhar e esperar” não se deixa paralisar, reafirma sua existência enquanto ser político e intelectual, ponto de partida para o enfrentamento das outras diversas lutas da profissão. O objetivo é espiar pelas brechas de luz que permitem a desconstrução do que está dado.

Neste trabalho, pensei a imersão na vivência da escola elaborada como experiência para estimular a criação e construção na prática dos professores em formação inicial. Tomei como ponto de partida uma vivência no PIBID, porém, não há dúvidas de que podemos pensar nessa possibilidade para além desse programa. Porém, isso exige seguir com o questionamento e reflexão sobre as práticas institucionais e culturais que permeiam a relação Universidade-escola nos cursos de licenciatura. Quais atos de rebeldia e de uma barbárie criadora que podemos tomar para reconstruir o que se entende por essa relação e as práticas (institucionais e subjetivas) que se estabelecem a partir dela? As possibilidades são múltiplas.

Ao mergulhar na vivência da escola, no curso da pesquisa também entendi que para que essas vivências possam se tornar experiência caracterizada por seus saberes que compõem uma identidade é preciso haver um processo reflexivo. Nesse percurso, estão entrelaçados saberes, memórias e formação de sensibilidades, de modo que torna inviável conceber a docência sem considerar as diferentes dimensões constitutivas dos sujeitos. Portanto, talvez cada vez menos seja necessário ensinar regras, modelos e prescrições e pensar mais na reflexão, criação e transformação, para que o trabalho docente seja entendido não como instrumental e de execução, mas um trabalho criativo e intelectual. A partir disso, é possível pensar o professor no campo da atuação política, como agente de mudança, que considera certamente o seu ambiente e contexto de produção, e que considera também a si mesmo e a outros sujeitos envolvidos no processo educativo.

Além disso, mesmo com uma ideia de auto reflexão das sensibilidades e memórias subjetivas, o sentido coletivo das experiências apareceu como um dos alicerces para esse trabalho. Vejo que talvez também seja necessário fortalecer os professores como coletividade para uma construção reflexiva da profissão. Num contexto onde cada vez mais somos educados a ler o mundo no prisma de nossas necessidades individuais, o exercício profissional também ganha uma característica solitária e são desmontadas as forças de mobilização. Talvez seja interessante pensar novos espaços e formas de compartilhamento das experiências, debate das problemáticas e construção política coletiva para os professores e profissionais da educação.

Chego em tais reflexões ao tentar ler minha experiência formativa dentro do mundo. Ao fazer isso, proponho concluir meu curso com a intenção de me tornar também uma professora que comunica experiências e conselhos. Assim, reivindico a possibilidade de

significar o vivido na formação e profissão por meio da narrativa, buscando me formar também uma narradora que:

[...] sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. (Benjamin, 1985A, p. 221).

Ao tentar projetar as potencialidades que percebi nesse caminho para um sentido maior, entendo que precisamos propor aos professores uma formação docente que tenha como ponto de partida, o sujeito inteiro, e, como horizonte, a transformação coletiva.

FONTES

SOUZA, Emilia Zanol de; SILVA, Mislele Souza da. **Viver a escola e narrar memórias: fragmentos de uma experiência de formação docente.** EDUPE. Recife: 2024.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gilda Cardoso de; NASCIMENTO, Rosenery Pimentel do. “Educação Já!” e a governança federativa: a nova investida do movimento Todos Pela Educação na definição do Sistema Nacional de Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/er/v36/1984-0411-er-36-e77534.pdf>>.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov . *In*: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política.** 3ª edição. p. 127-221. Editora Brasiliense: São Paulo, 1985A.

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. *In*: BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única.** P. 71-142. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. *In*: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política.** 3ª edição. p.114-119. Editora Brasiliense: São Paulo, 1985B.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. *In*: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política.** 3ª edição. p.165-196. Editora Brasiliense: São Paulo, 1985C.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz; BÔAS, Lúcia Villas (Orgz). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos.** Curitiba: Editora CRV. 2018.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PRADO, Guilherme do Val Toledo; ARAÚJO, Mairce da Silva. Sobre *pesquisaformação*, itinerários e diálogos. **Educação Unisinos.** v. 25. 2021. Disponível em: <<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/issue/view/v.%2025%20%282021%29>>. Acesso em: 18 de jul. 2024.

BRASIL. Decreto de Lei nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, Distrito Federal, nº 120, p.04-05. 25 de junho de 2010.

CARMO, Maria Andréa A. & CUNHA, Nara Rubia de Carvalho. Estágios Supervisionado em Ensino de História e os (re)encontros docentes: reflexões a partir de experiências ao longo da pandemia da Covid-19. In: MOURA, C. A. S. ; OLIVEIRA, G. S. ; REIS, M. V. F. **Ensino de História: Práticas e Formação Docente**. 1. ed. Recife: EDUPE, 2023.

CERRI, Luis Fernando. A formação dos professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. **Revista História, histórias**. v. 1, n. 2, p. 167–186, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/10730>> Acesso em: 18 jul. 2024.

CIAMPI, Helenice. O presente do passado na formação do professor de História. **Revista Territórios e Fronteiras**. v. 8, n. 1, p. 113–130, 2015. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosedefronteiras/index.php/v03n02/article/view/421>>. Acesso em: 18 jul. 2024.

COIMBRA, Camila Lima. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos?. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/xJnsTVj8KyMy4B495vLmhww/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18 de Julho de 2024.

COIMBRA, Camila Lima. Um modelo anacrônico para os cursos de licenciatura no Brasil: uma análise do parecer CNE/CP nº 22/2019. **Formação em Movimento**. v. 2 n. 4. 2020. Disponível em: <<https://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/623>>.

CUBAS, C. J. Por uma história que corte feito estilete: presença, experiência e sentidos em uma aula de História. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 15–32, 2022. DOI: 10.20949/rhhj.v11i22.851. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/851>. Acesso em: 22 jan. 2025.

FRANÇA, C. S.; CUNHA, N. R. C.; PRADO, G. do V. T. Ressignificar a formação docente na relação com as experiências vividas. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 29, n. 57, p. 219–234, 2020. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n57.p219-234. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/8281>. Acesso em: 22 jan. 2025.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **De uma estética da visibilidade a uma estética da tatibilidade**. In: _____ Limiar, aura e rememoração: Ensaio sobre Walter Benjamin. São Paulo: Ed. 34, 2014.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política**. 3ª edição. p.07-20. Editora Brasiliense: São Paulo, 1985.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Escola e conhecimento de história e geografia: disciplina acadêmica e educação das sensibilidades. *In*: KOYAMA, Adriana Carvalho; GALZERANI, José Claudio; PRADO, Guilherme do Val Toledo. (Organizadores). **Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades**. Editora FE-Unicamp. Campinas: 2021.

GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs). **Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo, WMF Martins Fontes, 1º Ed., 2013.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, jan. 2002. <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/>>.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, vol.31, n.1, pp.17-44, 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982015000100017&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 18 de jul. de 2024.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58. 2019. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967/pdf>>

MIRANDA, S. R. Formação de professores e ensino de História em limiares de memórias, saberes e sensibilidades. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 149–167, 2013. DOI: 10.20949/rhhj.v2i3.73. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/73>. Acesso em: 22 jan. 2025.

MORAIS, Joelson de Sousa.; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: da tessitura de fontes aos desafios da interpretação hermenêutica*. **Educar em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/TqzVDqkfbX3hb7HbhB9T3kw/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18 de jul. 2024.

OTHERO, Carolina de Oliveira Silva. Um olhar para a Base Nacional Comum Curricular a partir de experiências docentes: entre os dispositivos de controle e estratégias de resistência no ensino de história. *In*: OLIVEIRA, Gustavo de Souza; NASCIMENTO, Mara Regina do;

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. **Ensino de História:** debates sobre questões contemporâneas. Recife: EDUPE, 2024. p. 68-91.

PASSOS, Pâmella; MENDONÇA, Amanda (Orgs). **O professor é o inimigo!:** uma análise sobre a perseguição docente no Brasil. Mórula Editorial. 1ª ed. Rio de Janeiro: 2021.

PESAVENTO, Sandra. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. **Nuevo Mundo Mundos Nuevos**, 2004. Disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/229>. Acesso em: 22 de janeiro de 2025

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Claudia Roberta; FERNANDES, Carla Helena. Narrativa pedagógica e memoriais de formação: Escrita dos profissionais da educação? . **Revista Teias**. v. 12, n. 26, p.143-153. 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24216>>. Acesso em: 18 de jul. 2024.

ROSA, Maria Inês Petrucci; RAMOS, Tacita Ansanello. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 39 set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LH9djQj8j5TnDGSFDjqMqSP/abstract/?lang=pt>>.

Soares Júnior, A. dos S. (2019). Ensino de história e sensibilidade: o ver, o ouvir e o imaginar nas aulas de História. **História & Ensino**, 25(2), 167–190. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2019v25n2p167>

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências. **Educar em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.edupe.upe.br/images/livros/eBook%20Ensino%20de%20Historia%20-%20debates%20sobre%20questoes%20contemporaneas.pdf>>.

SANTOS, Maurício Inácio dos.; BETLINSKI, Carlos. Experiência e racionalidade estética no trabalho docente. **Devir Educação**, v. 4, n. 2, p. 343–372, 2020. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/223>>. Acesso em: 20 fev. 2024.