

SEGUINDO OS FIOS DE ARIADNE: autorreflexão sobre a formação profissional docente

FOLLOWING ARIADNE'S THREADS: auto reflection on the professional teacher training

Beatriz Rezende Lara Pinton¹

RESUMO: Por meio do presente artigo, busco refazer os meus próprios passos, mobilizando as memórias que me constituíram e que vêm me constituindo enquanto professora. A autorreflexão sobre a prática docente surge enquanto um processo fundamental ao longo da minha formação profissional, figurando como o fio condutor e organizador das experiências vivenciadas. Enfatizo aqui a minha formação na Residência Docente, como professora residente de História, e os projetos interdisciplinares que surgiram a partir da construção das comunidades colaborativas e formativas de trabalho (NÓVOA, 2017). Tomamos como base a perspectiva de Vasconcelos (2000), de identidades profissionais plurais dos docentes, conjugada com a mobilização da memória afetiva e das múltiplas redes de formação. A partir do emaranhado dos distintos fios que cada professora traz em sua bagagem, reflito sobre o processo de tessitura de uma formação profissional docente, predominantemente feminina e voltada para a construção do terceiro gênero de conhecimento, que abarca os saberes técnico-científicos e os saberes cotidianos docentes, mas traduz-se na consciência política da dimensão profissional do “ser professor”.

Palavras-chave: Residência Docente; prática profissional docente; comunidades de aprendizagem e formação; memória; reflexão sobre a prática

ABSTRACT: Through the present article, I seek to retrace my own steps and to rescue the memories which constituted me as teacher and still do. The auto reflection on the teaching practice emerges as a fundamental process during my professional training, figuring as the conducting and organizing wire of what was experienced. I emphasize here my training on the Teaching Residency program, as a History resident teacher, and the interdisciplinary projects that came along with the construction of collaborative and formative communities of work (NÓVOA, 2017). We base ourselves on Vasconcelos's (2000) perspective of plural professional teaching identities, conjugated with the rescuing of affective memories and multiple networks of training. From the entanglement of the distinct threads that each teacher brings with them, I ponder on the weaving process of professional teaching training, which was predominantly female and oriented to the construction of a third genre of knowledge, that embraces the technic-scientific skills and also the daily teaching skills, but translate itself on the political consciousness of the professional dimension that involves “being a teacher”.

Keywords: Teaching Residency program; professional teaching practice; communities of learning and training; reflections of the practice.

Submetido em 10/08/2020. Aprovado pela banca examinadora 04/09/2020.

¹ Professora residente de História e Professora da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Universidade Federal de Juiz de Fora/Colégio de Aplicação João XXIII, Especialista em Residência Docente. Universidade Federal de Juiz de Fora.

1. Introdução

Quais são as dificuldades do professor em início de carreira? Como se dá a transição da formação inicial para o mercado de trabalho? Como este novo profissional é recebido pelos seus pares e de que forma é integrado à rotina da escola? Qual é o contato efetivo que os recém-licenciados tem com a prática, antes de se verem já em sala de aula, responsáveis pela regência de aulas e mergulhados num trabalho considerado “solitário”?

Esses são alguns dos questionamentos levantados por António Nóvoa (2009), durante décadas de prática e pesquisa, nas quais o teórico da Educação buscou estratégias e soluções, invariavelmente afirmando a necessidade da formação de professores ser construída dentro da profissão, “baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos” (NÓVOA, 2009, p. 44-45).

Mesmo que os cursos de licenciatura tenham passado por uma constante reformulação curricular² nos últimos anos, buscando um debate maior sobre as temáticas educacionais e a inserção mais precoce dos futuros professores na realidade escolar, através dos estágios supervisionados e de programas como o Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)³ e a Residência Pedagógica⁴, tais medidas ainda não dão conta desses primeiros anos de atuação docente, nos quais o

² Trata-se de um movimento curricular decorrente de políticas públicas que ampliam o sentido dos cursos de licenciatura, operando mudanças profundas que refletem na reformulação do currículo e nas próprias disciplinas e estágios. As novas diretrizes curriculares para a formação de professores são expressão e desencadeadoras dessas mudanças curriculares nos cursos de licenciatura.

³ “O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino”.

Cf. CAPES. *Portaria 259 de 17/12/2019*. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, 2019. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/regulamento/19122019_Portaria_259_Regulamento.pdf> Acesso em 17 mar. 2020.

⁴ “O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora”.

Cf. CAPES. *Portaria 259 de 17/12/2019*. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, 2019. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/regulamento/19122019_Portaria_259_Regulamento.pdf> Acesso em 17 mar. 2020.

professor, já tendo concluído a formação inicial, em geral, deixa de ter o apoio próximo de professores universitários, professores supervisores de estágio ou de colegas.

No início de 2019, um ano e meio após receber o diploma de Licenciatura em História e com a minha primeira contratação como regente de aulas na rede estadual de Minas Gerais, eu me encontrava precisamente neste espaço. Não estava desvinculada das atividades acadêmicas, porque havia ingressado no mestrado em Estudos Literários em 2018. No entanto, também não estava inserida em grupos de discussão sobre a prática docente, uma vez que a pós-graduação *stricto sensu* privilegia a pesquisa e a minha temática não dialogava diretamente com o campo da Educação.

As potencialidades da sala de aula se abriram, assim como os desafios, que emergiam no próprio fazer docente e no cotidiano da escola. Mesmo já tendo lecionado como substituta, como voluntária e como bolsista durante a graduação, era a primeira vez que eu tentava traçar, ainda que um esboço, da minha identidade enquanto professora. A reflexão sobre este momento, no entanto, só se dá agora, um ano depois, em virtude da experiência da Residência Docente, que me permitiria aliar teoria e prática, transformar *poiesis* em *práxis*⁵ (FONTANA, 2010, p. 129).

O programa de Residência Docente foi inaugurado pela Universidade Federal de Juiz de Fora em 2019, coordenado por professores da Faculdade de Educação e do Colégio de Aplicação João XXIII. Sua principal proposta é a de fornecer para os professores recém-formados um espaço simultâneo de atuação profissional e de reflexão da prática, localizado dentro da própria escola. O programa definia 60h de carga horária semanal, distribuídas entre regência e acompanhamento de aulas, atividades extra turno, disciplinas de especialização ministradas por professores do ensino básico e superior, além do planejamento de aulas, elaboração de projetos, leituras e pesquisa.

Apesar dos poucos meses em que lecionei na rede estadual, estabeleci vínculos afetivos com a escola, em especial porque ela se localizava no meu município de origem. No entanto, o ingresso no programa de Residência Docente se mostrou essencial, diante da possibilidade que oferecia de uma formação continuada, voltada para o nicho tão específico de professores recém-formados.

⁵ De acordo com Fontana (2010, p. 129), a *poiesis* se define como “o trabalho como ato de fazer, de criar um produto que sobrevive à própria atividade e que tem uma finalidade que ultrapassa a mera sobrevivência”, enquanto, na *práxis*, o trabalho é circunscrito “no espaço da política, possibilita ao homem perceber sua ação não apenas como um fim em si mesma”.

O artigo nasce a partir deste lugar, com o objetivo de refletir sobre os movimentos que me constituíram e que vêm me constituindo enquanto professora, para além da mera descrição do fazer docente e dos frutíferos projetos desenvolvidos em intensa colaboração com os pares e com os alunos durante o ano letivo. Dentro de um grupo tão amplo, composto por professores experientes, pesquisadores da Educação e colegas residentes de outras oito áreas do conhecimento, produzimos um diálogo interdisciplinar muito forte e indispensável, colaborando para a “afirmação da profissão docente” (NÓVOA, 2017), fio condutor que unia a todos, em detrimento das áreas específicas e compartimentadas.

Se, como Aparecida Neri de Souza (1996, p. 22) afirma, “nas pequenas lutas cotidianas é que se constrói um tempo coletivo de elaboração de experiências comuns”, me dedico a pensar na construção cotidiana de redes de colaboração profissionais e na criação de um repertório coletivo, compartilhado entre os professores, que marcam a experiência da Residência Docente como um programa que gerou materiais didáticos, projetos e sequências didáticas, mas que ofereceu, principalmente, um espaço de troca de experiências a fim de “firmarmos a posição como professores” (NÓVOA, 2017).

2. Seguindo os fios de Ariadne: autorreflexão sobre o meu percurso de formação

Ariadne, na mitologia greco-romana, faz parte da lenda de Teseu e o Minotauro⁶. Embora o herói tenha sido celebrado por matar o terrível monstro que habitava o labirinto da ilha de Creta, foi devido à astúcia de Ariadne que Teseu – ao contrário dos heróis que o precederam – conseguiu achar a saída. A estratégia pensada por Ariadne consistiu em entregar um novelo de linha ao herói no momento em que ele iniciou a sua missão, de modo que pudesse retornar pelo mesmo trajeto, evitando perder-se no labirinto. Faço alusão ao mito, primeiro por reconhecer o papel fundamental das histórias e da literatura em todo o meu processo de formação.

Comparo o labirinto com o meu percurso formativo: intrincado, complexo, repleto de obstáculos e também de diferentes caminhos e possibilidades. Justamente por considerar a pluralidade que atravessou a minha trajetória, foram vários os fios que me guiaram durante o caminho, que ainda não está concluído. Os fios são símbolos potentes da tessitura, da formação de redes, de possíveis emaranhados de onde emergem figuras

⁶ A versão do mito a que nos referimos aqui pode ser encontrada em Ovídio (Met. 8.152-182), tradução de Paulo Farmhouse

belas e inesperadas. Também estão ligados a uma cultura milenar essencialmente feminina⁷. Ariadne representa aqui um coletivo, evoca a experiência e a solidariedade das profissionais e colegas que auxiliam cotidianamente na construção da minha identidade como professora.

O mito de Ariadne e as ressignificações possíveis da tessitura também se entrelaçam com as minhas memórias da primeira apresentação oficial dos membros do Programa de Residência Docente, que teve lugar na disciplina de Saberes na/da Prática Docente. As professoras (e, aqui, reforço novamente a importância e os ecos do protagonismo feminino no processo da Residência) sugeriram uma dinâmica de grupo na qual cada uma se propunha a um exercício de narrar a si mesma, ressaltar os pontos principais da própria trajetória pessoal e profissional. O objeto utilizado para a dinâmica foi um novelo de linha. À medida que uma das participantes da roda de conversa – professora ou residente – se sentisse contemplada ou se identificasse com algum aspecto da fala da predecessora, tomava a liberdade de puxar a linha e iniciar a sua narrativa a partir do ponto de identificação.

Essa experiência se traduziu em um espaço de aprendizagem e troca, permeado de muitas emoções, que evidenciaram a complexidade e diversidade dos saberes e das narrativas docentes. Ao final, a teia que se formou a partir do novelo de linha conectava a todas nós, formando um emaranhado que refletia a natureza absolutamente distinta dos relatos de cada uma, mas ao mesmo tempo apresentava um fio condutor muito significativo, que era a escolha da docência na escola pública como profissão.

Foi durante a trajetória da Residência que me deparei com questionamentos tais como “O que é ser professora?” ou “O que te tornou professora?”. Tais perguntas me fizeram revisitar espaços, tempos, sujeitos e experiências que foram (e são) significativos na minha vida como estudante e na minha prática docente. Ao mesmo tempo, percebo que este movimento de reflexão sobre a prática que a Residência Docente encoraja e estabelece como um dos seus objetivos é um privilégio do qual poucos professores dispuseram ao longo das suas carreiras, por diversos fatores⁸.

⁷ Para estabelecer as relações entre o mito de Ariadne e o simbolismo feminino da tessitura, tomamos como base o artigo de Gold (1993, p. 171-210)

⁸ Entre estes fatores, discutidos por nós na Residência e analisados por especialistas da Educação como Roseli Fontana (2010), estão a falta de uma cultura de compartilhamento de experiência entre os pares, a escassez do tempo para planejamento de projetos coletivos, em virtude da situação dos profissionais que trabalham em mais de uma escola, com carga horária exaustiva e a inserção ainda recente dos professores da Educação Básica nos grupos de pesquisa.

A partir da leitura de bibliografia sobre histórias de vida dos professores, que vêm sendo resgatadas por outros professores-pesquisadores, surgem reflexões sobre práticas docentes que se conectam em alguns pontos com as nossas próprias histórias, provocando a autorreflexão.

Resgatar histórias de vida permite voos bem amplos. Possibilita articular biografia e história. Perceber como o individual e o social estão interligados, como as pessoas lidam com as situações da estrutura social mais ampla que se lhes apresentam em seu cotidiano, transformando-o em espaço de imaginação, de luta, de acatamento, de resistência, de resignação e criação (VASCONCELOS, 2000, p. 9).

Ao narrar tais histórias de vida, cada professor e professora entrevistados expressa a sua respectiva visão sobre o que é ser professor e revela a trajetória que percorreram para se tornarem docentes e se entenderem como tal. Os pontos de ligação entre as histórias podem traçar o perfil de uma determinada época da educação, das características da classe profissional, das práticas de trabalho e etc. Ao mesmo tempo em que são individuais, quando analisadas em conjunto, falam sobre uma coletividade da qual nem sempre temos consciência.

Em uma das disciplinas da especialização na Residência Docente, a professora Lucilene nos instigou com a pergunta “Professor é gente?”, buscando explorar o aspecto humano da profissão docente, sem o qual não é possível nos conectarmos nem com os alunos e nem com os pares. Dos muitos saberes mobilizados para o fazer docente, alguns não são oriundos dos conhecimentos científicos e especializados. Eles se constroem no cotidiano da escola, na observação e na partilha das experiências com os sujeitos com os quais estabelecemos contato diariamente e que com frequência são invisibilizados em suas histórias pessoais.

Professores são pessoas concretas e plurais que se fazem historicamente a partir dos contextos sociais onde vivem seu cotidiano. [...] Sua identidade vai se forjando assim, com múltiplos fios – relações familiares, de classes, condições de gênero, características relativas à idade, etnia, religiosidade, cidadania e outros – cada um deles matizado de anseios, limites, rupturas e possibilidades. Cada um desses fios tem uma dimensão formadora (VASCONCELOS, 2000, p. 12).

A partir daí, percebemos que o professor se forma também na interação e na troca com outros professores, com os alunos e com a comunidade escolar. A sua história pessoal está circunscrita na experiência profissional e a capacidade de refletir sobre si enquanto sujeito histórico contribui para o processo de formação e para responder à pergunta inicial “o que é ser professor?”, que embora possa ter respostas convergentes dentro de um grupo, tem um significado individual na trajetória de cada um.

Por isso, o artigo será elaborado a partir da primeira pessoa do singular e do plural, indicando: 1) momentos que a minha trajetória pessoal foi fundamental para refletir e dar significado às minhas práticas docentes e 2) outros momentos, que foram compartilhados e discutidos em conjunto, nos quais a minha história pessoal se interliga com a dos alunos, colegas de trabalho e orientadores.

Uma vez que entramos na faculdade, como Nóvoa (2017, p. 1112) alerta, é comum notarmos que muitas das licenciaturas podem ser definidas como “bacharelados disfarçados”. Felizmente, na minha experiência, a Licenciatura em História da Universidade Federal de Juiz de Fora não estava estruturada desta forma. Havia a preocupação com as disciplinas de licenciatura e com uma preparação teórica prévia logo nos primeiros períodos e em seguida, éramos induzidos à prática nas escolas com disciplina teórica concomitante. Assim, era possível estabelecermos conexões entre as vivências da sala de aula e as questões educacionais levantadas por especialistas, inclusive sobre a própria formação de professores.

O primeiro contato com a escola na graduação me desafiou, sobretudo, a enxergar aquele espaço e aquela instituição sob outra perspectiva. Embora se tratasse de um ambiente muito familiar, ali se iniciava um longo processo de me entender e me formar como professora, passando a me enxergar em outra posição, que não era mais a de estudante. Optei, desde o primeiro momento, por conhecer e explorar o espaço da escola pública, por ser um local desconhecido para mim, que sempre havia estudado em escolas particulares. Não me sentia confortável em debater teoricamente sobre a educação pública, na graduação, sem tê-la vivenciado, mesmo que apenas como observadora, acompanhando as aulas como estagiária. Em 2014, então, iniciei a Prática Escolar I, numa escola estadual, supervisionada pela Prof^a Yara.

A realidade da falta de valorização dos profissionais da educação se concretizou de maneira muito rápida, levando ao adoecimento e pedido de licença do professor de História que eu acompanhava. A fim de que eu pudesse continuar a Prática, passei a assistir as aulas de Língua Portuguesa, em diálogo frequente com a literatura e com as formas de expressão cultural.

Quando analiso a minha trajetória formativa, percebo desde essa primeira experiência duas marcas que me acompanham até a escrita do presente artigo: as redes de colaboração e a interdisciplinaridade. Desde a minha inserção na docência, me deparei com uma situação em que um professor de outra disciplina, diante da impossibilidade do colega de exercer tal função, se ofereceu para me orientar, rompendo com as

especializações do conhecimento e assumindo a responsabilidade da formação de professores dentro da profissão, como Nóvoa (2017) afirma.

A Prática Escolar, afinal de contas, propunha a vivência da experiência da escola e para tal propósito, todos os docentes poderiam contribuir, independente da área de especialização. No ato de observar e participar das aulas de Literatura, eu ainda não tinha a consciência, mas hoje identifico esse momento como um dos que me constituem como a professora que sou.

A partir daí, também me dou conta de como a literatura esteve sempre presente na minha história pessoal, enquanto leitora, e como as narrativas fictícias sempre permearam a minha visão sobre a História, sobre o discurso e sobre as distintas versões possíveis, de acordo com a perspectiva de cada sujeito histórico. Ao traçar paralelos tão próximos na minha trajetória escolar, como estudante, entre a História e a Literatura, fatos e ficção, sujeitos e personagens, o recorte temporal da Antiguidade figurou sempre no meu imaginário como um universo dúbio, permeado de generais, heróis, filósofos, deuses, faraós e seres mitológicos.

Enquanto graduanda, no Departamento de Grego e Latim da Faculdade de Letras, pude estabelecer a ponte interdisciplinar que guia toda a minha experiência acadêmica. Antes de elaborar questões e enveredar na pesquisa, enquanto ainda aprendia o conceito de método científico na graduação em História, me deparei com o desafio incontornável de dominar as línguas nas quais as minhas fontes haviam sido escritas, já que eu que havia optado por pesquisar na área de Antiguidade Clássica. A imersão no aprendizado de línguas antigas, em gramática, retórica e teoria literária se entrelaçaram com a metodologia histórica, trazendo à tona questionamentos que só podiam ser respondidos com o auxílio de ambas as áreas.

À universidade pública, eu devo o acesso à literatura e a documentos considerados eruditos. A formação em nível superior, por si só, já configura um marcador social que coloca a maior parcela da população brasileira às margens de um processo educacional completo. Segundo o IBGE (2016), apenas 15,3 % dos brasileiros possuem ensino superior completo, apesar da implantação de políticas públicas de ampliação do acesso às universidades na última década. Ainda é um cenário longe do ideal, porém sigo presenciando e participando da luta dos vários profissionais da educação que empenham os seus esforços para reverter a situação.

Apesar disso, considero significativos os avanços de determinadas áreas nas últimas décadas, como é o caso dos Estudos Clássicos, que por muitos séculos preservou

uma posição ideológica conservadora, elitista, excessivamente ligada ao estudo da figura masculina (RABINOWITZ, 1993, p. 22). Hoje, além de constituir um dos troncos-base da graduação em Letras, as línguas clássicas também são oferecidas no Projeto de Universalização⁹, para todos os alunos e servidores da universidade, além do Projeto Boa Vizinhança¹⁰, com aulas de Latim e Grego para a comunidade.

As possibilidades de acesso a tais conhecimentos, antes restritos aos homens e às classes mais abastadas, hoje se ampliou e busca lançar ao menos as bases fundamentais para a reflexão sobre a sociedade e a cultura clássicas, que ainda são tão presentes no nosso cotidiano, em especial nos produtos da indústria pop, como as produções cinematográficas hollywoodianas, tomando como exemplos Cleópatra (*Cleopatra*, 1963) Gladiador (*Gladiator*, 2000), 300 (*300*, 2006), Roma (*Rome*, 2005-2007), Spartacus (*Spartacus*, 2010-2013), para citar apenas alguns dos mais conhecidos. Os jogos também são um produto muito consumido pelos estudantes: *God of War* (2005) e *Assassin's Creed* (2007), bem como histórias de ficção com base no mundo antigo, como a saga de *Percy Jackson* (RIORDAN, 2005).

As produções mencionadas são, inclusive, as que surgem com frequência em meio às aulas sobre Antiguidade, a partir da própria experiência dos alunos, seja no ensino básico ou superior. Tal fato nos permite demonstrar o alcance e a abrangência da temática dos povos antigos, que assim como ainda iremos discutir, são moldados de acordo com os interesses mais convenientes a cada grupo em processo de disputa.

Não foi na formação inicial, no entanto, que consegui estabelecer uma relação contundente entre a pesquisa e o ensino. Apesar de ter refletido, ao lado dos colegas da graduação, sobre as possibilidades do ensino de História Antiga na escola, não havia um espaço acadêmico voltado para perceber como essas ideias poderiam ser ressignificadas no contexto escolar. Houve alguma experiência nas turmas de primeiro ano do ensino médio do Colégio de Aplicação, durante os estágios, que acenou para a importância de estabelecer as discussões sobre Antiguidade a partir de questionamentos do presente.

⁹ O Projeto de Universalização da Oferta de Línguas Estrangeiras foi fundado na UFJF em 2000, visando a promoção do acesso ao ensino de idiomas para os graduandos e técnicos da Universidade Federal de Juiz de Fora, com aulas ministradas por alunos bolsistas. Cf. UFJF. *Resolução 064/2018*. Regulamenta diretrizes do Programa de Bolsas do Projeto de Universalização da Oferta das Línguas Estrangeiras. Juiz de Fora, 2018. Disponível em <http://www.ufjf.br/pu/files/2014/09/RES-064.2018-Alterações-RES_114.2013_P.U.-Línguas.pdf>. Acesso em 17 mar. 2020.

¹⁰ O Programa Boa Vizinhança também é uma iniciativa da UFJF para a promoção do ensino de línguas, porém visa oferecer aos moradores dos bairros do entorno da Universidade a oportunidade de aprendizagem gratuita de idiomas estrangeiros (inclusive Latim e Grego Clássico).

Também vivenciei a experiência do Projeto de Universalização, dando aulas de Latim I para adultos, estudantes de cursos variados, dentre eles Medicina, Direito, Arquitetura e Ciências da Computação.

Percebi que o elemento que tornava as discussões possíveis, mesmo dentro de grupos tão heterogêneos, era o interesse em compreender as influências clássicas e como elas ainda operam na sociedade contemporânea, depois de mais de dois mil anos. E claro, como qualquer influência de épocas passadas, a Antiguidade também passa por um processo de recepção e ressignificação, em que historiadores, artistas e legisladores reinterpretam acontecimentos e fontes arcaicas a fim de lhes dar algum sentido no mundo contemporâneo, moldando-os de acordo com os interesses do presente (MARTINDALE, 2013, p. 174).

Enquanto pesquisadora, ao ingressar no mestrado em Estudos Literários em 2018, eu também estabeleci o recorte que me interessava no estudo sobre a Antiguidade, escolhendo trabalhar com as grandes áreas da retórica e da educação no Império Romano e focando o estudo na representação literária das prostitutas. Assim como os meus alunos, eu também me guiava por incômodos que me afligem nos dias atuais, no caso, a desigualdade de gênero e a objetificação do corpo feminino. Embora nós, na posição de pesquisadores, estejamos conscientes da necessidade de uma metodologia científica e busquemos a todo custo evitar o anacronismo, as lentes com as quais encaramos o passado só podem ser as do presente.

Todos nós, inevitavelmente, escrevemos a história do nosso próprio tempo quando olhamos para o passado e em alguma medida, empreendemos as batalhas de hoje no figurino do período. Mas aqueles que escrevem somente a história de seu próprio tempo não podem entender o passado e aquilo que veio dele. Podem até mesmo falsificar o passado e o presente, mesmo sem a intenção de o fazer. (HOBSBAWM, 1990, p. 14).

O incômodo que nos leva a formular os questionamentos necessários à uma pesquisa, em geral, não parte somente dos problemas do nosso próprio tempo, mas também daquilo que nos toca enquanto sujeitos, os fios emaranhados que fazem parte da história pessoal de cada um. O exercício da pesquisa histórica combina, portanto, a motivação dos nossos questionamentos pessoais com o emprego de um método científico, a fim de explorar e interpretar os acontecimentos passados, evitando a falsificação.

Os muros muitas vezes encastelados da pós-graduação, no entanto, começaram a me incomodar, ainda no primeiro ano do mestrado. Tendo me licenciado em História, a

pesquisa, por si só, embora tivesse uma contribuição gigantesca na minha formação, não parecia suprir todas as necessidades profissionais. No primeiro momento, me lancei ao desafio da sala de aula, na contratação das escolas públicas estaduais. Apesar do contato prévio com os estágios e outras experiências docentes, foi a primeira vez que me senti, de fato, no chão da escola. Mas a idealização de que todos os incômodos estariam prontamente resolvidos, quando eu me envolvesse com a prática da sala de aula, se dissipou diante dos desafios concretos com os quais o professor em início de carreira se depara.

Era cada vez mais evidente a necessidade de uma experiência que proporcionasse, dentro do mesmo espaço, uma formação continuada, aliando prática e teoria, sob a supervisão de colegas mais experientes. Esse espaço, ainda em construção, era a Residência Docente, no Colégio de Aplicação, que se baseava na noção do professor reflexivo¹¹ e oferecia ferramentas para conjugar pesquisa e ensino, experimentando a metodologia da pesquisa-ação, que acontece na própria sala de aula e é um dos pilares para a formação de um terceiro gênero de conhecimento.

Alguns desses termos teóricos vieram elucidar certas práticas que já pareciam instintivamente corretas, mas que não contavam com estudo e discussão, enquanto outros surgiram para mim como uma nova possibilidade dentro da docência. Na Residência Docente e no âmbito da formação profissional foi possível ir além do discurso de que pesquisa e ensino devem andar juntos para, efetivamente, aprendermos como unir as duas práticas.

A pesquisa-ação, da forma como Ivana Ibiapina a descreve, permite ao professor estar “no centro do processo da pesquisa educacional. [...] As aulas são o laboratório ideal para a comprovação da teoria educativa do ponto de vista de um experimentalista; o professor é um observador participante potencial nas aulas e na escola” (IBIAPINA, 2008, p. 53). O professor está cercado de oportunidades de investigação sobre a própria prática docente, tendo a chance de observar e analisar os resultados, discuti-los e planejar uma nova ação em sala de aula. Ao longo dos projetos da Residência, percebemos que a pesquisa-ação permite uma reflexão não apenas sobre os métodos educacionais, mas

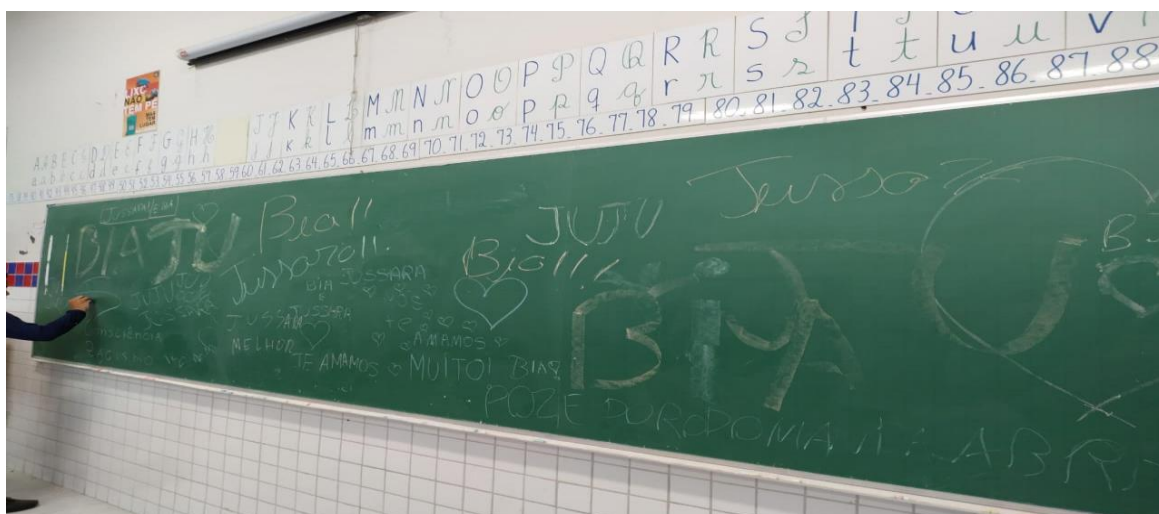
¹¹ O termo surge a partir das reflexões de Donald Schön (1995), que sugere a autonomia do professor para questionar e analisar a sua própria prática, buscando pensar e refletir sobre ela, constantemente reformulando a sua ação na prática docente. Este modelo se contrapõe à noção do professor executor, que utiliza o seu conhecimento técnico para apenas colocar em prática o currículo e os conteúdos formulados por outros profissionais.

também sobre os próprios conhecimentos científicos, à medida que os alunos participam do processo de construção da pesquisa e trazem novas informações para a sala de aula.

Daí concluímos que o terceiro gênero de conhecimento, que Nóvoa (2019, p. 204) define como “a capacidade de compreender a essência do ensino, e ser capaz de a explicar”, só pode ser desenvolvido quando nos propomos a refletir coletivamente sobre o ensino. Trata-se do conhecimento profissional docente, que vai além do científico e do pedagógico. Neste terceiro gênero, devemos aprimorar a capacidade de julgar e decidir no dia-a-dia profissional, reconhecendo que não lidamos apenas com conhecimento, mas “com o conhecimento em situações de relações humana” (NÓVOA, 2019, p. 205). Logo, ensinar História foi uma consequência dos nossos projetos na Residência, enquanto a prioridade foi a de formar cidadãos e sujeitos através da História.

3. Autorreflexão sobre a formação profissional: a centralidade das comunidades de formação

Figura 1 – Quadro de giz, com inscrições dos alunos, após última aula lecionada na turma



Fonte: Fotografia retirada pela autora, 2019.

A fotografia acima registra o momento de despedida do final do ano letivo, na turma do 6º ano C do Colégio de Aplicação João XXIII, onde atuei como professora-residente, ao lado da professora-regente Jussara. Representa o fechamento de um ciclo, a afetividade envolvida no processo de aprendizagem, o reconhecimento do lugar de professora pelos alunos e a valorização da docência compartilhada.

Opto por inverter cronologicamente esta narrativa, começando por um registro do final da experiência, por considerar a potência da fotografia, que me remete à experiência

afetiva vivenciada em sala de aula e que me despertou as principais reflexões sobre o trabalho colaborativo que vínhamos realizando desde o segundo bimestre. Nesse quadro de giz, está explícito o acolhimento dos alunos às duas professoras, reconhecidas enquanto docentes da turma, que desenvolveram atividades em colaboração durante todo o ano letivo.

Aprender a trabalhar em uma rede colaborativa e dentro de uma comunidade de aprendizagem e formação (NÓVOA, 2017, p. 1117) foi um processo e um esforço, que partiram não apenas de nós, professoras, ao planejarmos as aulas a quatro mãos (e frequentemente, a incontáveis mãos, que se empenharam em participar da nossa rede), como também dos alunos, que se transformaram em sujeitos históricos, participando ativamente da própria construção do conhecimento.

Nóvoa (2017) propõe a criação de um espaço que favoreça o fortalecimento dessa comunidade de aprendizagem. Cunhada como “terceiro lugar”, este seria um espaço híbrido, que articularia a escola, a universidade e as políticas públicas, colocando-as em constante diálogo. É neste espaço que “se [produziria] a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público” (p. 1115). Ao mesmo tempo em que este “terceiro lugar” seria um lugar de formação para os futuros profissionais da educação, também funcionaria como um local de reafirmação da profissão.

Além disso, o teórico afirma que, nesse espaço, “é preciso que toda a formação seja influenciada pela dimensão profissional, não num sentido técnico ou aplicado, mas na projecção da docência como profissão baseada no conhecimento” (NÓVOA, 2017, p. 1116). Assim, entendo que devem existir discussões, entre os profissionais, sobre as especificidades metodológicas e teóricas de cada uma das áreas de conhecimento, mas esses debates devem estar sempre vinculados ao conhecimento escolar e às habilidades necessárias para a formação de docentes.

A partir daí, reconhecemos a noção de terceiro gênero de conhecimento (NÓVOA, 2019, p. 204), conhecimento este que não abarca apenas a capacidade dos professores de refletirem sobre os saberes escolares, em contraste com o saber acadêmico, mas que diz respeito ao conhecimento profissional docente, parte de um patrimônio coletivo da profissão. Ao trabalharmos em comunidades de formação, esse terceiro gênero de conhecimento é produzido e compartilhado entre nós, que reafirmamos a nossa autoria, bem como o nosso lugar enquanto pesquisadores.

Ao encarar a comunidade de formação desta maneira, reforço ainda mais o papel essencial da interdisciplinaridade, que permite que professores de diferentes disciplinas contribuam no aspecto pedagógico. Ao refletirmos sobre a noção de comunidades de aprendizagem e formação, os conceitos de “convergência” e “colaboração” são dois pontos de destaque, ressaltando que as comunidades de aprendizagem e formação não podem se sustentar sem que as relações sejam horizontais, com autonomia tanto da parte dos pesquisadores universitários como dos professores que atuam nas escolas.

Explico, a seguir, o contexto de organização e funcionamento do Programa de Residência Docente da UFJF, considerando que ele foi criado na intenção de atender – ainda que gradualmente, por ser um projeto piloto – os pontos levantados por Nóvoa (2017) sobre as comunidades de formação, que se caracterizaram também como comunidades de trabalho, partindo do ideal de formação no interior da profissão, supervisionada por professores da Educação Básica, que tomaram a frente e me auxiliaram no meu próprio processo de reconhecimento enquanto professora, pelos pares, pelos alunos e por mim mesma.

No início do ano letivo, foram designados professores-orientadores para cada residente, que poderiam auxiliar mais de perto no nosso processo de profissionalização docente. Trabalhei em três frentes, junto a três professores-orientadores, durante todo o período da Residência. A primeira experiência se deu sob a orientação do Prof. Juanito, no segmento do Ensino Médio, onde nos focamos na temática da História Contemporânea com as turmas do 3º ano. A segunda, com as turmas de 2º e 3º ano, sob a orientação da Prof.^a Giselle, com quem desenvolvi uma proposta interdisciplinar entre a História e Sociologia, buscando me aproximar da História Temática, e assim trabalhando mais de perto com a perspectiva curricular das aulas de Sociologia, que atravessa os períodos históricos para debater determinadas questões, como a desigualdade de gênero, tema que desenvolvemos com os alunos do 2º ano. A terceira frente aconteceu sob a orientação das professoras Vanessa e Jussara, nas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental. A ideia era de que eu pudesse atuar nos diferentes segmentos nos quais atua o professor de História da Educação Básica, assim como experimentar a interação e interdisciplinaridade com os demais conteúdos, principalmente dentro das próprias Ciências Humanas.

Para o propósito deste artigo, irei me concentrar nas experiências vivenciadas na terceira frente (os resultados das atividades estão apresentados nos tópicos 3.2 e 3.3). De

acordo com a BNCC¹², o conteúdo de História previsto para as turmas de 6º ano engloba desde a discussão do conceito de História e suas metodologias, passando pelo estudo dos povos nômades e o surgimento da agricultura, até culminar nas primeiras civilizações orientais e ocidentais, no período que denominamos Antiguidade. Por se relacionar diretamente com o meu campo de estudo na pós-graduação, priorizo a descrição e análise do projeto desenvolvido com o 6º ano, evidenciando as pontes que construímos entre os conhecimentos científicos oriundos da pesquisa e os conhecimentos pedagógicos, aprendidos através da teoria educacional, do cotidiano da sala de aula e a orientação das professoras-regentes.

Saliento a exposição dessa sequência didática enquanto um dos resultados das atividades coletivas no interior da comunidade de formação, focando principalmente no processo de construção e de execução das aulas. A própria preparação das aulas adquiriu novos contornos e significados, por estar inserida num programa maior de formação docente, que levou a reflexões que não seriam possíveis se estivéssemos trabalhando de forma isolada dos pares.

Ressalto, ainda, a relevância dos diversos outros projetos desenvolvidos durante o ano letivo de 2019 na Residência Docente, com os outros professores-orientadores e em outros anos de escolaridade, expressando o meu desejo de posteriormente também escrever sobre os mesmos, com foco em outras perspectivas que não poderão ser devidamente exploradas neste artigo.

3.1. Comunidades de trabalho e a identidade compartilhada feminina

De acordo com Hameline (1992, p. 46), “o educador que não é capaz de dizer o que faz só o pode fazer mal”, daí a importância da reflexão sobre a prática e da divulgação das pesquisas educacionais. Ao nos afirmarmos enquanto pesquisadores e professores da escola básica, reconhecemos a nossa autoridade enquanto autores, ocupando espaço ao lado dos professores universitários, enquanto cientistas.

Além da divulgação para a comunidade externa, também nos demos conta da necessidade de fazer com que todos os materiais circulassem entre os nossos pares, ou

¹² Tomamos como referência a versão final do documento publicada em 2017, onde tais conteúdos aparecem explicitamente indicados na base curricular (BNCC, 2017, p. 412). Ressaltamos, no entanto, que a seleção dos conteúdos e a preparação das aulas também partiram das demandas da turma e dos alunos, assim como da reflexão das professoras sobre a prática, evitando enxergar o currículo como inflexível e buscando a autonomia no processo do fazer docente e de construção do conhecimento.

seja, os demais professores da educação básica. Para esse propósito, consideramos que a publicação de artigos não é suficiente. Logo, trabalhamos na construção de uma pasta online compartilhada entre uma rede colaborativa de professoras, que se comprometeram a alimentá-la regularmente com as sequências didáticas, os planos de aula e os projetos interdisciplinares aplicados nos diferentes anos de escolaridade nos quais lecionamos. A ideia é de que essa plataforma se transforme num meio de conexão contínuo entre docentes, ainda que estejamos atuando em escolas e realidades distintas.

A configuração do trabalho colaborativo, envolvendo mais de um professor dentro de sala de aula e compartilhando planejamentos e metodologias aponta para uma nova configuração de escola. Os modelos tradicionais não dão mais conta de atender a todas as demandas atuais e Nóvoa (2019, p. 205) considera que uma das grandes metamorfoses pelas quais a educação irá passar é a transição do modelo do professor individual para o coletivo de docentes, trabalhando em conjunto e interdisciplinarmente. Essa perspectiva reforça a profissionalidade docente baseada na colaboração e na cooperação, culminando na construção das “comunidades de trabalho”.

Com a inserção de várias profissionais na plataforma online, também nos comprometemos a manter os vínculos de discussão e de suporte, considerando que nosso coletivo é composto por professoras experientes e por outras no início da carreira docente. Vale ressaltar que o movimento de união entre as professoras aconteceu, em parte, de maneira espontânea, por demandas profissionais de todas nós, que vieram ao encontro da proposta de profissionalização docente da Residência.

Por fim, ao pontuar o uso do feminino ao longo do artigo, reforço a posição política que esteve presente durante todo o processo da Residência Docente, em que a questão de gênero foi discutida sob diversas perspectivas, principalmente no contexto da Educação para os Direitos Humanos, levando em consideração que as temáticas sobre machismo, sociedade patriarcal, preconceito e opressão acabaram por serem debatidas em sala de aula, independente da disciplina, porque é a função do educador ter um olhar sensível para as situações que emergem em cada turma.

Pessoalmente, a discussão se alinha com a minha própria vivência, já que me reconheço, ao mesmo tempo, como pesquisadora e professora, além de me concentrar no estudo das representações femininas no corpus do mestrado. Tanto na vida pessoal e profissional, como no âmbito científico, as questões de gênero me atravessam e me conectam, em diferentes níveis, com as colegas de profissão e com as alunas. Heloísa Buarque de Hollanda afirma que “as autobiografias femininas raramente expressam o

sentimento de uma singularidade contundente, mas que, com frequência, exploram a experiência de uma identidade compartilhada com outras mulheres, demonstrando uma certa tensão entre esta inflexão específica e sua própria singularidade”. (HOLLANDA, 2009, p. 31).

Considero, portanto, que a presença feminina na Residência foi significativa e que teve ecos tanto nas disciplinas da especialização, em que os desafios profissionais das professoras foram debatidos, como em sala de aula, onde a sororidade entre professoras serviu como um exemplo e como um mote de discussão sobre as questões de gênero na sociedade. A condição feminina foi muito discutida nas aulas de História, traçando paralelos entre a Antiguidade e os dias atuais.

Percebo, no entanto, que mesmo quando as questões de gênero não vinham à tona como parte do conteúdo escolar, foi uma experiência relevante, em especial para as alunas, ter o contato diário com diversas professoras (residentes ou orientadoras)¹³ que se envolveram para criar, trabalhar e lecionar juntas, em parcerias que nem sempre foram exclusivamente femininas, mas que inevitavelmente se enriqueceram com a presença de professoras mulheres, firmando ao mesmo tempo a sua posição profissional e política.

3.2 A experiência da docência compartilhada e os deslocamentos em sala de aula

Ao acessar a bibliografia básica para o processo seletivo da Residência, me deparei com textos teóricos que tratavam da solidão na profissão docente¹⁴. Embora possa soar paradoxal, uma vez que a escola está sempre povoada por sujeitos, aquela foi uma das primeiras reflexões que se conectou com a minha prática. Com exceção dos estágios, sempre houve pouco espaço para debater as práticas pedagógicas, os planos de aula e as situações que surgem espontaneamente na sala de aula e na escola, as demandas específicas de cada turma e cada aluno. Na experiência que vivenciei, a partir da docência na rede pública, a falta de disponibilidade dos colegas se tornou ainda mais palpável, ao observar as suas rotinas extenuantes, cumprindo horários em várias escolas, em virtude da desvalorização profissional e salarial.

¹³ Ao longo do artigo, refiro-me ao coletivo de residentes no feminino por sermos maioria, assim como as professoras que ministraram as disciplinas e nos orientaram. Em um processo seletivo que oferecia 11 vagas, 10 foram preenchidas por mulheres. Os desafios específicos das professoras dentro da profissão também não passaram despercebidos nas nossas análises. A contribuição de todos os envolvidos no programa foi de suma importância, mas ressaltamos o balanço final acerca do protagonismo feminino no processo.

¹⁴ Cf. DINIZ-PEREIRA, 2015.

Para além disso, foi possível perceber o que Goodlad (1990) chama de “esforço individual competitivo”, no qual está baseado todo o modelo tradicional de formação de professores. As atividades coletivas não são valorizadas, em virtude da “natureza solitária do próprio ensino”. (GOODLAD, 1990, p. 210). A forma como os licenciados são inseridos na carreira profissional deixa-os duplamente sozinhos, uma vez que estão desvinculados da universidade e, muitas vezes, não conseguem se conectar com os pares no ambiente de trabalho, por conta dessa cultura individualista de formação dos professores.

Já no início do programa, as falas das residentes sobre a solidão docente foram recorrentes, sentimento que motivou a maioria de nós a buscar a formação continuada, a fim de podermos discutir os incômodos e as dúvidas que compartilhávamos. O modelo da Residência privilegiou encontros semanais e frequentes entre as residentes de todas as áreas e as professoras-orientadoras, que ocorreram através de disciplinas, reuniões ou projetos interdisciplinares. As ementas das disciplinas foram bem definidas, com o objetivo de construir um arcabouço teórico robusto, capaz de embasar as reflexões. O material prático, no entanto, eram as situações que se desenvolviam no próprio colégio e na sala de aula ao longo do ano letivo.

Às vezes, compartilhávamos desafios que vivenciamos em sala com as orientadoras, para os quais elas mesmas não tinham respostas prontas. Em outros momentos, descrevíamos práticas interdisciplinares que surgiram a partir da nossa própria iniciativa e esforço coletivo, como a Oficina de Zines sobre Ditaduras Latino-Americanas, que foi elaborada a seis mãos, incluindo as residentes das áreas de Literatura e Língua Espanhola, História e Artes. A oficina teve lugar durante a Feira Literária e Semana de Ciências Humanas do Colégio de Aplicação, que, no ano de 2019, trouxe o tema “Arte, Memória e Reexistência”. Esse evento interno da escola já visa, há várias décadas, congregar as disciplinas para um movimento interdisciplinar, oferecendo um período de palestras, oficinas, debates e atividades culturais para os alunos, em que eles mesmos têm a oportunidade de se engajar, pesquisar e ajudar a construir as propostas, apresentando também as suas próprias demandas.

A partir de diálogos, todos pudemos repensar as nossas próprias práticas, inclusive os professores mais experientes. Em muitas ocasiões, houve a participação de professores convidados das redes municipal e estadual, além de colegas que trabalharam nas áreas de gestão e políticas públicas. Por meio da colaboração de cada um, partindo de perspectivas diversas, fomos construindo uma visão mais complexa sobre a Educação. Nosso elo era

a docência, as práticas cotidianas comuns a todos nós, independente das áreas especializadas. A interdisciplinaridade tornou-se um caminho natural, já que cada conteúdo tinha a potencialidade de complementar os demais. As discussões que surgiram sobre as áreas específicas foram sempre pertinentes e agregadoras, uma vez que nos levaram a refletir sobre a Matemática ou a Geografia ou a História Escolar.

A categoria ‘saber escolar’ foi utilizada aqui como aquela que designa um conhecimento com configuração cognitiva própria, relacionado mas diferente do saber científico de referência, e que é criado a partir das necessidades e injunções do processo educativo, envolvendo questões relativas à transposição didática e às mediações entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano, bem como de dimensões histórica e sociocultural numa perspectiva pluralista. (MONTEIRO, 2007, p. 14).

Portanto, aqui usamos a categoria de saber escolar como definida por Monteiro (2007), a fim de entender os desafios de uma História Escolar, que passam pelo reconhecimento das demandas dos alunos e das potencialidades de diálogo que os conteúdos históricos tem com a realidade.

Ao longo do programa da Residência, priorizamos o trabalho colaborativo, sob a orientação das professoras-regentes, dentro de cada uma das disciplinas, começando através do planejamento de curso e da sequência didática dos conteúdos do ano letivo, que foram discutidos e definidos em um grupo (do qual os estagiários também faziam parte) e, posteriormente, organizados em cronogramas.

Antes da inserção nas turmas, também havia o planejamento conjunto das aulas, que envolviam discussões sobre metodologia, materiais didáticos e atividades a serem aplicadas. A produção das sequências didáticas, na maioria das vezes, foi resultado do trabalho colaborativo, no interior de uma comunidade de aprendizagem e formação, de maneira que as aulas eram ministradas simultaneamente por duas professoras ou mais, em alguns casos nos quais envolvemos outros professores convidados ou mesmo os estagiários.

Durante o período da Residência, consideramos como docência compartilhada a atuação de dois professores, simultaneamente, em sala de aula, sendo um deles o professor-residente e o outro, o professor-orientador. O esforço era de que nem os alunos e nem nós estabelecêssemos uma relação de hierarquia entre os docentes, nem conferíssemos uma autoridade absoluta ao professor mais experiente.

Essa relação foi sendo construída aos poucos, ao longo do ano letivo. Mesmo se tratado de um colégio de aplicação, foi necessário estabelecer com os alunos as diretrizes da Residência. Por ser uma experiência pioneira, os discentes não estavam habituados à

figura das professoras-residentes e uma das preocupações era a de que não fossem associadas aos estagiários.

Foi necessário discutir com os próprios alunos a natureza de cada um dos processos de formação, por mais que estivéssemos inseridos em uma mesma comunidade. O colégio de aplicação é, por excelência, o espaço de formação de professores. Os estagiários são licenciandos, vinculados aos cursos de licenciatura da UFJF, que experimentam o processo da formação inicial e do primeiro contato com a vivência escolar e a sala de aula, na preparação para se tornarem docentes. O acompanhamento diário do estágio também proporcionou trocas e aprendizados essenciais para nós, professoras-residentes.

Como residentes, muitas vezes participamos da organização e coordenação das atividades dos estagiários, o que deu aos alunos a dimensão de que já estávamos em outra etapa de formação, intermediária e continuada. Foi esclarecido, em todas as turmas, que as residentes eram professoras já formadas, capacitadas para orientar os estagiários e participar da avaliação dos mesmos, junto às professoras-orientadoras. A ideia era justamente a de promover a interação entre as diversas etapas de formação, respeitando e aprendendo com a experiência dos professores mais velhos, mas ao mesmo tempo reconhecendo a riqueza dos conhecimentos compartilhados entre todos nós.

O deslocamento da lógica do professor solitário para o referido modelo de docência compartilhada não apenas proporcionou a experiência da solidariedade e da colaboração entre colegas docentes, como também expandiu o alcance dos projetos educacionais. Em última instância, houve uma transição do espaço da solidão profissional para a construção de uma comunidade integrada de aprendizagem e formação, composta por professores em diferentes etapas de formação e experiência.

Quando temos alguém para dividir os planejamentos, eles se tornam mais sofisticados. Surgem novas ideias, oriundas da experiência acadêmica e profissional de cada um. As propostas de aplicação das atividades tendem a ser mais exitosas, não apenas porque são melhor construídas em sua base, mas também porque a dinâmica da sala de aula flui com mais facilidade, sob a responsabilidade de duas professoras e dos estagiários, que possuem uma maior capacidade de observar e atender às demandas dos alunos.

Ao determinar a proximidade entre professoras-orientadoras e residentes, nosso programa buscou seguir a lógica de que é necessário “devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só

faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 37). As intervenções dos especialistas da educação e de professores universitários foram muito bem-vindas, porque estavam inseridas dentro do processo de *práxis*.

A construção do conhecimento teórico andou de mãos dadas com a prática cotidiana da sala de aula, na qual nós, professoras em início de carreira, não nos encontrávamos sozinhas. De acordo com Nóvoa (2009, p. 38), “nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente”.

Esse processo não foi natural, nem isento de desafios. A própria configuração física da sala de aula teve de ser repensada. Se a observação participante dos grupos de estagiários os levava a se posicionarem no fundo da sala e se o professor da turma ocupava o seu local tradicional, à frente da classe, diante do quadro de giz, qual espaço caberia à professora-residente? As experiências de cada residente aconteceram de maneiras distintas, já que cada disciplina e cada turma implicam em uma dinâmica diferente.

Na nossa experiência, ocupei primeiro o lugar de observadora, sentada à mesa da professora. A intenção era entender a lógica de cada turma, anotar observações que pudessem ser úteis para a montagem dos próximos planejamentos. Embora proveitosa, essa configuração não se manteve por muitas aulas. Como os planejamentos eram montados colaborativamente, as aulas também demandavam a participação ativa de ambas as professoras, o que resultou em constantes momentos compartilhados de docência.

4. A produção do terceiro gênero de conhecimento

O nosso projeto consistiu em combinar o conhecimento científico e especializado sobre o qual pesquisei na Iniciação Científica e no Mestrado com o conhecimento pedagógico para elaborar sequências didáticas e um plano de curso que atendesse às demandas dos alunos, que estariam tendo contato com a temática do Mundo Antigo pela primeira vez no contexto escolar. Nesse processo, me deparei com o desafio de produção das aulas partindo do princípio de que “se os professores estiverem unicamente dependentes de um conhecimento produzido ‘fora’ da profissão, seja pelos cientistas acadêmicos, seja pelos cientistas da educação, não será possível construir uma formação de professores de nível superior” (NÓVOA, 2019, p. 204).

Portanto, a ideia era ser capaz de refletir, durante e após o desenvolvimento do projeto, sobre os efeitos na nossa própria prática docente, contribuindo com a construção do conhecimento a partir do nosso lugar de professoras da educação básica, reforçando assim a nossa capacidade de produzir um terceiro gênero de conhecimento, que conjuga e transforma os saberes acadêmicos e escolares, criando um novo saber, que não se reduz apenas à soma dos dois anteriores, mas que está imbuído do aspecto profissional coletivo.

O terceiro gênero de conhecimento, em si, engloba muito mais do que a construção coletiva das aulas ou a apresentação de sequências didáticas. Ele se faz presente por meio da “capacidade julgar e de decidir no dia-a-dia profissional” (NÓVOA, 2019, p. 204) e por meio da capacidade dos docentes de refletirem, analisarem e divulgarem a sua própria prática, passando o patrimônio profissional para as próximas gerações. Por isso, ao apresentar o processo de construção das nossas aulas e sequência didáticas, não buscamos apenas divulgar os resultados e a realização das atividades nas turmas.

Interessa-nos, sobretudo, pensar os recursos teóricos que utilizamos, as reflexões que surgiram durante o processo, os diálogos e as trocas de experiência, de certa forma buscando expor toda a trajetória de “lidar com o conhecimento em situações de relação humana” (NÓVOA, 2019, p. 205), já que este é o principal desafio colocado pelo terceiro gênero de conhecimento, que se difere conceitualmente do conhecimento acadêmico e do conhecimento pedagógico.

4.1 Mediação didática e o recurso da pesquisa-ação

Para colocar o projeto em prática, foi necessário selecionar os conhecimentos científicos úteis para discussão em sala de aula, assim como recontextualizar essa teoria de acordo com as demandas escolares. Ao realizarmos tais recortes, entrou em ação o conhecimento pedagógico, considerando “as questões psicológicas, históricas e sociológicas, políticas educativas, metodologias e didáticas” (NÓVOA, 2019, p. 204). Cada um desses aspectos foi considerado durante a aplicação das atividades e a construção do plano de curso.

Trabalhamos aqui com o conceito de *mediação didática*, que é capaz de abarcar a dimensão dialética de interação com os estudantes e com o conteúdo histórico. Principalmente em se tratando das disciplinas de ciências humanas, o saber acadêmico não é a única referência possível para a construção das aulas e a definição dos conteúdos que integram o saber escolar. Na visão expressa por Chevallard (1991), que foi o primeiro

a sistematizar os subsídios teóricos para a análise do saber a ser ensinado, quando esse saber escolar sofre um “desgaste” em virtude de inovações, mudanças e demandas sociais, o saber acadêmico deve ser a principal referência para corrigir e atualizar (MONTEIRO, 2007, p. 87).

Discordamos dessa concepção, aproximando-nos do conceito de Forquin (2000), que já aponta a verticalização do processo da transposição didática, ao indicar o contraste e a hierarquia entre os termos usados por Chevallard (1991): o *saber acadêmico* e o *saber ensinado*, ao invés de *saber escolar*. Develay (1992) sugere um outro modelo de interação entre os saberes, evitando a verticalização e trabalhando com um movimento ascendente, que implicaria numa possível influência da escola sobre a universidade.

Neste modelo, além de todos os saberes expressarem influência sobre os outros, também houve a inclusão das práticas sociais de referência como um tópico tão importante quanto o saber acadêmico. Ou seja, no processo de recontextualização para o universo escolar, temos que considerar “atividades sociais diversas (atividades de pesquisa, de produção, de engenharia, domésticas e culturais”) que podem servir de referência às atividades escolares [...], ou seja, o domínio empírico que constitui a base de experiência real ou simbólica sobre a qual irá se basear o ensino” (DEVELAY, 1992, p. 22-23). Na História, sobretudo, assim como aponta Moniot (1993, p. 29), as práticas sociais são inerentes, porque esse constitui o próprio objeto de pesquisa da nossa disciplina.

A nossa proposta de mediação didática se pautou no princípio da dialética, exposto por Lopes (1997), como “um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo senso de dialogia” (p. 106). Logo, toda a experiência em sala de aula envolve o diálogo entre sujeitos, considerando que os alunos trazem as suas próprias concepções para a sala de aula. Os estudantes não são meros depositários de um saber acadêmico simplificado, o que implica na construção de aulas que forneçam espaço para o debate.

Um dos nossos principais esforços foi o de abordar temas polêmicos com base em argumentos sólidos, com respaldo científico, através da pesquisa em sala de aula ou em casa. A própria noção dialética da mediação didática exige que as práticas sociais de referência sirvam a um propósito educacional, a fim de participar da constituição do conhecimento escolar.

Além disso, usamos o conceito da pesquisa-ação como um dos recursos da nossa mediação didática, discutida pelas professoras da turma e por uma professora especialista,

buscando seguir as quatro fases, que abarcam a sequência planejar-agir-descrever-avaliar, num ciclo contínuo (TRIPP, 2005, p. 446). Aliamos, nessas quatro fases, a investigação e ação, considerando que os alunos dos sextos anos também participaram das fases de investigação, para além da mera descrição dos resultados pelas professoras. O conhecimento foi construído em parceria, muitas vezes com questionamentos levantados pelos próprios estudantes, que motivavam a pesquisa na própria sala de aula.

Os alunos não foram apenas objetos da nossa observação, eles também contribuíram ativamente com a construção do conhecimento e com a pesquisa em si. Ao longo do ano letivo, na disciplina de História, em todos os anos, trabalhamos os conceitos históricos de tempo e duração, metodologia de pesquisa histórica, trabalho com as fontes e análise de dados, habilidades que são importantes para construir o senso crítico para além da disciplina escolar.

4.2 Team Based Learning (TBL): uma proposta alternativa de método avaliativo

Ao colocar em prática o projeto do *Olhar sobre o Outro*, traçando paralelos e conexões entre o conteúdo escolar e as vivências dos estudantes, nos deparamos com a dificuldade de estabelecer métodos avaliativos que fugissem aos moldes tradicionais engessados e que permitissem registrar o conhecimento construído enquanto uma experiência conjunta e colaborativa. Ao dividir esse desafio com outros colegas, a primeira sugestão partiu da Profa. Charlene, minha orientadora no mestrado que, além de estar vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, também leciona literatura grega e latina para as turmas de alunos ingressantes no curso de Letras da UFJF. Entre alguns dos desafios encontrados na elaboração e aplicação da ementa, a professora cita

2) baixa adesão à leitura dos textos obrigatórios da disciplina (um grande percentual de recém-chegados à universidade não tem prática de leitura de poesia e encontra dificuldade no acesso ao registro erudito); e 3) o estado de ânimo que tomou conta das nossas universidades desde o golpe do colarinho branco em 2016, certamente piorado depois das eleições de 2018, já que a retórica antidireitos humanos tem se traduzido em ações práticas, como podemos testemunhar como cidadãos e como denuncia a Anistia Internacional. (MIOTTI, 2019).

Embora os contextos educacionais diferissem, guardando as nítidas particularidades entre o ensino básico e o ensino superior, as inquietações dos alunos

partiam das suas experiências pessoais e da percepção de si mesmos enquanto sujeitos históricos no mundo, que, sem dúvidas, têm sido afetados pela intensificação de um projeto político de ataque aos direitos humanos e às liberdades individuais. Há uma crescente disseminação dos discursos de ódio e de preconceito, seja nas escolas ou nas universidades, ambas tidas como principal alvo de políticas de desmonte da educação pública no país, que visam a consequente privatização dessas instituições.

Portanto, também houve uma abertura nas aulas expositivas de literatura grega e latina, na faculdade, para a discussão e a conexão entre temas legislativos ou culturais da Antiguidade que estabelecem paralelos com a Contemporaneidade (a aproximação, por exemplo, das recitações públicas de poesia antiga com os eventos denominados slams, que são movimentos artísticos que propõe a união da poesia com a contestação social e política). A avaliação proposta pela professora, para atender às particularidades desse curso, foi o modelo de Team Based Learning ou Aprendizagem Baseada em Equipes (TBL/ABE), que procuramos adaptar para as nossas turmas de sexto ano.

O princípio básico desse modelo avaliativo, como o nome indica, é a formação de equipes de alunos que têm como objetivo responder, em conjunto, questões referentes aos textos trabalhados em sala e, principalmente, aos debates que foram suscitados por eles. Assim, o foco da avaliação passa a ser o conhecimento que foi construído na própria sala de aula, com a participação ativa dos estudantes. Ao transportamos esse modelo para o sexto ano, elaboramos seis questões de múltipla escolha que resumiam discussões que tiveram lugar nas aulas, às vezes, a partir de apontamentos críticos dos próprios alunos, que iniciavam reflexões complexas, relacionadas a racismo, machismo, questões de gênero ou de classe.

Além disso, ficam claras ao menos outras três vantagens: 1) o TBL pode funcionar como instância de avaliação, sem a ansiedade de uma prova tradicional (embora tenha escopo eminentemente formativo); 2) a adesão às propostas de leitura é significativamente maior; 3) os alunos encontram ocasião para o exercício da argumentação, o que melhora sua expressão oral e a apropriação de conceitos, além de desenvolver habilidades de negociação. (MIOTTI, 2019).

As mesmas vantagens avaliativas mencionadas pela professora foram notadas por nós no contexto da educação básica, substituindo apenas a adesão às propostas de leitura, no item 2, pelo aumento da participação nos debates anteriores em sala de aula, que serviram como temas geradores para a formulação das questões do TBL, uma vez que não trabalhamos apenas com o conteúdo de textos literários, mas também com músicas,

fotografias e vídeos que compuseram o material didático criado pelas professoras para as turmas do sexto ano.

A metodologia de aplicação da atividade consistiu em uma primeira etapa individual, na qual os alunos responderam ao quadro (Anexo 1) de acordo com as instruções dadas sobre o critério valorativo das respostas. O modelo se assemelhou a um cartão de apostas, nos quais podiam distribuir o seu nível de certeza sobre a questão. Posteriormente, na segunda fase, os alunos se reuniram em grupos escolhidos aleatoriamente, para a discussão das respostas e formação de um consenso sobre a resposta oficial do grupo, onde entra a habilidade de argumentação e negociação.

Além das vantagens da interação em grupo entre os alunos, o exercício, por fim, traz um registro comparativo das respostas individuais e das respostas do grupo, o que significou uma possibilidade de analisarmos a atividade de cada aluno, adotando critérios de pesquisa, ao invés de uma mera atribuição de nota. A indignação das alunas da turma com as situações de machismo estudadas, por exemplo, fez com que a maioria dividisse pontos entre as opções b) e c) da questão 6, por exemplo, como uma forma de indicar que o assunto - embora não fosse a resposta mais correta para a questão -, teve um impacto na maneira de perceber tal temática nas aulas de história.

Um aluno especialmente engajado nas discussões atuais sobre os direitos dos trabalhadores, por exemplo, dividiu a sua aposta entre as opções a) e c) na questão 3, seguindo a mesma lógica de que essa temática o tocou particularmente durante as discussões em sala. Mais interessante do que pontuar individualmente os "erros" de cada aluno, foi o esforço de entender o porquê das escolhas tomadas na divisão das apostas, que se interligam diretamente com as vivências compartilhadas ao longo do ano letivo.

4.3 O olhar sobre o Outro: entre a Antiguidade e a Contemporaneidade

Ao longo da experiência da Residência Docente, conseguimos mobilizar profissionais em diferentes níveis de formação, consolidando aos poucos “comunidades de prática”, ou seja, “um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos” (NÓVOA, 2009, p. 41-42).

Os vários professores com os quais estabelecemos contato nesse processo estavam inseridos em campos de pesquisa diferentes, em diversas áreas das Ciências Humanas,

não se restringindo apenas ao conteúdo de História. Assim, passamos a desenvolver projetos conjuntos que contaram com a visita e a contribuição desses professores-pesquisadores, os quais enriqueceram os debates sobre temas primordiais para a formação dos estudantes.

Descrevo aqui a experiência com as turmas do 6º ano, que fez parte de um projeto curricular mais amplo. Nosso objetivo era o de estabelecer paralelos entre as vivências contemporâneas dos alunos e os conhecimentos históricos sobre a Antiguidade, elaborando questionamentos que partiam dos incômodos do presente, assim como essencialmente também acontece na pesquisa histórica. Escolhemos nos aprofundar nas civilizações antigas que são percebidas como “externas” à sociedade ocidental, com a qual fomos condicionados – a partir de interpretações históricas anteriores – a nos identificar. Procuramos instigar uma postura mais questionadora dos alunos sobre as civilizações suméria, babilônica, persa, fenícia, hebraica e egípcia, elucidando os muitos estereótipos que a eles foram atribuídos ainda pelos gregos e romanos antigos, e que de certa forma são perpetrados nos dias atuais como parte de uma cultura ocidental “universalizada”.

Ainda que existam fontes acessíveis sobre os povos orientais e africanos antigos que foram registradas por eles mesmos, a narrativa ocidental sobre essas civilizações prevalece, inclusive nos livros didáticos. A própria linha cronológica seguida pelos currículos – e que é corroborada pela última versão da BNCC – sugere que as civilizações antigas tiveram pouca influência entre si, separadas por recortes históricos que parecem ocorrer numa sucessão linear, desconsiderando as contribuições basilares e as influências ininterruptas que as civilizações orientais tiveram sobre a construção do mundo ocidental. É difícil estabelecer uma linha cronológica dos povos antigos nos guiando apenas pelas datas de fundação de cada uma das civilizações. É necessário ressaltar ainda que o declínio militar de um povo antigo não aponta necessariamente para a extinção das suas influências culturais, como é possível perceber na própria relação entre a Grécia conquistada e o despontar da República Romana.

Por isso tomamos conjuntamente a decisão de inverter a ordem curricular dos conteúdos nas turmas do sexto ano, iniciando o ano letivo com a discussão sobre o conceito de História, de tempo histórico, de duração, pesquisa e metodologias científicas, passando pela origem dos primeiros povos – ressaltando o berço da humanidade no continente africano, – para depois abordar o surgimento da agricultura e, por fim, iniciar o

debate sobre Grécia e Roma, dentro do primeiro semestre letivo, reservando o segundo semestre apenas para o estudo das civilizações orientais e africanas.

Ao conversar com as professoras-regentes Vanessa e Jussara sobre a motivação para a montagem desse currículo, duas justificativas foram apresentadas: 1) a experiência de eleições de representantes de turma no início do ano, que propiciavam um contexto interessante para o debate sobre a democracia antiga e moderna, traçando paralelos entre os conteúdos escolares e a vivência dos alunos e 2) a densidade dos conteúdos do Mundo Clássico, que abarca um tempo cronológico extenso e processos complexos, que se inter cruzam com toda a problemática da “invenção da Antiguidade Clássica”, que a última versão da BNCC reconhece, porém não aprofunda, e nem sugere caminhos para abordagem em sala.

A maneira que encontramos, portanto, de quebrar com a lógica da superioridade civilizacional atribuída aos gregos e romanos foi a de utilizar a nosso favor a inversão cronológica já colocada em prática pelas professoras-regentes e atribuir a ela novos significados. A Antiguidade “Clássica”, de acordo com pesquisadores que se debruçam sobre as questões do ensino de História Antiga na escola básica, sofreu

uma extenuante apropriação pela intelectualidade contemporânea, desde meados do século XVIII, por meio da percepção de que a civilização é a categoria fundamental definidora das sociedades, como uma escala evolutiva na qual está implicitamente inserido um critério valorativo: há as diversas civilizações; as mais e as menos desenvolvidas e, em algum sentido, sempre as mais ou menos semelhantes à Grécia “Clássica”, portanto, mais ou menos bárbaras, respectivamente. (SOUZA, 2019, p. 586).

Com base nesse critério valorativo e evolutivo, que está intrinsecamente ligado à sequência cronológica do livro didático e do currículo, percebemos que os alunos tendem a julgar que quanto mais “próximo” do mundo ocidental (a saber, Grécia e Roma), mais “civilizado” é um determinado povo. Na experiência curricular tradicional, portanto, o estudo do Mundo Clássico no segundo semestre apenas concretiza o suposto processo evolutivo das sociedades antigas, culminando na dominação militar do Império Romano sobre todas as outras civilizações do mediterrâneo e do oriente, consideradas subalternas, mais fracas e, portanto, bárbaras. Ao modificar essa ordem cronológica, quebra-se também a ilusão de um processo evolutivo linear, propondo um novo modelo didático.

A simples inversão dos conteúdos curriculares, no entanto, não garante que ocorra uma mudança da narrativa histórica tradicional. É necessário que debates sobre xenofobia e racismo sejam suscitados na sala de aula, vinculando-os às disputas de narrativas dentro

da historiografia, o que nos levou a refletir nas nossas aulas sobre os discursos ocidentalizados contemporâneos que se concretizam em representações de uma Cleópatra branca, por exemplo, ou dos povos do oriente médio como menos civilizados e historicamente propensos ao terrorismo e à guerra.

Especialistas em História Antiga, como Blaise Dufal (2018), se dedicam a pensar nos impactos das narrativas históricas construídas sobre o Mundo Clássico ao longo dos séculos, por interesses específicos de determinados grupos. Não é mais possível reproduzir, na escola, o discurso dos renascentistas ou dos iluministas sem colocá-los em debate numa perspectiva histórica. A arte greco-romana ou o conceito de democracia que são “recuperados” por esses intelectuais não podem ser encarados como uma mera retomada de um passado distante e ocidental, que é vislumbrado como uma época de ouro, um pilar civilizacional que a sociedade europeia sempre buscar resgatar como modelo.

Ao recuperar os modelos antigos, cada época imprime também as suas próprias influências, seja na arte ou na política, dispensando ou omitindo possíveis influências orientais que foram essenciais no processo histórico e que são propositalmente apagadas dos registros. As obras de Homero, por exemplo, a *Ilíada* e a *Odisseia*, são epopeias que foram disseminadas à exaustão dentro da cultura ocidental, chegando aos dias atuais no formato de adaptações literárias ou cinematográficas, que são familiares aos alunos do 6º ano. Poucos de nós conhecemos, no entanto, a primeira epopeia da qual se tem registro em toda a história, que não tem origem ocidental, mas suméria e que narra as aventuras do Rei Gilgamesh, já por volta do ano 2700 AEC.

Para o propósito deste artigo, não conseguiremos descrever todas as atividades desenvolvidas sobre as civilizações orientais em sala de aula, mas pontuo a leitura da epopeia de Gilgamesh, em versão adaptada e elaborada pelas próprias professoras, com base na tradução recém-publicada da obra, diretamente do acádio para o português, do professor Jacyntho Lins Brandão (2018) e no livro infanto-juvenil *A história de Gilgamesh*, de Rosana Rios (2007). Essa foi uma das sequências didáticas que contou com os conhecimentos interdisciplinares da História e da Literatura, desde o momento de preparação do material, até a abordagem da história de sala de aula, recuperando os conceitos que os estudantes já conheciam sobre gênero literário, poesia e autoria.

Ao discutirmos a epopeia de Gilgamesh, acessamos conhecimentos que haviam sido consolidados nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, nas quais as turmas fizeram a leitura da *Odisseia* de Homero. Percebemos o impacto de trabalharmos com a

linguagem literária nas aulas de História, a partir das observações de que os alunos assimilaram melhor os elementos históricos da civilização suméria quando os viram contextualizados dentro de uma estrutura narrativa e conseguiram compreender o conceito complexo de “cidade”, por exemplo, para a civilização babilônica, a partir das descrições das próprias personagens que apareceram na narrativa. A mitologia, nas sociedades antigas, é um recurso importante para estudarmos a história das mentalidades e, dentro da educação básica, ela pode se transformar numa poderosa ferramenta para discutir conceitos abstratos de uma forma lúdica. É um fato, nos Estudos da Antiguidade, que História, Mitologia e Literatura sempre andaram juntas, sem que os antigos fizessem uma distinção categórica entre elas.

Durante todo o processo de construção das sequências didáticas, me vi em contato com os colegas e a orientadora de Mestrado, especialistas em Antiguidade, buscando artigos ou referências sobre os povos orientais e africanos com os quais trabalhamos, a fim de levantar mais informações sobre essas civilizações que nem sempre são profundamente exploradas nos livros didáticos e tampouco são os focos de pesquisa na Academia. A esses pesquisadores e colegas também devo os momentos de reflexão sobre o processo de escrita da história, assim como a percepção da influência da retórica nos textos antigos e as disputas narrativas que são travadas entre Oriente e Ocidente desde os tempos primórdios.

Passamos inclusive por momentos de autocritica enquanto pesquisadores, sobre a necessidade da ampliação de pesquisas no Brasil sobre os povos antigos que não se restrinjam ao Mundo Clássico, considerando as ferramentas de que dispomos para executar tais pesquisas e divulgá-las no nosso próprio idioma, não dependendo necessariamente de produções estrangeiras. Ao mesmo tempo, foi também necessária uma seleção muito criteriosa de quais materiais e temáticas seriam pertinentes para os objetivos da formação de alunos do sexto ano, na educação básica.

[...] o objetivo do Ensino Fundamental não é formar historiadores, mas pode ser o de formar indivíduos capazes de compreender que o passado e sua produção (intelectual, cultural, econômica...) podem ser lidos de diferentes formas e que a própria História pensada e ensinada é em si uma interpretação (e uma escolha) com historicidade própria (SOUZA, 2019, p. 584).

Com a ajuda e orientação das professoras-regentes, foi possível delimitar esse objetivo, para que o foco fosse educacional e que para as discussões caminhassem no sentido de formar indivíduos através da História, ao invés de encará-los como repositório

de conhecimentos produzidos em uma pesquisa acadêmica fora do ambiente escolar. Apenas com a experiência do cotidiano escolar, aliada às reflexões dessas “comunidades de prática”, que contavam com a participação de estagiários, bolsistas, professores-regentes e orientadores e que se materializavam no Colégio de Aplicação enquanto espaço profissional formativo, foi possível pensar num formato de abordagem da temática de Egito Antigo que passou por palestras sobre movimento hip hop e o embranquecimento cultural, rodas de conversa sobre racismo, análise de produções cinematográficas sobre o Egito Antigo, discussões sobre conteúdo online e por fim, uma exposição artística montada pelos próprios alunos.

Optamos por introduzir o tema de Egito Antigo com uma palestra sobre o movimento hip hop, convidando o professor Vinícius, então bolsista de Geografia e rapper. Participou também como palestrante um dos nossos alunos do 3º ano do Ensino Médio, inserido na cena do hip hop em Juiz de Fora, que trouxe principalmente relatos sobre a sua própria vivência escolar e a relação com as Ciências Humanas e as Artes, assumindo recentemente o seu espaço enquanto rapper negro.

Embora o tema da palestra parecesse desconectado temporalmente da temática das aulas de História e da Antiguidade, a intenção era suscitar, a partir das falas dos convidados, a reflexão sobre aquilo que consideramos como o “Outro”, o “estrangeiro” à nossa cultura ou o que fomos condicionados a enxergar como “não-ocidental” e conseqüentemente, não pertencente ao nosso cânone cultural. Rapidamente, os alunos se deram conta de que a África e qualquer elemento que remete à sua influência está automaticamente excluída desse capital cultural ocidental, mesmo que o Brasil seja um país que carrega fortes influências africanas – assim como grande parte do mediterrâneo e do continente europeu, em última análise.

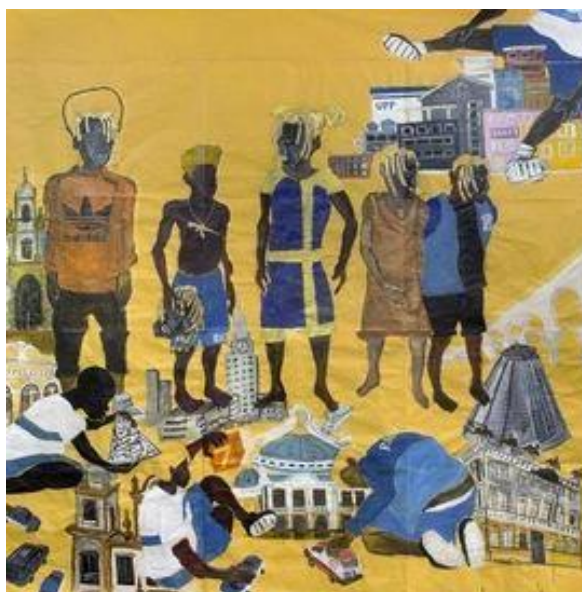
Podem-se descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não se é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo o que não é si mesmo; eu e um outro. Mas cada um dos outros é um eu também, sujeito como eu. Somente meu ponto de vista, segundo o qual todos estão lá e eu estou só aqui, pode realmente separá-los e distingui-los de mim. Posso conceber os outros como uma abstração, como uma instância da configuração psíquica de todo indivíduo, como o Outro, outro ou outrem em relação a mim. Ou então como um grupo social concreto ao qual nós não pertencemos. Este grupo, por sua vez, pode estar contido numa sociedade: as mulheres para os homens, os ricos para os pobres, os loucos para os “normais”. Ou pode ser exterior a ela, uma outra sociedade que, dependendo do caso, será próxima ou longínqua. (TODOROV, 1999, p. 7).

Retomo, portanto, a leitura da obra de Todorov, sobre a *Questão do Outro*, com a qual tive contato durante as disciplinas de América, ainda na licenciatura. O *Outro* nada mais é do que um ponto de vista, uma disputa narrativa na qual, historicamente, prevalece o vencedor, que impõe sobre os demais a sua própria noção de *Eu*, buscando neutralizar e apagar todas as influências externas que participaram também da construção cultural daquela civilização.

Por “invenção do Mundo Clássico”, entendemos todo o processo que se iniciou já nos escritos de Heródoto, julgando os estrangeiros como inferiores e que foi perpetuado pelos seus sucessores gregos e romanos. As guerras da Antiguidade não se restringiram apenas ao aspecto militar. Um dos seus elementos mais importantes é a divulgação retórica dos feitos e conquistas “ilustres”, como César faz questão de narrar sobre a dominação da Gália pelos seus exércitos. A valorização desse mundo ocidental, ao qual inclusive chamamos de “clássico”, avança a passos largos, agora servindo aos propósitos capitalistas, reformulado a partir de um novo ponto de vista, mas que continua atendendo aos interesses eurocêntricos.

Aos nos percebermos enquanto América e enquanto Brasil, portanto, onde estamos nesta relação que Todorov descreve entre o *Eu* e o *Outro*? Definir quem é o *Outro* ou mensurar quão longínqua cada uma das civilizações antigas está de nós foi uma tarefa que coube individualmente a cada um dos alunos, respeitando processos que passaram pela subjetividade e pelas vivências de cada um deles. A partir daí, foi possível trabalhar em sala de aula as relações entre o embranquecimento cultural da indústria do hip hop, que se vincula ao embranquecimento histórico e também midiático do Egito Antigo, considerada uma grande civilização que ainda instiga o imaginário eurocêntrico e que, portanto, como não pôde ser simplesmente apagada da história, sofreu um longo processo de embranquecimento cultural.

Figura 2 – Capa do álbum “Gigantes”, do rapper BK (2018).



Fonte: Pirâmide Perdida Records, 2018. Artista Maxwell Alexandre.

Analizamos, junto com os alunos, a proposta de reinvenção e reapropriação do artista BK, que traz os elementos gráficos do pintor Maxwell Alexandre, morador da Rocinha, na capa do seu álbum. A pintura faz referência à arte egípcia, o que podemos constatar nas posições dos corpos, nos penteados e vestimentas dos meninos que se misturam e, ao mesmo tempo, faz referência também ao espaço da periferia. Os monumentos são contemporâneos, evocando a cultura material e arquitetônica e emulando formas piramidais, enquanto a escala dos meninos negros em relação às construções reforça a ideia do título do álbum, afirmando que eles são os referidos *Gigantes*, herdeiros de legados ancestrais.

No século XIX, no auge do imperialismo, das teorias positivistas e da intensificação das escavações arqueológicas na região, forjou-se a narrativa de um Egito branco, buscando justificar a tecnologia e a sofisticação do povo egípcio, que detinha não só a técnica da mumificação (apenas parcialmente emulada por nós hoje em dia), mas também conhecimentos avançados de matemática, geometria, astronomia e filosofia. Trabalhamos como os movimentos de re-africanização do Egito, quando o historiador senegalês Cheikh Anta Diop pela primeira vez defendeu em 1954 a origem negra do povo egípcio, o que lançou as bases para que, posteriormente, o movimento negro se apropriasse dessa pauta e a reinventasse através do rap, da poesia e da arte. Em uma das músicas trabalhadas em sala, denominada *Novo Poder*, a voz do rapper negro BK ecoa nos versos que reivindicam a negritude nos tempos antigos:

Abduzindo aliens, destruindo suas naves
Nós somos o novo poder
Erguendo pirâmides, libertando mentes
Somos o novo poder
[...]
Eu chamo isso de guerra das canetas, é
Tira o poder dos antigos, eles não sabe o que fazer
E não deixa com as crianças, elas tem muito o que aprender.

(BK, 2018)

Os alunos conseguiram relacionar as denúncias apresentadas na música com os conteúdos que permeiam a internet, sobre a construção das pirâmides por deuses alienígenas, uma vez que seriam monumentos sofisticados demais para serem erigidos por uma população negra. A origem dessa teoria historicamente infundada parte principalmente do livro *Eram os Deuses Astronautas*, do arqueólogo suíço Erich von Däniken, publicado em 1968, que automaticamente se transformou em um best-seller, em virtude da postura hegemônica eurocêntrica que a sua teoria defendia, desconsiderando os conhecimentos dos povos não-brancos e não-ocidentais.

As pesquisas e os debates foram feitos em conjunto com os alunos, dentro da escola. Ao recuperarem todas as informações, analisá-las e relacioná-las com as denúncias das músicas de rap, os estudantes reconheceram, com base nos seus próprios processos de investigação, que o grande problema em pauta era o racismo, que não está presente apenas nas situações individuais do cotidiano, mas que faz parte de uma grande estrutura de opressão histórica.

Ao inserir os alunos nesse processo de investigação, eles entendem quais os métodos empregados para a checagem de fontes e análise dos dados, produzindo resultados que são gerados a partir dos seus próprios questionamentos. Para todos os alunos, a aplicação do projeto trouxe a consciência sobre um processo histórico cruel e repressor, nos quais os princípios eurocêntricos prevalecem e buscam um movimento de apagamento e embranquecimento das mesmas culturas não-ocidentais que expropriam, inclusive materialmente, através do roubo de artefatos e monumentos históricos encontrados em escavações, para exibição e custódia pelos museus europeus e americanos. O projeto também permitiu a todos nós conhecer mais sobre os povos

excluídos da história “oficial” e buscar fontes e documentos que registrem a visão dos antigos não-brancos de acordo com eles mesmos, assim como a Epopeia de Gilgamesh ou as representações artísticas dos egípcios de si mesmo, evidenciando os traços, cabelos e cor de pele.

Ainda consideramos o alcance dessas reflexões para os alunos não-brancos, que puderam escolher se identificar com tais povos da Antiguidade, com as figuras históricas não-brancas como Cleópatra ou mesmo se enxergarem na posição de autoridade científica e acadêmica, como fez o senegalês Cheikh Anta Diop ao provar a sua tese sobre o Egito negro. É importante, sobretudo, que nós, enquanto educadores, deixemos todas essas possibilidades em aberto, reconhecendo os papéis de relevância que os sujeitos não-brancos assumiram na História e resgatando as suas narrativas, a fim de apresentá-los sob uma nova perspectiva, que abandona os preconceitos eurocêntricos e racistas.

Para analisar o impacto do projeto na minha trajetória profissional, recupero o primeiro questionamento lançado pelo professor e rapper Vinícius, na palestra sobre hip hop que abriu as nossas atividades sobre Egito. Em sua fala, ele provoca os alunos a refletirem sobre um tema polêmico: “Eu, enquanto homem branco, posso fazer rap?”. A pergunta me suscitou uma inquietação pessoal, me levando a refletir sobre o meu próprio espaço enquanto educadora e os limites do lugar de fala em cada uma das situações. A minha indagação, portanto, tomou os seguintes contornos: “Como eu, enquanto mulher e professora branca, devo abordar as temáticas de racismo, preconceito e opressão em sala de aula? Como me conectar à vivência dos meus alunos? Como lidar com o *Outro* enquanto sujeito na escola?”.

À primeira pergunta, que dizia respeito ao rap, a resposta encontrada em parceria com as falas e percepções dos estudantes foi a de que *qualquer um pode fazer rap, desde que conheça e respeite as origens negras do movimento, dando o devido valor ao seu significado e à luta por trás da arte*. Ao meu próprio questionamento, eu venho buscando construir as respostas essencialmente a partir do suporte das parcerias das comunidades de trabalho, seja através da escuta e observação das experiências subjetivas dos alunos ou da colaboração de outros professores que pesquisaram e vivenciaram ao mesmo tempo situações de preconceito, de racismo, xenofobia, machismo ou tantos outros preconceitos arraigados na nossa sociedade e que invariavelmente viram tópicos de discussão na escola, independente da disciplina com a qual trabalhamos.

5. Conclusão

A Residência Docente foi capaz de propiciar a nós, professoras em início de carreira, a segurança de não estarmos mais presas à solidão da profissão docente, limitadas a dar conta dos diversos processos somente com as nossas próprias ferramentas, muitas vezes insuficientes, já que estamos apenas começando a experimentar a sala de aula. Por isso a formação de professores deve ocorrer dentro da profissão. Somente neste formato é possível que os docentes mais experientes contribuam com recursos para solucionar as dúvidas, inseguranças e incômodos dos professores em início de carreira.

Quando Nóvoa (2009) apresenta a docência como uma das profissões do humano, que lida com as dimensões pessoais e formativas, o teórico ressalta que, por isso, é essencial que "os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e autoanálise" (p. 38), sendo necessário reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa, razão pela qual escolhi registrar as minhas experiências com o uso da primeira pessoa, numa perspectiva autorreflexiva e biográfica, que vai ao encontro da noção de que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. (NÓVOA, 2009, p.38).

O registro das experiências se torna essencial no processo de aquisição da consciência do próprio trabalho e da nossa identidade enquanto professoras. É nesse constante movimento de ação e de reflexão que vamos construindo, em parceria, o nosso *Eu* enquanto professoras, sem nunca perder de vista a dimensão do *Outro*, considerando a própria natureza relacional da nossa profissão.

REFERÊNCIAS

BK. *Gigantes*. Rio de Janeiro: Pirâmide Perdida, 2018. 1 CD.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf> Acesso em: 17 mar. 201.

CHEVALLARD, Yves. *La Transposicion Didactica: Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.

DÄNIKEN, Erich von. *Eram os Deuses Astronautas?* 6ed. São Paulo: Editora Melhoramento, e2010.

DEVELAY, M. *De l'Apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire.* Paris: ESF Editeur, 1992.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcenderas fronteiras tradicionais da identidade dos professores? *Revista de Educação.* PUC-Campinas, 20(2):127-142, 2015.

DIOP, Cheikh Anta. *The African origins of civilization. Myth or reality.* Tradução do francês por Mercer Cook. Nova York: Lawrence Hill & Company, 1974 [1955].

DUFAL, Blaise. *Le fantasme de la perfection originelle: la grèce antique comme matrice du modèle civilisationnel.* Cahiers Mondes anciens, Paris, v. 9, n. 11, p. 1 – 25, 2018.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOODLAD, J.I. *Teachers for our nation's schools.* San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

HAMELINE, D. O educador e a acção sensata. In: NÓVOA, A. *Profissão professor.* Porto: Porto, 1992. p. 35-62.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Escolhas.* Uma autobiografia intelectual. Recife; Rio de Janeiro: Carpe Diem; Língua Geral, 2009.

HOBBSAWN, Eric. *Ecos da Marselhesa.* Dois séculos reveem a Revolução Francesa. Tradução Maria Celia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento.* Brasília: Líber Livro, 2008.

LOPES, A. R. C. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didática. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 1, 1997, p. 95-112.

MARTINDALE, Charles. "Reception — a new humanism? Receptivity, pedagogy, the transhistorical". *Classical Receptions Journal*, v. 5, n. 2, 2013, p. 169-183.

MIOTTI, Charlene Martins. *A literatura antiga como instrumento de resistência ao neofascismo: comunicação oral* [set. 2019] XXII Congresso da SBEC, Mesa Coordenada de Grupos de Estudo 6. Juiz de Fora: UFJF, 3 set. 2019. Resumo disponível em <https://www.congresso2019.classica.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=2>. Acesso em 02 ago. 2020.

MONIOT, H. *Didactique de L'Histoire.* Paris: Edition Nathan, 1993.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores de história: entre saberes e práticas.* Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

- NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, jan./abr. 2019, p. 198-208.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v.47, n. 166, 2017, p. 1106-1133.
- NÓVOA, António. *Professores*. Imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.
- OVÍDIO. *Metamorfoses*. Trad. Paulo Farmhouse. Lisboa: Cotovia, 2010.
- GOLD, Barbara. “But Ariadne Was Never There in the First Place”: Finding the Female in Roman Poetry. In: RABINOWITZ, Nancy & RICHLIN, Amy. *Feminist theory and the Classics*. Nova York: Routledge, p. 171-210, 1993.
- RIORDAN, Rick. *Percy Jackson e os olímpianos: O ladrão de raios*. Tradução de Ricardo Gouveia. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.
- RIOS, Rosana. *A história de Gilgamesh, rei de Uruk*. Ilustrações Rogério Borges. São Paulo: Edições SM, 2007.
- SCHÖN, Donald. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SIN-LÉQI-UNNÍNNI. *Ele que o abismo viu: epopeia de Gilgamesh*. Tradução do acádio, introdução e comentários de Jacyntho Lins Brandão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- SOUZA, Aparecida Neri de. *Sou professor, sim senhor! Representações do trabalho docente*. Campinas: Papirus, 1996.
- SOUZA, Matheus Vargas de. O ensino de História Antiga em debate: educação com pluralidade ou tradicionalismo acadêmico? *História & Ensino*, v.25, n. 1, Londrina, p. 571-588, jan./jun. 2019.
- TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América. A questão do Outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005
- VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (org.). *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ANEXO I



Universidade Federal de Juiz de Fora – Colégio de Aplicação João XXIII
Departamento de Ciências Humanas – Disciplina: História
Professora: Jussaramar da Silva; Professora-residente: Beatriz Pinton



Cartola Histórica Façam suas apostas!

Nome do aluno: _____ Equipe: _____

Instruções

Etapa 1 (Individual): Cada questão vale 4 pontos e você deve assinalar um total de 4 pontos em cada linha. Pode colocar os 4 em uma alternativa só ou, se estiver inseguro sobre a resposta correta, pode dividir os 4 pontos e assinalá-los em mais de uma casa, da forma que preferir (2+2; 3+1; 1+1+1+1; 2+1+1), desde que a soma deles totalize QUATRO.

Alternativa	A	B	C	D	Pontos Individual	Pontos Equipe
1						
2						
3						
4						
5						
6						
Total de pontos						

Etapa 2 (Em Grupo): Após a discussão da questão e decisão da equipe por uma resposta, retirem a etiqueta correspondente à alternativa escolhida para saber se a equipe acertou. Na resposta certa aparece um X. Se não aparecer o X, retomem a discussão, decidam qual outra alternativa é a correta e repitam o procedimento.

1) Para a sociedade babilônica, na qual se passa a Epopeia de Gilgamesh, a instituição mais importante era:

- a) a cidade
- b) o templo religioso
- c) o Estado
- d) linguagem

2) O Código de Hamurabi, escrito por volta de 1772 AEC na região da Mesopotâmia, é guiado pela lei do Talião (olho por olho, dente por dente), cujo princípio é o da

- a) justiça
- b) absolvição
- c) proteção do Estado
- d) vingança

3) A cor vermelha foi comercializada pelos fenícios na Antiguidade a partir da extração do pigmento de pequenos vermes. No Brasil colonial, a coloração vermelha era proveniente do pau-brasil. No Mundo Antigo e no Renascimento, o vermelho estava associado à

- a) trabalhadores
- b) sabedoria
- c) nobreza
- d) natureza

4) Na epopeia escrita pelo romano Virgílio, Eneias durante a sua jornada desembarca na cidade da rainha Dido, que será a grande rival de Roma na série de conflitos históricos conhecidos como Guerras Púnicas. Qual cidade é?

- a) Cartago
- b) Tróia
- c) Corinto
- d) Tiro

5) Na mitologia grega, qual destes lugares era considerado a morada dos deuses?

- a) O Submundo
- b) O Olimpo
- c) Os Campos Elíseos
- d) O Oráculo de Delfos

6) No filme “300”, que retrata o famoso confronto entre espartanos e persas na Batalha de Termópilas, o principal problema na representação histórica dos acontecimentos e dos povos é:

- a) a falta de fidelidade aos fatos
- b) a representação da mulher como inferior
- c) a visão preconceituosa dos povos do Oriente
- d) a representação de seres mitológicos sobrenaturais

Pontuação para a equipe: 1 etiqueta retirada = 4 pontos; 2 etiquetas retiradas = 2 pontos ; 3 etiquetas retiradas = 1 .