
*NÃO HÁ LUZ NO FIM DO TÚNEL!
REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES
DE HISTÓRIA E AFETO*

*THERE IS NO LIGHT AT THE END OF THE TUNNEL! REFLECTIONS ON THE
AFFECTION AND THE TRAINING OF HISTORY TEACHERS*

Mariana de Oliveira Amorim¹

Resumo: Este texto é destinado (prioritariamente, mas não exclusivamente) a estudantes de licenciatura em História e propõe um conjunto de reflexões: a) pensar a formação enquanto processo, enquanto devir; b) compreender a especificidade epistemológica da História escolar que, portanto, difere da História acadêmica; e c) afirmar a importância dos corpos (do passado e do presente), suas emoções, afecções e afetos em aulas de História da licenciatura e da Educação Básica. Assim, faço um convite à reflexão na expectativa de que os pensamentos e sentimentos suscitados por este texto se desdobrem, dobrem e se multipliquem em disciplinas acadêmicas e demais espaços-tempos de trocas e aprendizagens sobre e para a docência em História.

Palavras-Chave: Formação docente; Ensino de História; Afeto.

Abstract: This text is aimed (primarily, but not exclusively) at History undergraduate students training to become teachers and proposes a set of reflections, namely: a) to present training as a process, as a becoming; b) to understand the epistemological specificity of school History which, therefore, differs from academic History; and c) to affirm the importance of bodies (both in the past and the present), their emotions and affections in History classes in the context of Basic Education and for History Teaching trainees. Thus, I invite the reflection in the expectation that thoughts and feelings can be raised by this text, unfolding, folding and multiplying different space-time exchanges, and expanding the process of learning and teaching History.

Keywords: Teaching training; History Teaching; Affection.

¹ Doutora em Educação (PPGE/UFRJ), mestre em História Social (PPGHIS/UFRJ) e Professora do Departamento de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), onde atua na área de Ensino de História. Correspondências: mariana.amorim@unirio.br

Introdução e um convite

Este texto é destinado a estudantes de licenciatura em História que estão inscritas/os em disciplinas como Metodologia, Prática ou Didática do Ensino de História, Estágios Curriculares e outras afins. Desse modo, encaminho um conjunto de reflexões às pessoas posicionadas em um espaço-tempo bem delimitado, que faz fronteira, por um lado, com estudantes da Educação Básica e, por outro, com professoras/es de História já formadas/os. É com vocês, estudantes de licenciatura em História (prioritariamente, porém não exclusivamente), que pretendo começar este diálogo, na expectativa de que ele não se encerre nos limites discursivos deste texto e que, portanto, continue reverberando e produzindo reflexões e práticas.

Nesse sentido, proponho aqui um texto e, ao mesmo tempo, uma pesquisa. Como assim? Gostaria que vocês, leitoras/es, respondessem a este texto com suas observações, comentários, reflexões, narrativas de si (pessoais) e/ou críticas. Para que este texto possa se tornar diálogo ou pesquisa, é preciso – de fato – que possamos conversar e trocar. Será, sim, uma conversa assíncrona, sem possibilidade de projeção temporal prévia (meses, anos ou décadas?) e poderá desdobrar-se em outras questões, reflexões, textos, práticas e/ou pesquisas. Quero experimentar pesquisar e dialogar com vocês. Então, leiam este texto e ponderem se aceitam ou não esta proposta.

Em tempos acelerados, de modalidades imediatas de consumo, de ansiedades que invadem as calmarias, de linhas de produção insaciáveis de uma máquina burocrática e política que nos toma como suas engrenagens, de algoritmos que acabam por nos orientar ou mesmo decidir sobre nossos novos desejos, lanço um desafio que caminha em direção oposta, que possibilita um outro movimento e que potencializa e abre caminho para outras metodologias de pesquisa na área de Ensino de História. Pesquisa essa com e a partir de sujeitos posicionados no espaço-tempo da formação, da licenciatura em História, e que faz de um texto escrito e datado um suporte para conversas e discussões assíncronas, com temporalidade indefinida.

Dito isso, vamos para o texto. As linhas que seguem tratam de três importantes temas que atravessam a formação docente em História: a) formação docente – pensar a formação não como fabricação, formatação de algo ou alguém, mas enquanto processo permanente, enquanto devir; b) História escolar – demarcar a especificidade epistemológica da História escolar que, portanto, difere da História acadêmica; e c) ensino de História e afetos – refletir sobre a importância dos corpos (do passado e do presente), suas emoções, afecções e afetos em aulas de História da licenciatura e da Educação Básica.

As reflexões sobre os temas aqui desenhados propõem modos de pensar a formação docente distante da imagem de um caminho formativo único, já traçado e já delimitado. Como exclamado no título deste texto, na formação de professoras/es de História não há luz no fim do túnel – pois não existe túnel a ser percorrido! Não estamos atravessando um túnel, não devemos caminhar apegados a uma promessa ilusória ou fantástica de que ao fim da árdua e fria caminhada, da licenciatura em História, seremos compensadas/os com o calor e luz solares. Ora, a formação docente, ao contrário daquela imagem de túnel, constitui-se de trilhas abertas, algumas já identificadas com seus níveis de dificuldade e outras ainda por identificar, por percorrer, por atravessar. E é nessa caminhada que este texto encontra vocês.

Então, com o intuito de aprofundar tais temas, faço um convite à reflexão na expectativa de que os pensamentos e sentimentos suscitados por este texto se desdobrem, dobrem e se multipliquem em suas disciplinas acadêmicas e demais espaços-tempos de trocas e aprendizagens sobre a docência em História. Está feito, então, o convite! Aguardo respostas no tempo de vocês.

Formação docente como processo, como devir

A primeira reflexão que proponho se refere à possibilidade e à potencialidade de entendimento da formação docente enquanto um processo permanente. Mas, perceba, não é a ideia de um processo teleológico que desejo ressaltar ou afirmar, mas, sim, a ideia de processo enquanto movimento contínuo, que não cessa, sem um fim determinado: processo como devir.

Explico melhor. Quando falamos de teleologia nos referimos a processos imaginados a partir de suas finalidades, de seus objetivos últimos ou de seus fins. Posso exemplificar com qualquer tipo de pensamento ou doutrina que começa pelo fim, que explicita sua finalidade e que, a partir desse fim desejado, constrói narrativamente os caminhos mais rápidos e eficientes para atingi-lo. As teorias positivistas são exemplos dessa forma de pensamento (dessa postura epistêmica). A bandeira nacional brasileira apresenta o lema positivista: “ordem e progresso”. De alguma forma, o lema da bandeira propõe uma determinada condução do Brasil, “o país do futuro”, para seu destino: finalmente civilizado aos moldes colonizadores.

Ora, pensar a formação docente a partir de um processo teleológico é uma das formas de entendimento da educação como mercadoria, ou seja, de pensar a formação docente a partir de sua finalidade: formatar uma mão de obra especializada para a manutenção da transmissão de conhecimentos (politicamente selecionados) necessárias à produção e manutenção do *status quo*. Pensar a educação e a formação docente dessa forma (em termos neoliberais) esvazia a potência da prática educa-

tiva. Como já defendia Paulo Freire (2005 e 2013), essa forma de pensar contribui para o fortalecimento de uma “educação bancária”, pouco ou nada atenta às vidas daquelas pessoas posicionadas nesse processo, docentes e discentes e, também, seus territórios.

Fonseca (2007) também defende que a formação docente inicial em História é parte da uma educação permanente, ou seja, processo que se desenvolve ao longo da vida e que transcende os limites da escolaridade formal. Da mesma forma, proponho pensarmos a formação docente como devir, como um processo, como um movimento permanente. Devir pode ser relacionado à ideia de um “vir-a-ser” nietzschiano, à ideia de um “ser” que não “é” em definitivo, que nunca está completo, ou seja, que está sempre “sendo”, em constante processo de constituição, transformação, diferenciação e reconstituição. A expressão de Nietzsche “tornar-se aquele que se é” remete ao conceito de devir, é sinônimo de transformar-se, de inventar-se e abrir-se para a diferenciação contínua. Como aponta Rocha, essa expressão

é um processo inteiramente imanente: a vida é o percurso no qual alguém se torna (vai se tornando, não cessa de se tornar) quem é. E inversamente: um eu não é, a rigor, outra coisa senão o efeito sempre mutante e sempre provisório que resulta da configuração de forças e efeitos. O encontro fortuito com as circunstâncias de uma vida vai instituindo um eu – reinvenção que tem um caráter sempre aberto, provisório, contingente (ROCHA, 2015, p. 4).

Do mesmo modo, para Deleuze e Guattari (1997, p. 64) devir remete às “relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos”, no nosso caso, professoras/es. Assim, tornar-se professora ou professor pode, então, ser entendido como devir, como processo que não finda e não se fixa, como processo sempre aberto. Mas pensem: receber o diploma de licenciatura em História e colar grau são consequências da formação inicial docente. Claro, sem uma licença, não podemos lecionar História na Educação Básica. Porém, a diplomação não deve ser confundida com a função (ou finalidade) da formação docente, que, aliás, continua em movimento mesmo depois do diploma expedido.

O que vocês acham? O que vocês esperam da formação inicial de vocês? Esperam que ao final desse caminho já estejam prontas/os para lecionar em qualquer escola, qualquer ano de escolaridade, em qualquer território? Ou almejam dar continuidade às suas formações, a partir das demandas de cada tempo e espaço que ocuparem ou trilharem? Pensar e experimentar a formação docente enquanto devir exige a ciência de que a formação não findará com o diploma de licenciatura expe-

didado. Vocês se cansam só de pensar nisso? Alegram-se ou se entristecem com essa reflexão?

Especificidade da História Escolar

A segunda questão que proponho trata da epistemologia da História escolar. Vocês se lembram das aulas de português na escola? Se sim, é possível que saibam que a função dos adjetivos é modificar os substantivos, certo? Então dizer História escolar, História acadêmica, história ficção, histórias de vida significa aludir a diferentes histórias.

Desse modo, importa compreender a especificidade da História escolar, seus limites e suas fronteiras e, assim, diferenciá-la de outras histórias, que circulam por meio de novelas, filmes, séries, games, músicas etc. Aqui, utilizo como apoio para nossa reflexão, o trabalho desenvolvido por Monteiro e Penna (2011), que busca conceituar a História escolar. De acordo com os autores, a História escolar é produzida na relação (ou nas fronteiras) entre a História acadêmica (que é seu saber de referência), teorias do campo da Educação e do Currículo, além de políticas públicas de educação e de saberes docentes e discentes. A História escolar, segundo Monteiro e Penna (2011) é produzida e toma forma nesse “lugar de fronteira”, onde se encontram diversos saberes, conhecimentos, políticas e sujeitos. A História acadêmica (a historiografia e seus métodos) é a principal referência da História escolar, claro, porém, não se confunde com ela. Portanto, História escolar e História acadêmica são distintas.

Proponho, aqui, um exercício a vocês. Vasculhem suas memórias e busquem identificar as principais características da História escolar com a qual vocês se aproximaram durante seus percursos escolares na Educação Básica. Comparem com as Histórias que, agora, vocês estudam na academia, na faculdade. Quais são as diferenças mais visíveis entre essas Histórias adjetivadas como acadêmicas e escolares? Será que podemos afirmar (assim como no senso comum) que a História escolar é apenas uma simplificação da História acadêmica?

Essa diferenciação entre História escolar e História acadêmica precisa estar bem resolvida, para que a primeira não seja concebida como uma simples redução da segunda. Sugiro, assim, a leitura de autoras/es que tratam, de forma distinta, da epistemologia da História escolar. Essa, certamente, é uma excelente linha de fuga deste texto, já que as definições de História acadêmica e de História escolar são constantemente disputadas (LAVILLE, 1999). Portanto, a leitura de pesquisas que versam sobre epistemologia do Ensino de História, tais como Monteiro e Penna (2011), Caimi (2008), Pereira e Miranda (2014), Schmidt, Barca e Urban (2014)

entre outras pesquisas e pesquisadoras/es, demonstram as linhas e tessituras que compõem o campo do Ensino de História, que costuram o que a História escolar foi e o que ela tem sido.

Para finalizar este tópico, destaco uma reflexão sugerida por Caimi sobre o Ensino de História. Segundo a autora: “para ensinar História a João, é preciso entender de ensinar, de História e de João” (CAIMI, 2015, p. 111). Ou seja, de acordo com a afirmação de Caimi, não basta apenas saber sobre História, suas teorias e correntes historiográficas, suas metodologias de ensino e de aprendizagem, para ensinar História. As pessoas envolvidas nesse processo bem como concepções de ensino e da área de Educação precisam ser igualmente consideradas no Ensino de História. Essa é a compreensão da autora sobre a questão: pelo menos, três territórios, três fronteiras estão implicadas no ensino e na aprendizagem da História escolar. Assim, busquem textos que tratam da especificidade da História escolar e ponderem sobre que entendimentos e que conceituações se aproximam mais do processo de formação de vocês e do que entendem por ensinar História.

As disputas e as tensões em torno dos conceitos e das ideias elegidas como as principais ou necessárias, dão suporte ao estabelecimento de um campo de pesquisas. Como ressalta Bourdieu, todo campo “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23 *apud*. PEREIRA, 2015, p. 34). Então, não é interessante que todas/os pensemos ou pesquisemos da mesma maneira sobre o ensino dessa disciplina. Avançamos bem mais se conseguimos expressar e defender o modo como entendemos e como tomamos parte no campo do Ensino de História. A pluralidade de pesquisas, teorias e métodos só fortalece nosso campo, porém, é preciso compreendê-las em suas especificidades. Então me falem, a partir de que abertura(s) e com qual (quais) postura(s) epistêmica(s) vocês têm caminhado nesse campo? O que cultivam e/ou desejam cultivar aqui?

Territórios corporais-epistêmicos, ética, afecções e afetos

Por fim, proponho uma terceira reflexão que se desdobra em duas: pensar a relação entre corpo e mente em aulas de História e pensar essa relação a partir dos afetos. Em aulas de História tradicionais, o planejamento didático é voltado inteiramente para cérebros desencarnados. Dito de outro modo, as narrativas históricas escolares se dirigem à compreensão mental ou intelectual e, na maioria das vezes, não exigem (ou mesmo permitem!) a participação dos corpos das pessoas envolvidas (docentes e discentes) nas dinâmicas de ensino e de aprendizagem. Além disso, grande parte das narrativas também são despersonalizadas e figuras concei-

tuais como Estado, economia e política performam os sujeitos das narrativas lidas e ouvidas em sala de aula.

A sentença de Descartes (2001), “*cogito, ergo sum*”, ou em português, “penso, logo existo” parece continuar imperando em toda sua força, não só distanciando corpo e mente como hierarquizando-os. Ensinar História para pessoas e essas histórias que narramos são, também, histórias de pessoas. Então, por que resistimos em não levar em consideração os corpos de pessoas do presente (principalmente aquelas que vivem e experimentam cotidianamente o contexto escolar) e do passado nas aulas de História?

Dessa reflexão, abrimos uma outra: o que podem os afetos em aulas de História? Uma das formas de refletir sobre a relação corpo e mente é por meio dos afetos. Spinoza (2021, p. 98) diz: “por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções”. Dito de outro modo, Spinoza compreende os afetos como as ideias (ou percepções mentais conscientes) das afecções que sentimos em nossos corpos a partir dos encontros que experimentamos. Assim, segundo o filósofo, mente e corpo são atributos distintos, porém complementares; estão necessariamente envolvidos, relacionados.

Dito isso, territórios corporais-epistêmicos, como destaca o título deste tópico, é, senão, uma outra forma de falar sobre pessoas. É uma forma de sentir e de pensar a partir e uma relação horizontal e não vertical (hierárquica) entre mente e corpo, já que invariavelmente nossos corpos sofrerão afecções e nossas mentes produzirão alguma ideia sobre as afecções sentidas. Segundo Spinoza (2021), dependendo do tipo de encontro que experimentamos em nossas atividades diárias, oscilamos entre afetos alegres (que nos impulsionam, nos encorajam e nos estimulam) e entre afetos tristes (que nos paralisam, nos desanimam ou até nos traumatizam). Ainda segundo o filósofo, podemos ser passivos diante das afecções que nos acometem, mas também podemos agir, aprendendo a observar quais encontros nos fortalecem (aqueles que produzem afetos alegres) e quais encontros nos enfraquecem (aqueles que produzem afetos tristes) e, assim, aumentar a potência de nossas vidas.

Falar sobre afecções e afetos é também um modo de falar sobre aquilo que nos marca, sobre nossas marcas. A categoria “professor marcante” é trabalhada por Monteiro desde 2005, a partir de sua pesquisa “A História ensinada: saber escolar e saberes docentes em narrativas da História escolar, (2005-2010)” e até hoje é mobilizada em seus trabalhos de, também, em trabalhos de outras/os autoras/es:

A categoria “professor marcante” tem sido mobilizada do ponto de vista metodológico (MONTEIRO, 2005, 2015; MONTEIRO e PENNA, 2011) para que possamos identificar sujeitos (...) para que se possa compreender o que um professor faz, como faz e por que faz em suas aulas para ter suas práticas reconhecidas como significativas, marcantes do ponto de vista da aprendizagem e de expectativas de futuro (MONTEIRO, RALEJO e AMORIM, 2016, pp. 84-85)

Albuquerque Jr. (2016) também faz uma reflexão sobre as marcas que professoras/es produzem em nós:

O sentido primeiro da palavra ensino remete a esse ato de produzir marcas em alguém. Sabemos por nossas experiências profissionais que nossos melhores professores, aqueles que chamamos de mestres, foram aqueles que nos marcaram de forma definitiva, no pensamento, no corpo e na subjetividade (ALBUQUERQUE JR, 2016, p. 35).

Pensem, novamente, em seus percursos na Educação Básica ao ler as citações acima. Conseguem localizar alguma memória que encontra ou tangencia o que foi dito acima? Alguma professora ou professor marcaram suas trajetórias na Educação Básica? E na licenciatura, conseguem identificar novas marcas produzidas? Essas marcas remetem a afetos alegres? Ou remetem a afetos tristes? Podemos pensar no seguinte exemplo: em muitas ocasiões, o afeto triste por uma disciplina, por uma matéria específica na escola, pode dizer respeito mais às relações entre docentes e discentes em um dado contexto, às afecções e aos afetos sentidos e experimentados nessas relações, do que ao conteúdo ou assunto específico da matéria, da disciplina escolar. Vocês têm, em suas memórias, exemplos de algumas dessas situações, vividas por vocês ou por outrem?

Como dito anteriormente, geralmente as aulas tradicionais de História não abrem espaço, não possibilitam e não incentivam a participação dos corpos e das sensibilidades de docentes e discentes nas dinâmicas de ensino e de aprendizagem no interior dos espaços escolares. Quando há aulas de campo, saídas pedagógicas da escola, o protagonismo dos corpos é patente. Porém, dentro de sala de aula esses mesmos corpos são disciplinados e praticamente forçados a não manifestarem as afecções sentidas.

As relações entre afeto e formação docente nos permitem refletir não só sobre as marcas que o ensino de História produz nas mentes docentes e discentes, mas também nos corpos que ocupam, durante todo o ano letivo, os ambientes escolares. Segundo Louro (1999):

[...] o corpo parece ter ficado fora da escola. Essa é, usualmente, a primeira impressão quando observamos as mais consagradas teorias

educacionais ou os cursos de preparação docente. E talvez não nos surpreendamos com isso, já que nossa formação no contexto filosófico do dualismo ocidental leva-nos a operar, em princípio, com a noção de uma separação entre corpo e mente. Importante teórica negra feminista, bell hooks, lembra-nos de tal dicotomia, afirmando que, por isso, nós, professoras e professores, entramos numa sala de aula como se apenas a mente estivesse presente, como se fôssemos, todas, “espíritos descorporificados” (HOOKS, 1999, p. 115 *apud* LOURO, 1999, p. 60).

Muitas vezes, as/os professoras/es marcam suas/seus alunas/os com as narrativas produzidas e com as atividades e trabalhos propostos. Importa, claro, produzir uma narrativa histórica escolar que seja inteligível para as/os alunas/os, que seja diversificada, atendendo aos diversos tipos de linguagem e que trabalhe com diversas fontes em seu ensino. Mas por que não pensar, também, na proposta de aprender História com o corpo? Pouco refletimos sobre os (nossos) corpos quando tratamos de Ensino de História em nossas formações. Será que essa falta de reflexão sobre os corpos no Ensino de História é proposital? As pesquisas que investigam temas sensíveis na História e no Ensino de História inevitavelmente caminham na direção de considerar e alinhar narrativas (diversificadas, não só as escritas), sensibilidades, corpos, ensino e História. Pensemos juntas/os: que corpos têm historicamente ficado de fora das aulas de História?

A escola pública brasileira está inserida em um contexto sensível em função da violência, das desigualdades sociais, das lutas pelo reconhecimento de grupos invisibilizados na história nacional e, mais recentemente, dos ataques à profissão docente com projetos reacionários que buscam “vigiar e punir” os professores. Queremos, portanto, pensar os temas sensíveis com base em questões vivas para a sociedade, controvérsias na historiografia, temas constrangedores para determinados grupos sociais, difíceis no contexto da escola, que possam, queremos crer, produzir esperança nas salas de aula. Não se trata somente de outra forma de se aproximar dos conteúdos de História, mas de considerar os sujeitos para os quais se ensina História e seus contextos de vida, marcados pela violência e pela desigualdade social, além do contexto de quem ensina, marcado pelas perseguições e pela desumanização (GIL; EUGENIO; 2018, p. 147).

Assim, para finalizar este tópico, é preciso falar sobre ética e Ensino de História. Dessa forma, remeto-me a Machado (2014), que faz uma leitura das obras de Deleuze de modo a diferenciar a moral da ética. Segundo Machado (2014), para Deleuze, a moral é um sistema de pensamento que julga a vida a partir de valores transcendentais, um sistema de juízos sobre o que se vive e o que se faz em termos de bem e de mal – bem e mal considerados com valores metafísicos, como ideias

universais. Por sua vez, a ética não pressupõe esses critérios universais e nem propõe juízos de valor. A ética guarda relação com a potência da vida, com a potencialidade dos afetos, dos encontros alegres que nos impulsionam, que nos constituem e que afirmam a diferença.

Sendo assim, podemos produzir um ensino de História mais atento aos corpos e às histórias de alunas e alunos, um ensino de História com o qual discentes possam diferenciar-se, mas também reconhecer-se: esta é a necessidade de pensar eticamente o ensino de História e de produzi-lo. Um ensino que possa conectar a Histórias ensinadas e a histórias vividas, que potencialize a produção de consciências históricas, como define Rüsen (2001) e faça valer a sua função de orientação no tempo e promoção de projetos de futuro e leituras de passado e presente. Evidenciar as fronteiras do Ensino de História e promover afetos alegres, trabalhar eticamente temas sensíveis, potencializar a participação dos corpos nas narrativas e nas aulas, parecem ser alguns dos caminhos potentes a serem trilhados na formação e na profissão docente. Faz sentido para vocês?

Inconclusões necessárias

Aqui chegamos ao ponto que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. [...] Onde há vida, há inacabamento. [...]

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente (FREIRE, 2013, p. 50 e 57).

As reflexões são como grandes rizomas, fazem conectar pensamentos, sensações e emoções, movimentam corpo e mente, mobilizam nosso organismo sem fragmentá-lo. O objetivo deste texto foi exercitar nossa capacidade de problematização, de questionamento sobre os processos formativos, sobre Ensino de História e sobre afetos. Muitas perguntas ficaram abertas ao longo deste texto. As inconclusões (ou conclusões cientes de sua temporalidade limitada) são necessárias para nos mantermos alertas, para continuarmos em movimento, construindo novos caminhos e pavimentando aqueles que defendemos. E esses movimentos produzem esperança. Como diz Paulo Freire,

(é) também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. Não sou esperançoso, disse certa vez, por pura teimosia, mas por exigência ontológica (FREIRE, 2013, p. 57).

E é com esperança que procurei propor tais reflexões para um futuro debate ou pesquisa com vocês. Pensar a formação docente como um processo, como devir,

é uma forma de não alimentar o desejo de encontrar a escola, as/os alunas/os, a comunidade escolar imaginada (e quiçá fantasiada) por vocês durante todo esse percurso de formação inicial. Pensem menos na singularidade e mais na diversidade de territórios escolares. Ao invés de se fecharem em uma ideia de escola e de ensino de História, abram-se para a diversidade de vivências, de experiências e de tempos históricos. Quanto mais ferramentas teóricas e práticas para pensar, agir, resolver problemas e propor questões ou problematizações, mais seguras/os vocês se sentirão. Frio na barriga vai dar, sim. E é com esse frio mesmo que vocês vão trabalhar, afinal, estão vivas/os e, portanto, seus corpos e emoções irão reagir (e serão afetados) àquilo que experimentarem viver.

Vamos pensar juntas/os? O que vocês sentem quando pensam em Ensino de História? Que narrativas seus corpos contam? Que danças suas mentes produzem? Que melodias seus corpos produzem? Que sabores e que saberes vocês querem continuar (ou começar) a experimentar na formação de vocês? Ora, os afetos importam em aulas de História?

Não há luz no fim do túnel! A luminosidade auspiciosa e as intempéries temperam nossa caminhada, desde que demos nossos primeiros passos. E, também por isso, deixo abertas as reflexões – formação docente e devir; especificidade epistemológica do Ensino de História; narrativas, corpos, afetos e ética na formação e na prática profissional de professoras/es de História – e espero encontrar (em algum tempo) as narrativas de vocês leitoras/es. O e-mail para correspondência está na primeira nota de rodapé deste texto.

Até mais!

Referências:

- ALBUQUERQUE JR, D. M. Regimes de Historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do Ensino de História. In: GABRIEL, C. T. MONTEIRO, A. M. F. C. e MARTINS, M. L. B. (orgs). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, p. 21-42, 2016.
- AMORIM, M. de O. *Linhas enredos e territórios: cartografias docentes de professores iniciantes de História*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2019.
- AMORIM, M. de O. Da árvore ao rizo: para sacudir e desenraizar o Ensino de História. *XX ENDIPE Rio*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Eixo 4 – Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação entre Novas epistemologias, Diferença, Biodiversidade, Democracia e Inclusão, 2020.
- AMORIM, M. de O. e MONTEIRO, A. M. F. C. “Narrativas de si” e afetos nos caminhos iniciais da docência em História. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 23-38, jan./abr. 2019.
- CAIMI, F. E. *Aprendendo a ser professor de História*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2008.
- CAIMI, F. E. História escolar e memória coletiva: como se ensina, como se aprende? In: ROCHA, H. A. B.; MAGALHÃES, M. de S.; GONTIJO, R. *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. FGV Editora, 2009.
- CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de História? *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.
- BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004.
- LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. Dossiê: Identidades/Alteridades. *Revista Brasileira de História*, v. 19, n. 38, 1999.
- LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, v. 1. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DESCARTES, R. *Discurso do método*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FONSECA, S. G. *Didática e prática de Ensino de História*. Campinas: Papirus, 2007.
- FONSECA, T. M. G.; KIRST, P. G. *Cartografia e devires: a construção do presente*. Porto alegre: UFRGS, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- GIL, C. Z. de V.; EUGENIO, J. C. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 139-159, 2018.
- MACHADO, R. *Deleuze e a Filosofia*. Seminário Temático: Filosofia e linguagem, realizado no bloco dos Mestrados no Campus da *Universidade Federal do Acre* no período de 01 a 04 de setembro de 2014. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RyYuc3eX6IU> (acessado em 20/05/2023).

- MONTEIRO, A. M. F. C. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no Ensino de História. *Cadernos Cedes*, v.25, n.67, pp. 333-347. Campinas: Unicamp, 2005.
- MONTEIRO, A. M. F. C.; PENNA, F. de A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação & Realidade*, v.36, n.1, p. 191-211, jan-abr. 2011.
- MONTEIRO, A. M. F. C.; RALEJO, A.; AMORIM, M. Entre o vivido e o narrado: sentido de Rio de Janeiro em aulas de História. In: GABRIEL, C. T. MONTEIRO, A. M. F. C. e MARTINS, M. L. B. (orgs). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, p. 83-106, 2016.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.
- PEREIRA, E. A. T. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337 –356, 2015.
- PEREIRA, J. S.; MIRANDA, S. R. Por que seguir pensando, hoje em dia, nas conexões entre práticas de memória, patrimônio e Ensino de História? *Revista História Hoje*, v. 3, nº 6, p. 11-18, 2014.
- ROCHA, H. A. B.; COELHO, W. B. Apresentação – Dossiê O lugar da formação do professor nos cursos de História. In: *Revista História Hoje*, v. 2, n. 3, p. 15-18, 2013.
- ROCHA, S. P. V. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. *3º Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación*. FFYL, UNAM, ALFE, 2015.
- ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Desafios da formação de professores iniciantes. *Pág. Educ.* v. 6 n. 1, Montevideo jun. 2013.
- RÜSEN, J. *Razão histórica: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001.
- SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; URBAN, A. C. *Passados possíveis: a educação histórica em debate*. Ijuí: Unijuí, 2014.
-