

História: Espaço Fecundo para Diálogos 2



Antonio Gasparetto Júnior
Ana Paula Dutra Bôscaro
(Organizadores)

História: Espaço Fecundo para Diálogos 2



Antonio Gasparetto Júnior
Ana Paula Dutra Bôscaro
(Organizadores)

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Geraldo Alves

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano

Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

H673 História [recurso eletrônico] : espaço fecundo para diálogos 2 / Organizadores Antonio Gasparetto Júnior, Ana Paula Dutra Bôscaro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-81740-01-6

DOI 10.22533/at.ed.016201102

1. História – Filosofia. 2. História - Historiografia. 3. Historiadores.
I. Gasparetto Júnior, Antonio. II. Bôscaro, Ana Paula Dutra.

CDD 907.2

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O campo da História é repleto de possibilidades ou, como sugere o título deste livro, um espaço fecundo para diálogos. Neste sentido, são possíveis análises cronológicas, quantitativas, qualitativas, biográficas, transnacionais e interdisciplinares que permeiam outras variáveis como econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais, por exemplo. Assim, o chamado para se refletir sobre a História é um chamado para se pensar a atuação do ser humano no planeta, em suas diferentes épocas, seus diferentes contextos e em suas diferentes abordagens.

A História, como ciência, é dotada de métodos que são empregados por seus pesquisadores e pesquisadoras para, a partir de questões que são colocadas, verificar suas teses em fontes pertinentes ao tema analisado. O que o leitor encontrará neste volume são textos que foram selecionados para composição do livro a partir de um eixo que prioriza a reflexão a respeito da Educação, da Religião e do Patrimônio. Os 30 capítulos são frutos de estudos que foram desenvolvidos por profissionais de diversas instituições do país.

Na primeira parte da obra estão reunidas análises históricas acerca da Educação. De modo que, internamente, esses textos permeiam debates em torno de questões étnicas na Educação, aspectos do ensino básico e do ensino universitário.

Na segunda parte da obra estão reunidas análises históricas situadas no campo das religiões. Assim sendo, os respectivos capítulos concentram análises que retomam aspectos religioso desde a Idade Média até os dias atuais, além de refletir sobre questões de gênero no campo religioso e trajetórias pessoais.

Por fim, a terceira parte do livro é composta por análises históricas no campo do Patrimônio. De tal forma abrangente que parte da antiguidade egípcia até a música contemporânea. Seus textos discutem outros temas como folclore, teatro e quilombos.

Em síntese, a obra *História: espaço fecundo para diálogos* é uma constatação ao leitor das inúmeras possibilidades das pesquisas históricas, apresentando resultados de investigações que são notadamente importantes para o conhecimento da sociedade. Ademais, é de suma importância a divulgação científica do trabalho do Historiador/Historiadora, que constrói pontes para uma sociedade mais justa e consciente.

Antonio Gasparetto Júnior
Ana Paula Dutra Bôscaro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
NEGRITUDE E MEMÓRIAS APAGADAS: O ENSINO DE HISTÓRIA E AS HISTÓRIAS NÃO CONTADAS DE UMA CIDADE MINEIRA (1976-2016)	
Maria Rita de Jesus Barbosa	
DOI 10.22533/at.ed.0162011021	
CAPÍTULO 2	14
EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA PROPOSTA DE VISIBILIZAR A LEI 10.639/2003 E DECOLONIZAR O CURRÍCULO NO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL MIGUEL ARCANJO, EM SÃO SEBASTIÃO – DISTRITO FEDERAL	
Técia Goulart de Souza Elison Antonio Paim	
DOI 10.22533/at.ed.0162011022	
CAPÍTULO 3	24
ÓRFÃOS DO ELDORADO DE MILTON HATOUM: UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA A HISTÓRIA E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NA AMAZÔNIA	
Arcângelo da Silva Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.0162011023	
CAPÍTULO 4	37
HISTÓRIA INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA: HÁ LUGAR PARA TEMPORALIDADES OUTRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA?	
Edith Adriana Oliveira do Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.0162011024	
CAPÍTULO 5	53
PAULO BOURROUL E O ENSINO DAS CIÊNCIAS NA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO NO FINAL DO SÉCULO XIX	
Matheus Luiz de Souza Céfalo	
DOI 10.22533/at.ed.0162011025	
CAPÍTULO 6	69
EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEI FEDERAL Nº 10.639/03: INDIFERENÇA A SER SUPERADA	
Carla Santos Pinheiro Lauro de Freitas/Bahia	
DOI 10.22533/at.ed.0162011026	
CAPÍTULO 7	80
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL POR MEIO DA ILUMINAÇÃO SEMAFÓRICA DE BELO HORIZONTE: “PROJETO CIDADE REVELADA - INTERPRETAÇÃO E SINALIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E CULTURAL”	
Ana Carolina Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.0162011027	

CAPÍTULO 8	91
PATRIMÔNIO CULTURAL E A HISTÓRIA LOCAL: UMA PESQUISA DO PROFHISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Antônia Lucivânia da Silva Paula Cristiane de Lyra Santos	
DOI 10.22533/at.ed.0162011028	
CAPÍTULO 9	106
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS	
Carollina Carvalho Ramos de Lima	
DOI 10.22533/at.ed.0162011029	
CAPÍTULO 10	118
IMAGENS EM SALA DE AULA: O USO DE PINTURAS HISTÓRICAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Priscila Santos Calegari	
DOI 10.22533/at.ed.01620110210	
CAPÍTULO 11	131
CONTESTADO EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA COM O 1º ANO DO ENSINO MÉDIO	
Gerson Luiz Buczenko	
DOI 10.22533/at.ed.01620110211	
CAPÍTULO 12	141
ESCRAVIDÃO NEGRA NO BRASIL E INTERDISCIPLINARIDADE: UMA ANÁLISE DAS COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E LÍNGUA PORTUGUESA	
Nádia Narcisa de Brito Santos	
DOI 10.22533/at.ed.01620110212	
CAPÍTULO 13	154
ARIANO SUASSUNA: A ESCRITA E A PRÁTICA DE UM PENSAMENTO EDUCACIONAL NO “BRASIL REAL”	
Aurea Maria Bezerra Machado	
DOI 10.22533/at.ed.01620110213	
CAPÍTULO 14	165
O (AUTO) BIOGRÁFICO NO PROCESSO FORMATIVO: DOCÊNCIA ORIENTADA NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	
Fabiana Regina da Silva Cristiane Medianeira da Silva Reis	
DOI 10.22533/at.ed.01620110214	
CAPÍTULO 15	180
A MISSÃO DAS UNIVERSIDADES: UMA ANÁLISE ARQUEOLÓGICA DAS PROPOSIÇÕES EDUCACIONAIS DE ARMANDO DE SALLES OLIVEIRA	
Alexandre de Britto Redondo	
DOI 10.22533/at.ed.01620110215	

CAPÍTULO 16	194
UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: COTAS PARA ESTUDANTES NEGROS	
Josefa Neves Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.01620110216	
CAPÍTULO 17	208
SANTO INOCÊNCIO MÁRTIR: UM SANTO ITALIANO DO SÉCULO III EM TOMAZINA PR	
Jonathas Wilson Michelin	
Angelita Marques Visalli	
DOI 10.22533/at.ed.01620110217	
CAPÍTULO 18	221
A IGREJA E A FONTE DE NOSSA SENHORA D'AJUDA DE PORTO SEGURO (1551- 1761)	
Lucas de Almeida Semeão	
DOI 10.22533/at.ed.01620110218	
CAPÍTULO 19	233
AS HAGIOGRAFIAS SEISCENTISTAS DE JOSÉ DE ANCHIETA: PROJETOS POLÍTICOS E IDENTIDADES RELIGIOSAS EM CONCORRÊNCIA	
Camila Corrêa e Silva de Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.01620110219	
CAPÍTULO 20	246
O SOCIAL NA ARTE SACRA DE E. P. SIGAUD: O CASO DAS PINTURAS MURAIIS MODERNISTAS NA CATEDRAL DE JACAREZINHO	
Luciana de Fátima Marinho Evangelista	
DOI 10.22533/at.ed.01620110220	
CAPÍTULO 21	258
A PIA UNIÃO DAS FILHAS DE MARIA NA DIOCESE DE MANAUS	
Elisângela Maciel	
DOI 10.22533/at.ed.01620110221	
CAPÍTULO 22	271
O DESAFIO DE PESQUISAR O ACERVO DAS ORDENS RELIGIOSAS FEMININAS EM PORTUGAL	
Tatiane de Jesus Chates	
DOI 10.22533/at.ed.01620110222	
CAPÍTULO 23	284
O DISCURSO PROTESTANTE PENTECOSTAL DA BÍBLIA DA MULHER ACERCA DA CONDIÇÃO FEMININA VERSUS O DISCURSO ORAL DAS FIEIS	
José Glauber Lemos Diniz	
Daniele Barbosa Bezerra	
DOI 10.22533/at.ed.01620110223	

CAPÍTULO 24	298
ARCEBISPO DA PARAÍBA DOM JOSÉ MARIA PIRES: RELIGIÃO E POLÍTICA ENTRE OS ANOS DE 1965-1985	
Naiara Ferraz Bandeira Alves	
DOI 10.22533/at.ed.01620110224	
CAPÍTULO 25	308
PERSPECTIVAS HISTÓRICAS ACERCA DOS DISCURSOS SOBRE A MA'AT N'AS LAMENTAÇÕES DE KHA-KHEPER-RÉ-SENEB	
Victor Braga Gurgel	
DOI 10.22533/at.ed.01620110225	
CAPÍTULO 26	321
APONTAMENTOS PARA UM ESTUDO DA EMERGÊNCIA DO CONCEITO DE FOLCLORE NO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO O CASO DE SILVIO ROMERO	
Manoel Carlos Fonseca de Alencar	
DOI 10.22533/at.ed.01620110226	
CAPÍTULO 27	330
NICOLAU ALEKHINE NO ARQUIVO IPHAN-SP: UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA	
Rafael de Araújo Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.01620110227	
CAPÍTULO 28	340
COMPANHIA TEATRO MODERNO DE LISBOA (TML): ENGAJAMENTO, RESISTÊNCIA E CRIAÇÃO CULTURAL NOS ANOS 1960	
Kátia Rodrigues Paranhos	
DOI 10.22533/at.ed.01620110228	
CAPÍTULO 29	351
ACAMPAMENTO E CULTURA POLÍTICA: ESTUDO DE CASO DO ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES – RJ (1997-2015)	
Elson dos Santos Gomes Junior	
DOI 10.22533/at.ed.01620110229	
CAPÍTULO 30	363
O RAP INTERCULTURAL CONSTRUINDO UMA REPRESENTAÇÃO HÍBRIDA DA CIDADE DE MANAUS (1989 A 1999)	
Richardson Adriano de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.01620110230	
SOBRE OS ORGANIZADORES	376
ÍNDICE REMISSIVO	377

O (AUTO) BIOGRÁFICO NO PROCESSO FORMATIVO: DOCÊNCIA ORIENTADA NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Data de aceite: 27/01/2020

Fabiana Regina da Silva¹

Doutora em História, Mestre em Educação,
Docente da educação básica na rede municipal.
E-mail: fabianareginadasilva@yahoo.com.br.

Cristiane Medianeira da Silva Reis²

Doutoranda em Educação, Mestre em Educação,
Docente da educação básica na rede municipal.
E-mail: Crysreys@yahoo.com.br.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior.

RESUMO: O presente texto busca desvelar reflexões acerca da prática de Docência Orientada como parte das disciplinas e atividades requisitadas nos Programas de Pós-Graduação brasileiros e da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Neste sentido, nosso intuito é compreender a partir da reflexividade biográfica e do embasamento teórico e legal, em que medida esta atividade está imbricada ao processo de formação de futuros docentes para o ensino superior, como assim o quer a orientação para quem é bolsista CAPES³/Demanda Social. É nesta disciplina que os futuros docentes, mas também aqueles que optarem por outros caminhos

profissionais, tem a possibilidade de vivenciar 15 horas/aula de atividades docentes no ensino superior/graduação, com o acompanhamento e supervisão do docente responsável pela disciplina. Neste propósito, significamos nosso estágio de Docência Orientada realizado em uma turma de Graduação em Sociologia/Licenciatura/UFSM, na disciplina de *História da Educação*. Partimos da narrativa autobiográfica como abordagem teórico-metodológica, embasada em teóricos como Delory-Momberger (2008, 2009, 2011), Josso (2004, 2010), Passeggi, Souza e Vicentini (2011), e evidenciamos alguns redimensionamentos da atividade de docência orientada, da disciplina de História da Educação, da docência e da *escrita de si* enquanto docentes em formação. Compreendemos que analisar a atividade de Docência Orientada enquanto experiência e significá-la na narrativa (Auto) biográfica constituída como *história de formação* desvela uma contribuição para a não cristalização de parâmetros e a emergência de percepções como: de que tal prática não é suficiente para ser tratada como espaço de formação que nos torna aptos para a docência se não for motivação e se não servir para, minimamente ser (re) pensada e (re) significada em nossa

construção biográfica.

PALAVRAS-CHAVE: Docência Orientada; (Auto) biografia; História da Educação; Sociologia;

INTRODUÇÃO

Prática de Docência Orientada está entre as disciplinas e atividades requisitadas nos Programas de Pós-Graduação brasileiros e da Universidade Federal de Santa Maria. É nesta disciplina que os futuros docentes, ou mesmo aqueles que optarem por outros caminhos profissionais, tem a possibilidade de vivenciar na prática a preparação de 15 horas/aula de atividades em uma turma de graduação juntamente com um docente responsável, conforme Ofício Circular nº 028/99/PR/CAPES. Neste propósito, nosso estágio de Docência Orientada se deu em uma turma de Graduação em Sociologia/Licenciatura, no turno noturno, na disciplina de História da Educação, na Universidade Federal de Santa Maria.

Nossa intencionalidade é desvelar significações possíveis da prática da docência orientada na “*escrita de si*”, através da reflexão autobiográfica e, em diálogo com teóricos que tratam desta abordagem teórico-metodológica e da formação docente, enquanto pós-graduandas que miram a docência em seu processo formativo. Em relação a esta abordagem, conforme Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 371):

A partir dos anos 2000, novas orientações acrescentaram-se à perspectiva inicial, diversificando e ampliando a investigação sobre as escritas de si no processo de formação e profissionalização docente. A diversidade de abordagens utilizadas nesses estudos encontra na denominação de *pesquisa (auto)biográfica* um território comum e propício ao diálogo entre pesquisadores, em rede nacional e internacional. Adotada nas diferentes edições do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA)³, essa denominação remete a um campo de investigação já consagrado em países anglo-saxões (*Biographical Research*), na Alemanha (*Biographieforschung*) e em processo de reconhecimento na França (*Recherche biographique en éducation*). Nessa perspectiva, não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processos de biografização. Aqui a noção de *grafia* não se limita à escrita produzida em uma língua natural (oral e escrita), mas amplia a investigação fazendo entrar outras linguagens no horizonte da pesquisa e das práticas de formação: fotobiografias, audiobiografias, videobiografias e abre-se para a infinidade de modalidades na web: blogs, redes, sites para armazenar, difundir e praticar formas de contar, registrar a vida e até mesmo de viver uma vida virtual (*Bibble; biographie.com; nègres pour inconnus; biographie.net, Second Life*, o Museu da Pessoa...).

Neste momento, buscamos na reflexividade e na aliança com a pesquisa, compreender a atividade como experiência e prática de formação a partir dos efeitos em nós produzidos, as desnaturalizações e as significações, além, de propiciar para

outros(as) pós-graduandos(as) desafiados neste propósito, e/ou que ali se inserem também com propósitos autônomos de formação, um espaço de compreensão de algumas interfaces do processo, no entendimento de que “A narrativa do outro é assim um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica; onde ela pode deslocar-se, reconfigurar-se, alargar seu horizonte; onde ela se põe à prova como *escrita de si*” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 62).

A reflexividade autobiográfica, as narrativas autobiográficas e de relato de experiência como parte do processo de investigação/formação são perspectivas de pesquisa e de formação que têm sido exploradas nos estudos realizados pelo Grupo de Estudos em Educação e Memória/CLIO/UFSM e seus integrantes discentes e docentes de graduação e pós-graduação, embasadas em pesquisadores do tema como Delory-Momberger (2008, 2009, 2011), Passeggi, Souza e Vicentini (2011) e Josso (2004, 2010), na percepção de que o sujeito narra a sua própria prática imbricada à sua constituição, ao narrar, é remetido a um processo de reflexividade que ressignifica experiências e vivências, para Josso (2004, p.60), um processo de formação,

[...] auto – reflexivo, que obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, tem de ser compreendido como uma atividade de auto – interpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural das referências interiorizados pelo sujeito, e por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade.

Embora não seja para este momento nosso objetivo principal discutir a formação docente em si, mas, pensar a prática da docência enquanto significação em uma reflexão (auto) biográfica para a formação em processo e desenvolvimento cognitivo para além do conceitual, não despercebemos da necessidade de trazer aqui algumas considerações do processo de formação com Batista (2001), entre outros. Compreendemos a reflexão (Auto) biográfica como parte da formação docente, processo que se dá de diversas formas e no decorrer da vida, dentre estas interfaces, para o pós-graduando, coloca-se o contato com a disciplina de docência orientada e a prática docente no ensino superior.

FIOS DA TESSITURA DO PROCESSO FORMATIVO - DOCÊNCIA ORIENTADA E AS NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS

A prática da Docência Orientada deve efetivar-se obrigatoriamente em turmas de graduação, uma vez que, é entendida como parte do processo de formação docente para o ensino superior ligada aos cursos de Mestrado e Doutorado. O artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/ LDB 9.394/96 diz que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente

em programas de mestrado e doutorado.” Nesse sentido, é optativa para discentes de mestrado e doutorado e obrigatória para quem é bolsista CAPES/Demanda Social, critério estabelecido pela CAPES em 1999, através do Ofício Circular nº 028/99/PR/CAPES, visando o “aproveitamento no sistema de ensino superior brasileiro” destes discentes. Assim, o compromisso é assumido nos programas de pós-graduação, em obediência aos critérios da CAPES, cuja intencionalidade institucional é o aperfeiçoamento pessoal do ensino superior.

A partir da normatização acima exposta e das intenções das instituições orientadoras, o direcionamento de tal prática estaria para que o estudante venha a dar passos na formação e (auto) formação, orientada para possibilidades de um futuro na atividade docente, com qualificação pós-graduada, potencializada pelo ato de experienciar a docência no ensino superior, não dissociando ensino e pesquisa.

Esta orientação está contemplada na meta estabelecida na formulação do Plano Nacional de Educação – PNE (2014), durante o governo Dilma Roussef, cujo propósito de compromisso a ser atingido em 2024 anunciava em sua 14ª Meta, a gradual elevação de matrículas em pós-graduação *Stricto Sensu*, então, a proposta contemplaria uma intenção de que 75% dos professores da educação superior sejam mestres e 35%, doutores, garantindo também, a formação pós-graduada aos professores da educação básica através de formações continuadas.

Assim, amplia-se a possibilidade de que estudantes de pós-graduação recém-formados estariam com encaminhamentos de formação para atuar na docência, no intuito de qualificar o ensino em distintas modalidades, aliando ensino e pesquisa, teoria e prática, atuando em perspectiva crítica e de inacabamento, no propósito de “refletir sobre sua ação pedagógica, ele estará atuando como um pesquisador da sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas” (BOLZAN, 20002, p. 17), pois, conforme alerta Castanho (2004, p. 117):

A pesquisa pode atrapalhar o ensino? Infelizmente, pode, e esse fato ocorre com maior frequência do que se imagina. Exemplos: dedico-me com afinco a minha tese de doutorado e, assim que obtenho a titulação, passo a concentrar os esforços em novos projetos de pesquisa e na pós-graduação, (...) limito-me a levar a meus alunos exemplos de dissertações e teses, passando a desenvolver cursos monográficos, com temas geralmente desarticulados entre si, passo a considerar meus projetos de pesquisa com absoluta prioridade [...].

De todo modo, este espaço pode se revelar sempre diferenciado para cada estudante, articulando-se entre um mero cumprimento de critérios e exigências necessárias ao andamento da pós-graduação, ou, então, ocorrer numa instância de ampla significação e de (re) construção, ao cruzar as vivências pessoais enquanto estudante com os demais estudantes na sala de aula, rememorar atitudes de docência de seus professores, interligações com construções coletivas neste tempo-

espaço e em outros, redimensionar as compreensões da prática pedagógica docente e reverter-se, realmente, em um amplo processo formativo. Para Batista (2001, p. 134):

Formação traz em si uma intencionalidade que opera tanto nas dimensões subjetivas (caráter, mentalidade) como nas dimensões intersubjetivas, aí incluídos os desdobramentos quanto ao trajeto de constituição no mundo de trabalho (conhecimento profissional). Portanto, não se trata de algo relativo a apenas uma etapa ou fase do desenvolvimento humano, mas sim como algo que percorre, atravessa e constitui a história dos homens como seres sociais, políticos e culturais.

Nesses processos singulares de formação e no entendimento de que esta ocorre ao longo da vida, e, de que em cada um destes momentos, é agenciadora de homens “*como seres sociais, políticos e culturais*”, que se insere, por exemplo, a narrativa de experiências docentes na disciplina de Docência Orientada. Narrar à experiência é uma interface da interiorização de subjetividades que contribuem para a objetividade do processo formativo, especialmente o docente, entendida aqui, como possível também na esfera da reflexão-narração ou da *autobiografia refletida*, na definição de Gaston Pineau, conforme Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 371). Para Pineau, “No dispositivo de formação por ele concebido e denominado *autobiografia refletida*, o objetivo da escrita autobiográfica é que a pessoa em formação efetue um retorno reflexivo sobre o seu “trajeto para construir a partir dele um projeto de pesquisa-ação-formação””.

É na reflexividade e na narrativa escrita que damos forma àquilo que nos perpassa, significa, e que pode essencializar-se, posteriormente, em nossas experiências sociais. Nesse sentido, ao refletir sobre a relação entre o biográfico, à educação e a formação, a pesquisadora do campo (Auto) biográfico Christine Delory-Momberger (2008), destaca:

O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. A narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.56).

Ao narrar à experiência o fazemos na instância de reflexão sobre a prática, na figuração de nossa vida, os fatos, as motivações e os contextos. Narrar vivências e experiências pode reverter-se em prática potencializadora de ressignificações em sentido amplo. Para Delory-Momberger (2008, p. 30):

A maneira como os indivíduos *biografam* suas experiências e, em primeiro lugar, a maneira como integram em suas construções biográficas o que *fazem* e o que *são* na família, na escola, na sua profissão e na formação continuada são parte integrante do processo de aprendizagem e de formação.

A potencialidade está para, da mesma forma, àquele que acessa nossa narrativa. Ao ser contagiado pelas elucidações e problemáticas daquele que narra, pode assim, se reelaborar aí na reflexividade da narrativa do outro, o efeito daí emanado em transposição para si. Para Prado & Damasceno (2007, p. 23):

É nesse encontro que se dão vários acontecimentos. Que se abre um campo de possibilidade. Encontro de problematizações. Encontro de movimentos do pensamento, da reflexão, do questionamento, da resignificação de experiência, reelaboração de outras práticas e compreensão da própria prática docente.

Para Delory-Momberger (2008, p. 97), “A narrativa realiza sobre o material indefinido da experiência vivida um trabalho de homogeneização, ordenação e funcionalidade significativa: ela reúne, organiza, tematiza os acontecimentos da existência, dá sentido a um vivido multiforme, heterogêneo, polissêmico”. Dentre os acontecimentos da existência tematizados, as trajetórias de escolarização. Para Souza (2006, p. 10), “Entender as afinidades entre narrativas (Auto) biográficas, o processo de formação e (auto) formação no contexto da formação inicial e do estágio supervisionado, a partir das trajetórias de escolarização, é fundamental para relacioná-las com os processos constituintes da aprendizagem docente”. As trajetórias de escolarização podem estar presentes na reflexividade como *funcionalidade significativa da experiência vivida*, embasamento para dar forma à análise de sua experiência docente atual.

Para Oliveira (2000, p. 15) “As aprendizagens situadas em tempos e espaços determinados atravessam a vida dos sujeitos”. Ainda, “O acesso ao modo como cada pessoa se forma, como a sua subjetividade é produzida, permite-nos conhecer a singularidade da sua história, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos”, processos que “tangem uma corda subjetiva por contemplar um elemento sóciobiográfico-identitário” (MARTINS, 2013, informação verbal⁴). São definições incrustadas em nosso processo de constituição, características que determinam em boa parte o que somos, “que refletem significações, questionamentos e particularidades que nos constituem biograficamente, que estão presentes na reflexividade da prática e da resignificação do vivido, numa instância aprofundada da *escrita de si*” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 62).

Como objeto de observação e objeto pensado, a formação, encarada do ponto de vista do aprendente, torna-se um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade. Pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano. Contudo, é, também, virar do avesso a sua perspectiva ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica,

4 Minicurso apresentado por Estevão Rezende Martins no II Seminário Internacional Diálogos Interculturais. Brasil e Países de Língua Alemã, Santa Maria, 16 e 17 de outubro de 2013.

É nesse sentido que a narrativa (Auto) biográfica sobre e no processo de formação, atentando para a idéia de *narratividade e objetividade*⁵, no agenciamento de seus conceitos descritivos torna-se tão potente, considerando sua característica de dar conta de emergir um sujeito em formação que é global, que é social, que não está descolado das muitas variáveis intrínsecas à sua própria vida enquanto singularidade.

DOCÊNCIA ORIENTADA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: REFLEXIVIDADE E NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA

No andamento de nosso processo formativo enquanto doutoranda em História e mestranda em Educação e na qualidade de bolsistas de pós-graduação CAPES/DS, assumimos em nossos Planos de Estudo o compromisso de realizar o estágio de Docência Orientada. Para tanto, como participamos do mesmo grupo de pesquisa e somos orientadas pelo mesmo orientador, nos envolvendo com estudos alinhados ao campo da História da Educação e processos de civilidade, optamos por trabalhar em uma disciplina em que pudéssemos efetivamente aliar ensino e pesquisa, teoria e prática, assim, dentro desta possibilidade, esta parte de nosso processo formativo foi realizada na disciplina de *História e Educação Geral e do Brasil*, no curso de Sociologia noturno da UFSM.

A carga horária de práticas em nossa responsabilidade definiu-se num total de 15 horas/aula e, o restante em atividade de observação/ouvinte. Primeiramente, realizamos a parte de observação/ouvinte, nos situando com a prática pedagógica docente do professor titular e com a turma de graduandos e, conhecendo um pouco de suas realidades, trajetórias e formações que nos foram expostas a partir de suas narrativas orais compartilhadas em aula, e compartilhando das nossas narrativas também, dando a si, uma possibilidade de narrar-se, e entrelaçar-se com as demais narrativas, tangenciando o processo formativo.

Para o momento seguinte, contemplando as exigências curriculares constantes no ementário da disciplina e o seu Objetivo Geral, nossa proposta buscou como resultado a reflexão em sua dimensão teórico-metodológica dos módulos: a) *A Educação no contexto da Modernidade* e b) *A Educação na Atualidade*, em um processo educativo que o discente da graduação em Sociologia compreendesse

5 Jorn Rusen trata ambos os conceitos como complementares na consagração da História como Ciência; Assim, no livro *Jorn Rusen e o Ensino de História*, o autor destaca que no trabalho do historiador, “A pretensão de objetividade não lhe extrai o vigor da vida. Objetividade pode ser reconhecida como uma forma de sua vivacidade, na qual as narrativas históricas reforçam a experiência e a intersubjetividade na orientação cultural” (JORN RÜSEN, 2011, p. 150).

as dimensões e dinâmicas sociais, políticas e culturais da História da Educação aí delimitadas, a finalidade desta reflexão, a produção de memória, a formação de cidadãos políticos, críticos e autônomos, que, para além da compreensão deste processo histórico em si, são instigados a pensar-se historicamente, entender-se como parte disso, perceber as imbricações em suas trajetórias de vida e processos formativos - *consciência* e carência de *orientação histórica*⁶ no tempo.

Conforme Jörn Rüsen; “A consciência histórica vem à tona ao contar narrativas, isto é, histórias, que são uma forma coerente de comunicação, pois se referem à identidade histórica de ambos: comunicador e receptor”. Para ele, “As narrativas, ou seja, histórias contadas aqui são produtos da mente humana; com sua ajuda as pessoas envolvidas localizam-se no tempo de um modo aceitável para si mesmas” (JORN RUSEN, 2011, p. 80).

Sendo que as compreensões dadas para nossa inserção alicerçaram-se no entendimento da História da Educação a partir de Veiga (2007, p.10), como um “Campo de pesquisa e de saber sistematizado de um conjunto de problemas proposto pelos historiadores relativos à educação no passado”, além, do *Objetivo Geral* da disciplina, constante na Ementa arquivada no Departamento de Fundamentos da Educação/FUE/Universidade Federal de Santa Maria, que busca:

Reconhecer a importância da cultura, da memória e da história das concepções de História da Educação e da Educação em diversos tempos e espaços, considerando as peculiaridades sócio-históricas e antropológicas dos processos educativos considerados na relação do universal (civilização ocidental) e do nacional (Brasil).

A turma com a qual trabalhamos, após o contato e as apresentações iniciais narradas, caracterizava-se por estar composta de maneira bem diversa em aspectos de idade, grupo social, residência em comunidade rural e urbana, etnia e cultura. Para tanto, nos desafiamos em “Como conceber atividades educativas e dispositivos de formação que conjuguem o desenvolvimento de competências visando uma eficácia com uma cultura do sentido crítico, uma sensibilidade para a existencialidade, para a historicidade e para a interculturalidade?” (JOSSO, 2010, p. 190). Isso fez perceber o quanto a prática pedagógica docente não pode ser um processo cristalizado, mas, em constante ressignificação.

Na disposição das aulas, levamos em consideração que também fomos e somos estudantes, ao refletirmos e nos questionarmos sobre nosso planejamento de aula:

- Como gostaríamos de ter esta disciplina enquanto discentes?

- Encontraremos possibilidades pedagógicas aliadas à criticidade, sensibilidade e efetiva interculturalidade? Esta questão nos desafiou muito tanto na questão teórico-metodológica, quanto na prática pedagógica em si.

6

Categorias conceituais trabalhadas pelo teórico de Teoria e Ensino de História.

Neste momento, foi impossível não lembrar, de nossas experiências enquanto estudantes na trajetória escolar e universitária, as aulas, os docentes, as didáticas, as dificuldades e as distintas abordagens epistemológicas, na maioria das vezes não contemplando algumas das pontuações acima citadas, principalmente, o aspecto da interculturalidade.

Então, preparamos aulas dinâmicas, reflexivas e contextualizadas, disponibilizando previamente o material e tempo para que os estudantes pudessem realizar as leituras, isso, daria possibilidades de que mesmo aqueles que estão inseridos no mundo do trabalho, pudessem aderir ao debate e propor questionamentos e posicionamentos. As práticas pedagógicas que buscaram a construção de conhecimento na disciplina efetivaram espaços de discussão através aulas expositivas e seminários. Pensamos aí em um espaço de formação propício àquilo que destaca Freire (2011, p.39):

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Nesse processo, percebemos inicialmente o desinteresse por boa parte da turma em relação ao entendimento de conceitos e definições importantes para a disciplina, para a aprendizagem histórica e direcionamentos de uma consciência crítica e reflexiva. Na maior parte das vezes, nós docentes e um pequeno número de estudantes, geralmente os mais velhos, geravam pequenos debates, já que, o restante não participava ou saía logo após responder a chamada. Dentre as observações podemos destacar falas como:

- *Mas são muitos conceitos!*

- *Quem tem que saber isso é o historiador!*

Percebemos que a participação mais efetiva dos mais velhos do grupo, entre eles, alguns profissionais aposentados de suas carreiras, poderia estar ligada ao sentido histórico imbricado a sua vivência, tangenciando experiências de vida, em uma retomada de suas histórias de vida, na reelaboração e ressignificação de sua narrativa autobiográfica. Além disso, não estavam ali no intuito de objetivamente “ter uma profissão”, mas, de aproveitar a possibilidade de refletir sobre o que os interessava de fato.

A partir do exposto acima, novamente chamamos Freire (2010, p. 25) e o entendimento de que, “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro”. Assim percebemos na prática as questões teóricas sobre sentido, orientação e consciência histórica. Os debates e as discussões seriam mais

ricos em questionamentos e reflexões para ambos, pois, “A narrativa do outro é assim um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica; onde ela pode deslocar-se, reconfigurar-se, alargar seu horizonte; onde ela se põe à prova como *escrita de si*” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 62).

Percebemos que as “estórias” contadas a partir das significações pessoais em meio à discussão do conteúdo, no viés do sentido histórico do sentido e orientação, fez com que o interesse da turma, em geral, fosse aumentando, e a disciplina passou a render mais em relação aos seus propósitos e efetividade cognitiva. Talvez, tenha sido este o momento em que muitos passaram a significar a proposta em virtude de seus tempos, espaços, concepções de mundo e seus interesses enquanto sujeitos históricos e sociais, futuros docentes e docentes em atuação, em alguns casos. Para Delory-Momberger (2008, p. 31) “os processos de aprendizagem e os saberes transmitidos pela escola, para terem sentido e valor, devem poder encontrar seu lugar no *mundo-de-vida* e no horizonte biográfico dos aprendizes”, da “figuração biográfica e do projeto que eles têm de si mesmos”.

Conforme mencionamos acima, a contextualização estava entre os desafios da nossa prática, a permanente preocupação de que a disciplina de História da Educação mesmo estando ligada a um *lócus* social, seja, o ambiente das comunidades escolares e das instituições educacionais brasileiras, estivesse também dialogando com as dinâmicas da sociedade mundial em seus outros âmbitos, ainda, tangenciando um olhar interdisciplinar. Novamente aliamos a teoria de nossa pesquisa com o ensino, na adoção do olhar amparado no viés da História Cultural, quando, tudo está interligado e nada pode ser visto a parte da dinâmica social, “as discussões econômicas, políticas e culturais, necessariamente coincidem” (BURKE, 1992).

Desta forma, ao trabalhar conceitos como *Modernidade e Modernização da Educação*, tratamos deste movimento de renovação pedagógico-educacional através de novos paradigmas e métodos, em consonância com dinâmicas sociais como o desenvolvimento das ciências, tecnologias, modo de vida urbano, trabalho industrial, novas profissões, consolidação do capitalismo, heterogeneidade social, anseios por democracia e participação política, projetos nacionais de desenvolvimento, entre outras questões, levando em conta o que destaca *Franco Cambi* no livro *a História da Pedagogia*:

Os séculos XVI e XVII constituem os complexos processos da modernidade, em que velho e novo se confrontam, com todas as suas características: a secularização, o individualismo, o domínio da natureza, o Estado moderno, a nova ciência, a afirmação da burguesia e da economia de mercado e capitalista, a cultura laica. Velho e novo se encontram: a dimensão antropocêntrica do humanismo ao lado do sentido de liberdade e de inovação; o retorno da leitura dos clássicos antigos para a criação de uma nova estética; a atenção à natureza, ao macrocosmo, torna-se mais técnica, mais científica, sob o primado da observação e da dedução. “Também o indivíduo deve submeter-se a uma remodelação, através do ideal do

'cortesão' e das regras de 'sociabilidade', que estabelece os princípios e as formas da socialização" (CAMBI, 1999, p. 244).

O entendimento desta dinâmica está presente também na definição utilizada em aula, pelo Historiador italiano Carlo Ginzburg, mencionando a

Adoção de visões de mundo que surgem entre os séculos XV e XVII, quando profundas mudanças/revoluções nos campos da religião e da ciência, no mundo do trabalho e nas formas de organização da sociedade, dão lugar a uma maneira de entender o mundo, natural e social, baseada em dicotomias (GINZBURG, 1989 apud ALVES, 2004, p. 25).

Ao adentrar na unidade de trabalho "*A Educação na Atualidade*", parte situada temporalmente a partir do século 20, a discussão é enriquecida em conhecimento empírico e, conforme mencionamos acima, da experiência pessoal e de uma opinião politizada por parte dos discentes. Neste sentido, a constituição da turma, com idades que variavam entre 19 e 60 anos, tornou-se algo importante a ser explorado, considerando o potencial narrativo das suas experiências. Conforme Rüsen (2010), a didática do ensino deve pensar o conteúdo em uma relação com as experiências e expectativas dos alunos. Percebe-se que "A experiência histórica tem um potencial próprio de encantamento que se pode aproveitar com oportunidade de aprendizagem" (RÜSEN, 2010, p. 117).

Este momento da disciplina e deste período sócio-histórico e temporal trabalhado, conforme mencionado, acreditamos ter sido amplo em termos de consciência em relação à História da Educação brasileira, pois, o debate levantou questões polêmicas, entre elas, a instrumentalização da escola à serviço da expansão capitalista, a escolarização como vetor de homogeneização cultural da nação a partir da República, o período da ditadura civil-militar e a educação, a questão das políticas neoliberais, a descentralização do gerenciamento educacional e a aplicação de políticas educacionais, acordos, metas e estratégias assumidas pelo país diante de órgãos internacionais e o Educação Para Todos, a ampliação de acesso em todos os níveis e modalidades não prevendo *a priori* a permanência e qualificação.

Dentre os resultados alcançados, destacamos o potencial do (Auto) biográfico no processo formativo dos estudantes, contemplado através do instrumento avaliativo realizado ao final da docência na disciplina: a escrita do memorial. Ao pensarmos em um instrumento avaliativo privilegiamos em disponibilizar algo que pudesse contemplar possibilidades que estiveram dentre nossas preocupações da prática e da abordagem teórico-metodológica, assim, compreendemos que este seria uma possibilidade de reflexão significativa. Assim, através do memorial, se concretizava na narrativa escrita as significações e ressignificações que a disciplina de História da Educação pôde produzir em suas trajetórias individuais como sujeitos em formação,

na relação com a disciplina e seu conteúdo, a diversidade e a complexidade da sala de aula. A atividade foi elaborada individualmente e escrita a próprio punho pelos discentes no último dia de aula. Foram produções contemplando poder de síntese e originalidade, sem se desvincular do objetivo central.

Ao ler os memoriais, percebemos nas escritas dos discentes que a condução da disciplina no decorrer do semestre, articulada ao professor titular e as docentes orientadas mestranda e doutoranda, possibilitou emergir produtivas significações em seus aprendizados e na sua formação humana e histórica. Da mesma forma, estes efeitos puderam ser percebidos em nossos processos formativos, seja pelo efeito de “eco”, ou, quando realizamos a reflexão aqui exposta, pois, enquanto (mestranda e doutoranda) atuamos como docentes, mas estávamos ao mesmo tempo, na condição de estudantes, ambas de formações distintas (graduação em Pedagogia e graduação em História) buscamos atuar, a partir de nossas formações e bases epistemológicas, desnaturalizando o decorrer tradicional das aulas e formas de avaliação, instigando novos olhares para a docência, a própria sociologia, a educação e suas políticas.

Neste sentido, a reflexão (Auto) Biográfica tornou-se significativa para nós, potencializando a prática de Docência Orientada, nos induzindo a estranhamentos e desnaturalizações e compreensões do processo formativo na dinâmica entre singular e o plural. Atitude que situamos na construção de uma *história de formação*, como dimensiona Josso (2010, p. 69):

[...] o estudo dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, tendo em vista a elaboração de uma formação experiencial, efetua-se a partir da construção da história de formação, mediante a narrativa das experiências com as quais o autor/ator aprendeu, mediante seu modo de operar escolhas, de se situar em seus vínculos e de definir seus interesses, nas valorizações e aspirações.

No entanto, no tocante ao nosso propósito de reflexão sobre esta prática através de possibilidades *heterobiográficas* no campo das publicações acadêmicas – experimentar nossa narrativa através da narrativa do outro, no sentido dado por Delory (2008), a percepção que emergimos é o fato de que, embora a atividade já não seja mais novidade na proposta de disciplinas e atividades a serem cumpridas pelos pós-graduandos, não há, neste escopo, produção científica significativa voltada para a análise desta atividade e desta prática como processo formativo, seja através do olhar externo de pesquisadores do campo da formação docente, seja através do olhar do pós-graduando em formação.

Outra questão evidenciada é o fato de não haver distinção em relação aqueles pós-graduandos que em seus processos formativos tem o claro objetivo de não seguir o campo da docência, por exemplo, não é opcional para estudantes bolsistas de áreas mais tecnológicas que não objetivam seguir o campo da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que analisar a atividade de Docência Orientada enquanto experiência e significá-la na narrativa (Auto) Biográfica desvela uma contribuição para a não cristalização de parâmetros na prática pedagógica docente. Ao mesmo tempo, compreendemos que tal prática não é suficiente para ser tratada como espaço de formação que nos torna aptos para a docência se não for minimamente (re) pensada e (re) significada, tendo em vista, o curto espaço de tempo de práticas (15hrs/ aula). A docência orientada é de todo modo, um espaço de observação, de prática e de estranhamento para o processo formativo do discente.

Outra questão importante é o fato de que acompanhar a disciplina em prática de observação, atividade permitida pelo docente responsável, nos possibilita alguns redimensionamentos da docência orientada e da docência em si, dentre eles, a importância do objetivo claro e do planejamento, de estar aberto a ouvir o discente e suas inquietações, experiências e questões do dia-a-dia, colocando em atenção os diferentes tempos-espacos, vivências, culturas, posicionamentos e contextos aí encontrados.

Percebemos que muitos discentes não possuíam clareza em relação ao papel do olhar histórico como parte de sua formação na graduação, e/ou como uma bagagem que posteriormente lhes dará suporte em suas práticas pedagógico-educacionais e, mais especificamente, o quanto o conhecimento da História da Educação não pode estar descolada da formação do curso de sociologia, disciplina na qual poderão se tornar futuros docentes.

Ao finalizar a atividade de Docência Orientada compreendemos primeiramente, que ao nos constituirmos docentes precisamos ter claras as nossas escolhas e orientações teórico-metodológicas, as quais nortearão nossas práticas pedagógico-educacionais em sala de aula, porém, que a prática embora pautada em tais fundamentos e privilegiando planejamento e objetivos claros, sempre será diferente ou nunca será igual, considerando que é perpassada pela diversidade da sala de aula, pelas imprevisibilidades, rearranjos, recuos, mudanças de curso e questionamentos novos e, em se tratando do ensino de história, por sua historicidade.

De modo mais específico e em um processo (Auto) biográfico, percebemos a necessidade de reelaborar-se enquanto docente a partir de contextos e sujeitos diversos, dado que, trabalhar com conceitos da História no curso de sociologia é estar imerso em uma recepção diferente daquela que vivenciamos em outros espaços de diálogo e, isso torna cada vez mais necessária à apropriação e o domínio daquilo que define nossa área, para que em nossas práticas docentes possamos ter clareza de onde podemos e queremos chegar. Isso significa não estar engessado, mas, conhecer diferentes possibilidades e fundamentos teórico-metodológicos para usá-

las e/ou refutá-las nas interferências docentes e (re) construções sempre parciais de sentidos e significados dos passados.

REFERÊNCIAS

BATISTA, S. H. S.S. Formação. In: FAZENDA, I, *Interdisciplinaridade – Dicionário em Construção*. São Paulo, Cortez, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília: 1996.

BERGER, P. e LUCKMANN, T.: “*A Construção Social da Realidade: tratado de sociologia do conhecimento*”, trad. Floriano de Souza Fernandes, Rio de Janeiro, Vozes, 1985, 15ª edição, 247 p.
BOLZAN, D. P. V. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BURKE, P. *O que é História Cultural?* Trad. de Sergio Goes de Paula. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BURKE, P. (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 1994. 354 p.

CAPES. *Ofício Circular Nº 028/99/PR/CAPES*. Disponível em: < www.capes.gov.br > Acesso em: 23 de agosto de 2016.

CASTANHO, S. CASTANHO. M. E. (Orgs.). *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. 3 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004.

CARVALHO, I. C. M. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. *Horizonte. Antropológico*[online]. 2003, vol. 9, n. 19, pp. 283-302. ISSN 0104-7183. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scieloOrg/php/citedSciELO.php?pid=S010471832003000100012&lang=en>>. Acessado em: 15 fev. 2014.

CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Trad. PASSEGGI. M. da C.; SILVA NETO, J. G. da.; PASSEGGI, L. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. Filiações e rupturas do modelo autobiográfico na pós-modernidade. In. GALLE, H., (Org.) et al. *Em primeira pessoa: abordagens de uma teoria da autobiografia*. São Paulo: Annablume; Fapesp; FFLCH, USP, 2009.

FRANCO, C. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e terra, 2011.

GARCÍA, C. M. Formação de Professores para uma Mudança Educativa. ed. Porto, Portugal 1999. 271p. _____.O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Formação Docente*, Belo Horizonte, v.03, n. 03, p. 11-49, 2010

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. *A Experiência de vida e formação*. 2. ed. rev. E ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. 341p.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagogia e Universitária, 1986. 99p.

MAY, T. *Pesquisa Social: questões, métodos e processos*. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. 288p.

OLIVEIRA, V. F. A formação de professores revisita os repertórios guardados na memória. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes (Org.). *Imagens de professores: significações do trabalho docente*. Ijuí: Unijuí, 2000. P. 11-23.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educ. rev.* [online]. 2011, vol.27, n.1 [cited 2019-10-28], pp.369-386. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100017&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>.

PRADO, G. V. T. & DAMASCENO, E. A. Saberes docentes: narrativas em destaque, IN: VARANI, A.; FERREIRA, C. R. e PRADO, G. do V. T. (orgs). *Narrativas docentes: trajetórias de trabalho pedagógico*. Campinas: Mercado de Letras, 15 – 27, 2007.

RÜSEN, J. *Razão histórica*. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001, p. 29.

RÜSEN, J. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora da UFPR, 2010. (Organização de Maria Auxiliadora Smith, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins).

SOUZA, E.C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr., 2006.

VEIGA, C. G. *História da Educação*. São Paulo: Àtica, 2007.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ariano suassuna 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164
Armando de salles oliveira 180, 181, 182, 183, 184, 186, 188, 190, 192
Arte sacra 246, 253, 255
Assentamento 337, 351, 353, 354, 355, 356, 358, 359, 360, 361, 362

B

Bíblia 211, 215, 284, 286, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297
Biografia 166, 178, 200, 219, 233, 235, 241, 243, 244, 299, 330, 331, 332

C

Consciência histórica 19, 47, 50, 51, 106, 108, 109, 110, 115, 117, 134, 135, 138, 166, 172, 173
Contestado 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140
Cotas 181, 182, 190, 191, 194, 195, 196, 197, 198, 202, 203, 205, 206
Cultura 7, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 22, 24, 26, 29, 30, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 51, 55, 56, 61, 69, 72, 73, 75, 76, 77, 79, 81, 82, 83, 84, 86, 88, 89, 90, 93, 95, 103, 115, 118, 119, 120, 121, 122, 130, 143, 147, 148, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 172, 174, 181, 184, 185, 187, 190, 192, 194, 196, 202, 203, 204, 216, 220, 236, 245, 261, 270, 277, 280, 281, 289, 290, 297, 299, 306, 307, 320, 321, 322, 323, 326, 328, 329, 343, 344, 351, 353, 357, 358, 360, 361, 362, 363, 366, 368, 369, 371, 374, 375, 376
Cultura política 270, 299, 306, 307, 351, 353, 357, 358, 360, 361, 362, 376
Currículo 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 37, 43, 47, 49, 53, 56, 57, 58, 60, 63, 64, 67, 68, 77, 79, 80, 96, 104, 107, 111, 120, 121, 122, 194

D

Diocese 102, 246, 251, 253, 255, 256, 258, 259, 264, 266, 269, 270
Discurso 4, 5, 15, 24, 31, 49, 78, 102, 124, 128, 129, 153, 155, 180, 183, 186, 187, 233, 238, 239, 241, 243, 255, 256, 274, 284, 285, 286, 287, 288, 290, 291, 292, 293, 294, 296, 297, 300, 302, 303, 304, 305, 306, 314, 315, 317, 375

E

Educação infantil 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 107, 206
Educação patrimonial 80, 83, 89, 90, 91, 92, 93, 332
Egito 156, 308, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 318, 319
Ensino das ciências 53, 54, 58, 62, 67
Ensino de história 1, 2, 12, 15, 19, 24, 37, 39, 44, 49, 51, 68, 91, 92, 99, 103, 106, 108, 117, 118, 119, 124, 129, 130, 153, 171, 172, 177, 179
Ensino fundamental 14, 15, 16, 21, 44, 70, 75, 93, 102, 104, 107, 118, 120, 123, 128, 129, 130, 132, 138, 139
Ensino médio 75, 123, 131, 136, 138, 139, 141, 142, 143, 152
Escravidão 5, 7, 9, 31, 43, 138, 141, 142, 143, 145, 146, 148, 151, 152, 153, 201, 346, 376
Etnografia 47, 216, 332

F

Folclore 14, 164, 321, 322, 328

Formação de professores 54, 55, 68, 76, 79, 106, 107, 108, 109, 178, 179

H

Hagiografia 214, 233, 236

História da educação 54, 68, 130, 165, 166, 171, 172, 174, 175, 177, 179, 192, 194

História indígena 35, 37, 40, 42, 44, 48, 49, 50, 51

I

Igreja 87, 92, 100, 148, 199, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 237, 239, 240, 241, 243, 246, 247, 248, 250, 251, 252, 254, 257, 258, 260, 261, 263, 264, 265, 266, 268, 270, 274, 276, 282, 289, 290, 291, 292, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 305, 306, 307, 322, 343, 347

Interdisciplinaridade 19, 141, 142, 145, 146, 148, 149, 150, 152, 153, 178

Iphan 90, 105, 330, 331, 332, 335, 336, 337, 338, 339

J

José de anchieta 225, 229, 232, 233, 234, 235, 239, 240, 241, 242, 244

L

Lei federal 14, 69, 70, 72, 78

Leitura 1, 2, 3, 24, 29, 62, 113, 114, 115, 118, 119, 125, 127, 128, 156, 160, 174, 231, 268, 272, 277, 282, 284, 286, 290, 291, 292, 293, 294, 297, 306, 340, 345, 360

Livros didáticos 37, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 59, 63, 66, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 138, 140, 141, 142, 146

M

Manaus 26, 35, 36, 258, 259, 264, 265, 266, 267, 269, 270, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375

Mártir 43, 208, 209, 214, 216, 217, 218, 219, 263

Memória 1, 2, 10, 13, 14, 24, 26, 28, 33, 34, 35, 36, 42, 50, 51, 52, 80, 81, 83, 84, 86, 87, 88, 90, 93, 96, 97, 100, 101, 102, 103, 105, 112, 124, 130, 131, 132, 133, 136, 139, 140, 141, 151, 152, 155, 167, 172, 179, 219, 228, 231, 235, 237, 276, 300, 307, 308, 310, 318, 319, 331, 362, 371, 376

Murais 18, 246, 247, 248, 253, 256, 257

N

Negritude 1

O

Ordens religiosas 236, 237, 240, 243, 271, 272, 273, 274, 278, 279, 280, 281, 282, 283

P

Paraíba 91, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 101, 104, 156, 160, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 305, 306, 307, 308
Patrimônio cultural 80, 86, 87, 91, 92, 93, 94, 95, 103, 104, 256, 330, 332, 338
Patrimônio histórico 80, 83, 87, 89, 90, 330, 335
Paulo bourroul 53, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67
Pensamento educacional 154
Pensamento social brasileiro 321, 326, 328
Pinturas históricas 118, 120, 123, 124, 125, 127, 128, 129
Política 14, 17, 21, 23, 36, 42, 48, 49, 56, 59, 68, 80, 105, 119, 121, 122, 129, 135, 155, 156, 160, 161, 171, 174, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 199, 202, 205, 206, 207, 233, 240, 241, 242, 243, 247, 261, 270, 285, 288, 289, 291, 298, 299, 302, 304, 305, 306, 307, 312, 313, 314, 320, 325, 335, 340, 342, 343, 344, 349, 351, 353, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 373, 374, 376
Políticas afirmativas 21, 22, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206
Porto seguro 103, 126, 128, 221, 222, 223, 226, 227, 228, 229, 230, 231
Portugal 97, 178, 208, 214, 219, 223, 227, 229, 232, 245, 269, 271, 272, 274, 281, 282, 283, 323, 324, 325, 340, 341, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350
Profhistória 37, 91

R

Rap 363, 364, 365, 366, 369, 370, 371, 373, 374, 375
Religião 5, 19, 73, 102, 175, 209, 210, 212, 215, 245, 264, 265, 272, 274, 282, 298, 302, 303, 313

S

Sala de aula 2, 12, 14, 20, 22, 40, 45, 49, 65, 91, 93, 95, 109, 118, 121, 123, 124, 125, 128, 129, 131, 133, 134, 136, 139, 161, 163, 168, 176, 177, 339
Santo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 100, 101, 102, 118, 164, 208, 209, 210, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 224, 225, 226, 228, 230, 231, 236, 239, 244, 248, 251, 252, 259, 276, 277, 281, 301, 343, 371

T

Teatro 19, 51, 87, 154, 156, 157, 161, 162, 163, 164, 180, 183, 262, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 348, 349, 350, 369

U

Universidades 39, 162, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 192, 194, 196, 197, 198, 200, 205, 285, 305

Z

Zumbi dos palmares 87, 351, 353, 354, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362

 **Atena**
Editora

2 0 2 0