



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA

**POR UMA MEMÓRIA DOS VAGA-LUMES:  
O EXERCÍCIO DE ESCRITA DE SI EM TEMPOS SOMBRIOS**

Lúcia Falcão Barbosa

RECIFE

2022

LÚCIA FALCÃO BARBOSA

**POR UMA MEMÓRIA DOS VAGA-LUMES:  
O EXERCÍCIO DE ESCRITA DE SI EM TEMPOS SOMBRIOS**

Memorial descritivo referente a processo  
de promoção para Professora Titular

RECIFE

2022

Contar seguido, alinhado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância.

João Guimarães Rosa. Grande Sertão: Veredas.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha primeira formadora com as suas histórias maravilhosas, aventureiras, cotidianas.

A todos os olhos, luminares perpétuos, que num mundo de muitas noites vagueiam e clareiam meus caminhos.

À minha pequenina família que gerou minha principal editora dos 7 aos 27: Lara Falcão.

À família Moreira Baltar, presente há três gerações com fantásticas mulheres: Tetê Moreira Baltar, Paula e Maria, Marina e Clara. E aos queridos meninos também.

Aos meus professores. Aos meus alunos.

Aos meus orientandos do início, do fim e do meio. E aquele que virou companheiro de trabalho: Professor Doutor Gustavo Gomes.

Aos companheiros de trabalho e vida, não necessariamente nessa ordem: Teca Didier, Juliana Andrade, Humberto Miranda, Mariana Dantas e Uiran Gebara. E, em nome deles, estendo o agradecimento aos demais.

Às queridas meninas mosqueteiras: Ângela Almeida, Edênia Amaral e Sandra Melo.

Ao grupo ForPibid: Diretório Nacional, Regional e Estadual, e à Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da CAPES daquela ocasião. A todos que fizeram o PIBID/UFRPE: gestores, professores e estudantes.

Ao Coletivo UFRPE pela Democracia.

A todo “Resistir é Carnavalizar” que é “Amigos pela Democracia”. Que haja sempre carnavais.

A todos aqueles e aquelas que aparecem nas fotos, legendas e narrativas. A todos aqueles e aquelas que lutam, sonham, dançam e resistem.

Aos gentis colegas que aceitaram compartilhar minhas memórias: Edênia Amaral (UFRPE), José Batista (UFPE), Carlos Augusto (UEFS), Carmem Sanches (UNIRIO), Marta Pragana (UFPB), Angelo Bras Callou (UFRPE).

Meu muito obrigada!

## LISTA DE IMAGENS

Nº	Descrição	Página
01	Fotografia escolar, 1978	15
02	Professora Cristina. Escola Municipal Padre Doutor Francisco da Mota	15
03	Desfile escolar de 7 de setembro nos anos 70	16
04	Mãe formada em Serviço Social, 1958.	17
05	Dedicatória materna no livro O menino do dedo verde, 1980	17
06	Greve de estudantes UFPE, 1989	20
07	Reunião do DCE no Hall do Centro de Artes e Comunicação UFPE, 1989	20
08	Congresso Nacional da UNE, na Universidade de Brasília, 1989.	21
09	Caricatura, 2017	26
10	Ementa da Resolução Nº 9/72 do Conselho de Ensino de Pesquisa, da UFRPE, sobre a criação da Licenciatura em Moral e Cívica. Frente	31
11	Ementa da Resolução Nº 9/72 do Conselho de Ensino de Pesquisa, da UFRPE, sobre a criação da Licenciatura em Moral e Cívica. Verso	31
12	Professor Gustavo Gomes, UFAL/Campus Delmiro Gouveia (egresso do Curso de Lic. em História UFRPE)	32
13	Gravação para o documentário sobre os 30 anos do Curso de História da UFRPE	33
14	Card convite para lançamento do documentário	33
15	Carteirinha de estudante Marcelo Carvalho	34
16	Documento de processo de agressão física perpetrada por professor do curso de História contra estudante	35
17	Representações contra constrangimento por parte de professora do DLCH	35
18	Aula de campo da Turma de graduação de Linguagens Alternativas para o Ensino de História. A Cidade e as histórias., 2017	48
19	Aula de campo da Turma de graduação de Linguagens Alternativas para o Ensino de História. A Cidade e as histórias., 2017	48
20	Jogo de RPG, CEGOE, setembro 2013	50
21	Jogo de RPG, CEGOE, setembro 2013	50
22	Jogo de RPG. Grupo de intelectuais e artistas	50
23	Jogo de RPG. Grupo de mulheres	50
24	Caixa do Jogo <i>Os Caminhos da Guerra</i>	51
25	Tabuleiro do Jogo <i>Os Caminhos da Guerra</i> .	51
26	Capa do Livro Jogo “Um espião no assalto ao céu”	52
27	Página interna do Livro Jogo “Um espião no assalto ao céu”	52
28	Tabuleiro do Jogo <i>Happy: a crise de 1929</i>	53
29	Apresentação em sala de aula do Jogo Happy	53

30	Reprodução da matéria UOL sobre acusação do Ministro Weintraub às universidades públicas	.....	54
31	Capa do Google Sala de Aula de Linguagens Alternativas para o Ensino da História	.....	60
32	Capa do Google Sala de Aula de História Contemporânea I	.....	60
33	Identidade visual da Chapa Pluralidade em Diálogo para Coordenação do Curso de História da UFRPE	.....	66
34	Material de divulgação da Chapa Pluralidade em Diálogo	.....	66
35	Material de divulgação Plano de gestão. Propostas e ações pedagógicas	.....	66
36	Material de divulgação Plano de gestão. Propostas e ações administrativas	.....	66
37	Convite para o lançamento do GRESH	.....	74
38	Lançamento do Grupo de Estudos sobre Saberes Históricos (GRESH), hall do CEGOE, 2008.	.....	75
39	Grupo de Estudos sobre Saberes Históricos (GRESH), mural com fotografias e espaço para divulgação dos vídeos produzidos por estudantes.	.....	75
40	Mural com fotografias produzidas pela turma de História e Imagem ministrada pela professora Doutora Fabiana Bruce	.....	75
41	Câmera pinhole produzida por estudantes matriculados na optativa História e Imagem. Orientação de Fabiana Bruce	.....	75
42	Jogos produzidos pelas turmas de Introdução aos Estudos Históricos, orientação Professora Lúcia Falcão.	.....	76
43	Jogos produzidos pelas turmas de História Contemporânea I orientação Professora Lúcia Falcão.	.....	76
44	Jogos produzidos pelas turmas de História Contemporânea I, orientação Professora Lúcia Falcão.	.....	76
45	Jogos produzidos pelas turmas de Introdução aos Estudos Históricos e História Contemporânea I, orientação Professora Lúcia Falcão.	.....	76
46	Cartaz do I Colóquio de Ensino de História Contemporânea. Produzido pelos estudantes de História Contemporânea I. Semestre de 2011.1.	.....	80
47	Cartaz do I Colóquio de Ensino de História Contemporânea. Produzido pelos estudantes de História Contemporânea I. Semestre de 2013.1	.....	80
48	Preparação do espaço para realização do II Colóquio de Ensino de História Contemporânea, 2013.	.....	81
49	Espaço Cine barricada. Com estudantes Júlia Helane, Mirella Lopes, Henrique Pereira, Elisiane Cordeiro e outros.	.....	81
50	Licencianda Elisiane Cordeiro em apresentação de trabalho durante II CEHISC	.....	82
51	Apresentações nos Grupos de Trabalho do II CEHISC. Professora debatedora convidada: Angela Almeida.	.....	82
52	Mesas Redondas do II CEHISC. Professores Humberto Miranda, Moisés Santana e Edson Hely Silva. Mesa coordenada pela estudante Benvinda Teixeira.	.....	83
53	Apresentações nos Grupos de Trabalho do II CEHISC. Professor debatedor convidado: Artur Perrusi.	.....	83

54	Professora Angela Almeida, Coordenadora Pedagógica do convênio de cooperação técnica EREM Candido Duarte	84
55	Professora Edenia Amaral, Coordenadora da Área de Ciências da Natureza do convênio de cooperação técnica EREM Candido Duarte	84
56	Professora Lúcia Falcão, Coordenadora da Área de Ciências Humanas do convênio de cooperação técnica EREM Candido Duarte	85
57	Professora Sandra Melo, Coordenadora da Área de Linguagens e Códigos do convênio de cooperação técnica EREM Candido Duarte	85
58	Escola de Referência e Formação de Professores de Ensino Médio – Professor Candido Duarte	90
59	Professores da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias da EREM Candido Duarte	92
60	Equipe de História da EREM Candido Duarte na Fase Final da 4ª ONHB, Ano de 2012.	93
61	Estudantes na etapa final, presencial, da 4ª edição da Olimpíada Nacional de História do Brasil. Ano de 2012	93
62	Telão no Centro do Recife, no dia de votação do processo de Impeachment na Câmara dos Deputados	95
63	Reunião do grupo de pesquisa do professor Mário Carretero, em Buenos Aires	97
64	Reunião do grupo de pesquisa do Professor Mario Carretero. Com meu orientando de mestrado Gustavo Gomes	97
65	Manifestação de rua no aniversário do golpe militar na Argentina. Artistas desaparecidos.	102
66	Manifestação de rua no aniversário do golpe militar na Argentina. Madres y Abuelas de Plaza de Mayo	102
67	Manifestação de rua no aniversário do golpe militar na Argentina. Nunca mas.	103
68	Manifestação de rua no aniversário do golpe militar na Argentina. Juicio y Castigo.	103
69	Viagem com Gustavo Patto e com o <i>cura</i> indígena de Abra Pampa, Padre Vidal	105
70	Escuela Rural Agua Chica. Abra Pampa, Provincia de Jujuy	105
71	Escuela Nacional 114, Pueblo Viejo. Abra Pampa, Provincia de Jujuy	105
72	Escuela Nacional 114, Pueblo Viejo. Abra Pampa, Provincia de Jujuy	105
73	Produções escolares na Escuela Nacional 114, Pueblo Viejo. Abra Pampa, Provincia de Jujuy	106
74	Livro de Efemérides Pátrias na Escuela Nacional 114, Pueblo Viejo. Abra Pampa, Provincia de Jujuy	106
75	Cartaz de divulgação da Semana dos Povos Indígenas pelo direito a uma educação bilingue e intercultural.	107
76	La Peña de Carlitos, Tilcara, Jujuy 13/05/12	108
77	Ateneu de Docentes Narradores, Tilcara, Jujuy. 14/05/12	108
78	Grupo de pesquisa de Daniel Suarez. Documentação narrativa, Filo/UBA	110

79	Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Buenos Aires (UBA), Sede Puan. Com Gustavo Gomes e Carmen Sanches	.....	110
80	Professora de História Teresa Zavaleta, do Colegio nº 6 "Manuel Belgrano" Distrito Escolar nº 2. CABA	.....	112
81	Professor de História Javier Valdez, do Instituto Alfonsina Storni, em La Matanza, na Província de Buenos Aires	.....	112
82	Escuela de Educación Secundaria Agraria nº 1 Martin Fierro. Arrecifes, Pcia. Buenos Aires	.....	112
83	Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultos "Ñanderoga". Vicente López, Pcia. Buenos Aires	.....	112
84	Cartaz de divulgação de palestra e outras atividades da Pesquisadora Lúcia Falcão em Arrecifes em agosto de 2012.	.....	113
85	Ciclo de Conversas sobre formação Docente. Área de Ciências Humanas. EREM Candido Duarte	.....	114
86	Pibidianos de História no Ciclo de Conversas sobre formação docente EREM Candido Duarte.	.....	114
87	Professora Carmen Sanches (UNIRIO) na EREM Candido Duarte	.....	114
88	Professoras Carmen Sanches e Maria Thereza Didier na EREM Candido Duarte	.....	114
89	Grupo de Coordenadores de Gestão do Projeto PIBID/UFRPE	.....	118
90	Identidade visual PIBID/UFRPE criada em 2014.	.....	119
91	Agenda 2015 PIBID/UFRPE	.....	119
92	Primeira reunião do ForPibid Nacional com a DEB/CAPES, fevereiro de 2015	.....	120
93	ForPibid Nordeste. CAPES, fevereiro de 2015.	.....	120
94	Audiência pública ALEPE, dez./2015. Auditório Ênio Guerra.	.....	124
95	Representante estadual do ForPibid/PE, ALEPE, dez./2015	.....	124
96	Audiência pública ALEPE, nov./2017. Vice-Representante do ForPibid Regional / NE.	.....	124
97	Coordenador Institucional do PIBID-FAFIRE, Professor José Paulino, ALEPE, nov./2017.	.....	124
98	Dados do Relatório de Gestão DEB/CAPES	.....	127
99	Senado Federal. Comissão de Educação e Cultura, presidida pela vice-presidente da comissão, Senadora Fátima Bezerra PT/RN, dez./2015	.....	128
100	Câmara dos Deputados / Comissão de Legislação Participativa, presidida pelo presidente da comissão, Deputado Federal Chico Lopes PCdoB/CE, julho/2016.	.....	128
101	Cartaz do I Seminário Estadual do PIBID e PIBID Diversidade do estado de Pernambuco. Arte do bolsista ID de História, Sílvia Cadena	.....	130
102	Assembleia final do I SESPE. Auditório FAFIRE. Com coordenadores de área, coordenadores institucionais e alguns representantes de supervisão e iniciação à docência.	.....	131



103	Votação dos encaminhamentos de ações políticas em defesa do Programa. Auditório FAFIRE.	.....	131
104	Capa do Livro 1 da Coleção Docência em Formação – PIBID UFRPE, 2019.	.....	132
105	Capa do Livro 2 da Coleção Docência em Formação – PIBID UFRPE, 2019.	.....	132
106	Capa do Livro 3 da Coleção Docência em Formação – PIBID UFRPE, 2019	.....	132
107	Capa do Livro 4 da Coleção Docência em Formação – PIBID UFRPE, 2021	.....	132
108	Capa do Livro 5 da Coleção Docência em Formação – PIBID UFRPE, 2021	.....	132
109	Capa do Livro 6 da Coleção Docência em Formação – PIBID UFRPE, 2021	.....	132
110	Capa do Livro 7 da Coleção Docência em Formação – PIBID UFRPE, 2021	.....	132
111	Capa do Livro 8 da Coleção Docência em Formação – PIBID UFRPE, 2021	.....	132
112	Capa do Livro 9 da Coleção Docência em Formação – PIBID UFRPE, 2021	.....	132
113	Card divulgação da manifestação pública do Movimento #FicaPIBID, em Serra Talhada	.....	135
114	Card divulgação da manifestação pública do Movimento #FicaPIBID, em Recife	.....	135
115	Card divulgação da manifestação pública do Movimento #FicaPIBID, em Garanhuns	.....	135
116	Manifestação na Praça de Dois Irmãos. 02/07/2015	.....	135
117	Reitora e Vice-Reitor na Praça de Dois Irmãos. 02/07/2015	.....	135
118	Ação O PIBID vai à Praça. Praça do Derby, 2015	.....	135
119	Ação O PIBID vai à Praça. Praça do Derby, 2015	.....	135
120	CEGOE ocupado. Foto parte externa do prédio.	.....	137
121	CEGOE Ocupado. Foto do interior do prédio.	.....	137
122	Entrada do Anfiteatro do CEGOE enfeitada para o Cine debate sobre o filme Aquarius	.....	137
123	Aula pública sobre análise de conjuntura. Com Lúcia Falcão e Artur Perrusi (Professor UFPE)	.....	138
124	Cine debate sobre o filme Aquarius. Com Izabelly Oliveira Lins e Tales Pedrosa	.....	138
125	Audiência pública sobre as ocupações em Pernambuco, 18/11/2016, Plenário do Palácio Joaquim Nabuco	.....	140
126	Audiência pública, 18/11/2016, Pátio externo da ALEPE.	.....	140
127	Encerramento do Projeto PIBID / UFRPE (2014-2018), EREM Professor Candido Duarte, Dois Irmãos. Fev./2018.	.....	140
128	Encerramento do Projeto PIBID / UFRPE (2014-2018), ETE Alcides do Nascimento Lins, Camaragibe. Fev./2018.	.....	140
129	Encerramento do Projeto PIBID / UFRPE (2014-2018), Escola Estadual Professora Elvira Viana. Garanhuns. Fev./2018.	.....	141
130	Encerramento do Projeto PIBID / UFRPE (2014-2018), EREM Solidônio Leite. Serra Talhada. Fev./2018.	.....	141

131	Movimento “Eu defendo a Universidade Pública”. Exposição de jogo sobre a crise de 1929 e o <i>american way of life</i> . Praça de Camaragibe, 20/05/19	144
132	Movimento “Eu defendo a Universidade Pública”. Exposição de jogo sobre a I Guerra Mundial. Praça de Camaragibe, 20/05/19	144
133	Movimento “Eu defendo a Universidade Pública”. Professores do DEHIST e o vice-reitor da UFRPE Professor Marcelo Carneiro Leão. Praça de Camaragibe, 21/05/19.	144
134	Identidade visual do Comitê UFRPE pela Democracia. Arte de Silvio Cadena.	147
135	Lançamento da Plataforma Universidade pela Democracia, em 04 de abril de 2017	147
136	Publicação sobre ação do Comitês UFRPE pela Democracia na página do perfil “Universidades pela Democracia” na rede social Facebook, em 01/04/2016.	148
137	Chegada dos estandartes na Praça do Derby, 31/03/2016.	149
138	Foto dos estandartes. Avenida Guararapes. 31/03/2016. Foto Roberta Guimarães.	149
139	Capa do Suplemento Pernambuco com a foto dos estandartes do coletivo UFRPE pela Democracia	150
140	Movimento “Não vai ter Golpe”. Dia de votação na Câmara. Centro do Recife.	151
141	Movimento “Não vai ter Golpe”. Dia de votação na Câmara. 17/04/2016	151
142	Estandartes do Coletivo UFRPE pela Democracia. Fotografia Peu Rabelo – do Marco Zero Conteúdo	151
143	Vinda de Dilma Rousseff ao Recife. Auditório do CCSA/UFPE. 17/06/2016.	152
144	Homenagem do grupo UFRPE pela Democracia para Dilma. Arte Sílvia Cadena.	152
145	Dilma exhibe presente. Foto de Guga Matos (JC Imagem).	153
146	Coletivo UFRPE pela Democracia no Auditório do CCSA/UFPE	153
147	Cartaz do Curso de Extensão “O Golpe de 2016 e o Futuro da Democracia no Brasil”, oferecido pelo Coletivo UFRPE pela Democracia.	154
148	Card do Encontro 12. O futuro da democracia no Brasil: em busca de utopias possíveis.	154
149	Professores do 12º encontro. O Futuro da Democracia no Brasil: em busca de utopias possíveis.	154
150	Artur Perrusi, Lúcia Falcão e Aloísio Lima Barbosa.	154
151	Dia de encerramento do curso. Leitura da Carta do Coletivo UFRPE pela Democracia.	154
152	Dia de encerramento do Curso de Extensão. Com o palestrante convidado Eugênio Aragão.	154
153	Outdoor produzido pelo grupo Amigos pela Democracia. Campanha Lula Livre, Lula Inocente.	158
154	Outdoor produzido pelo grupo Amigos pela Democracia. Campanha Lula Livre, Lula Inocente.	158

155	Resistir é carnavalizar. Peixes antifas. Olinda, carnaval de 2020.	.....	159
156	Resistir é carnavalizar. Quanto Mais Tuba Melhor. Olinda, carnaval de 2020	.....	159
157	Cartaz da Virada Cultural da Educação na UFRPE. Recife, Dois Irmãos, 2 e 3 de outubro de 2019	.....	160
158	Virada Cultural com Movimento de Mulheres, Movimento Estudantil, Movimentos Sindicais e Comunidade Acadêmica.	.....	160
159	Aula sobre boemia, arte e revolução. Turma do 6º período, semestre 2013.1. Olhamos para o futuro com os olhos cheios de passado.	.....	160
160	Professora terminando o memorial	.....	160

## LISTA DE QUADROS

Nº	Descrição	Página
01	Componentes curriculares ministrados na graduação do Curso de Licenciatura em História UFRPE (2005 a 2021)	29
02	Produções audiovisuais sobre a história do Curso de História da UFRPE, do Grupo de Pesquisa NEPHEC's	35
03	E-mail da Comissão PIBID / UFRPE, abril de 2008	38
04	E-mail da Comissão PIBID / UFRPE, maio de 2008	39
05	E-mail da Comissão PIBID / UFRPE, junho de 2008	40
06	Participação em Cursos de Formação para Docentes da UFRPE durante o PLE	58
07	Participação em <i>lives</i> e produção de material audiovisual durante o PLE	59
08	Videoaulas e episódios de podcast produzidos para Linguagens Alternativas para o Ensino de História - LAEH	61
09	Relação de conteúdos didáticos e atividades do componente curricular História Contemporânea I no Google Classroom	62
10	Videoaulas e episódios de podcast produzidos para o componente curricular História Contemporânea I	63
11	Jogos de RPG adaptados para a plataforma Google Formulários – LAEH e HC1	65
12	Participação em Grupos de Trabalho, Fóruns e Conselhos na UFRPE	66
13	Participação em comissões departamentais DEHIST UFRPE	67
14	Programação da VII Semana de História: Navegando entre as Fronteiras da História: ensino, pesquisa e extensão	77
15	Orientações de trabalho concluídas	78
16	Orientações em andamento em 2022	78
17	Disciplinas ministradas em Pós-graduações (2006 a 2021)	79
18	Termo de Cooperação Técnica EREM Candido Duarte. Atribuições da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco	88
19	Termo de Cooperação Técnica da EREM Candido Duarte. As atribuições da UFRPE	88
20	Participação em Atividades do Grupo de Pesquisa do Professor Doutor Mário Carretero, durante estágio pós-doutoral.	99
21	Lista de Escolas visitadas e entrevistas realizadas na Argentina durante estágio pós-doutoral	111
22	Dados das IES que desenvolviam Projeto PIBID em Pernambuco	125
23	Quantidade de Escolas Parceiras do PIBID por IES em Pernambuco	125
24	PIBID 2013/2014: quantidade de subprojetos e bolsistas por região	126

## SUMÁRIO

<b>Agradecimentos</b>	.....	<b>03</b>
<b>Lista de Imagens</b>	.....	<b>04</b>
<b>Lista de Quadros</b>	.....	<b>11</b>
<b>Sumário</b>	.....	<b>12</b>
<b>CENA 1. As sendas da história e as narrativas de si</b>	.....	<b>13</b>
<b>CENA 2. Experiências de ensino</b>	.....	<b>27</b>
2.1 Ingresso no curso de Licenciatura Plena em História da UFRPE	.....	<b>28</b>
2.2 Uma licenciatura redefinindo sua matriz curricular, uma Universidade redefinindo suas licenciaturas	.....	<b>36</b>
2.3 Perguntando-me como formar professores de História	.....	<b>45</b>
2.4 Adaptando-nos ao Ensino Remoto Emergencial em tempos de COVID-19	.....	<b>54</b>
<b>CENA 3. Projetos de pesquisa, ensino e extensão ou a arte do encontro</b>	.....	<b>68</b>
3.1 Sobre linguagens, narrativas e ensino de História	.....	<b>70</b>
3.2 Projeto de cooperação técnica “Escola de Referência em Ensino Médio e Formação de Professores – Professor Candido Duarte”	.....	<b>83</b>
3.3 Estágio pós-doutoral: por um diálogo com a América Latina	.....	<b>95</b>
<b>CENA 4. Resistência além dos muros</b>	.....	<b>115</b>
4.1 PIBID: a luta coletiva por um programa de iniciação à docência	.....	<b>116</b>
4.2 Entre Universidades, Escolas e Praças	.....	<b>133</b>
4.3 Coletivo UFRPE pela Democracia	.....	<b>145</b>
<b>CENA 5. Alerta, desperta: ainda cabe sonhar!</b>	.....	<b>156</b>
<b>Referências bibliográficas</b>	.....	<b>161</b>

## **CENA 1: As sendas da história e as narrativas de si**

Olá, como vai? Seja bem-vindo às minhas memórias e histórias. Ao meu memorial. Me chamo Lúcia. Sou professora de uma Licenciatura Plena em História, curso noturno, da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Sou responsável por formar professoras e professores de História que atuarão, sobretudo, em escolas públicas da Educação Básica no estado. Ou assim se espera. Para isso é necessário que haja concursos públicos. Se me perguntam como cheguei até aqui, essa é a primeira resposta: priorizei fazer Licenciatura na minha graduação em História, sou professora e formo professores de história. Mas, se me perguntam como me converti no que sou ou o caminho que me trouxe até aqui, a resposta se faz mais demorada e demanda algumas escolhas narrativas. E as escolhas são arbitrárias. Dependem do arbítrio da autora.

Em nossa prática docente acadêmica, costumamos começar o semestre letivo acordando com os estudantes o nosso contrato pedagógico: o que vamos discutir, o que vamos ler, o que vamos produzir, como será nossa relação em sala de aula. Não significa dizer que não há lugar para o imponderável. Mas, que há um ponto de partida: o acordo assumido entre professora e estudantes. E, na particularidade do processo de escrita de um memorial, tendo a achar justo e necessário fazermos o mesmo, eu e você, prezado leitor. Para tanto, precisamos estabelecer o que se espera de um memorial. Segundo as Resoluções nº 086/2014 e nº 065/2020 do Conselho Universitário da UFRPE, que regulamentam os procedimentos para concessão de Promoção para a Classe E, com denominação de Professora Titular, nas carreiras de Magistério Superior, artigo 4º, item V, a candidata,

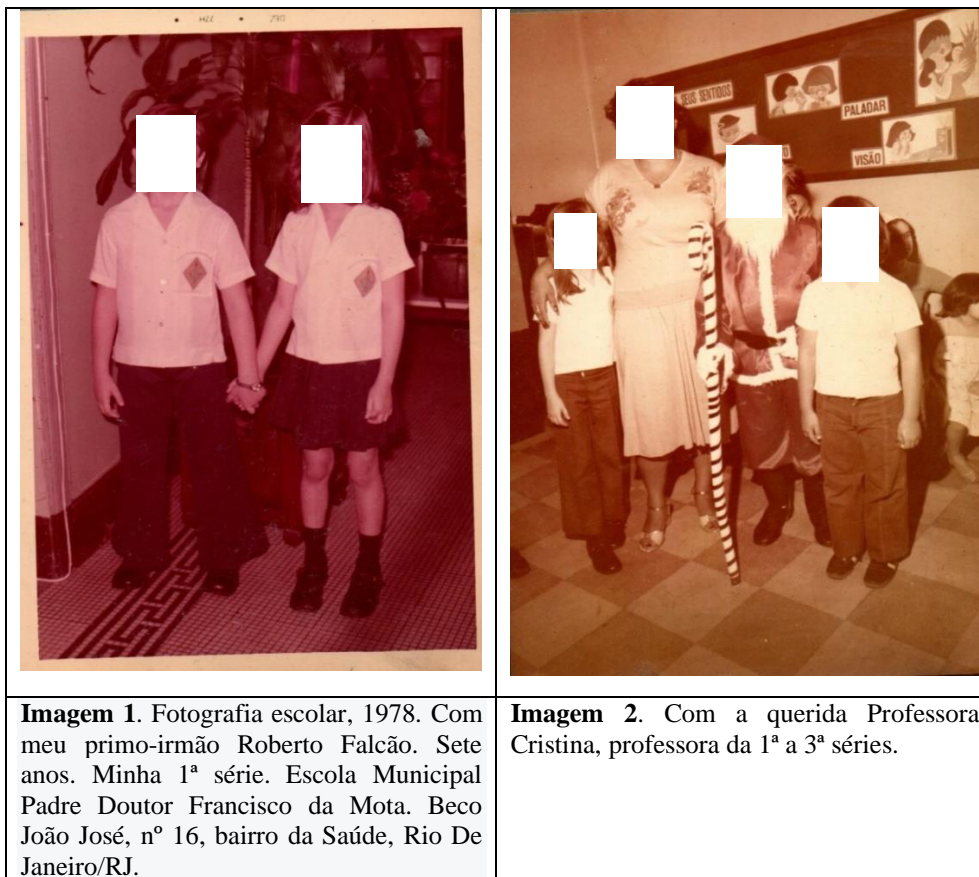
Caso opte por apresentar Memorial, deverá encaminhar 06 (seis) cópias do Memorial, contendo a relação dos títulos e trabalhos do docente desenvolvidos ao longo de toda a sua carreira acadêmica e profissional, acompanhada de comentário que permita ajuizar a significação a eles atribuída pelo próprio docente, anexando-se 1 (uma) cópia dos documentos e trabalhos referidos no Memorial. (RES Nº 086/2014)

Minha avaliação de desempenho acadêmico para a classe de Professora Titular dependerá, portanto, da apresentação e listagem de atividades de ensino/orientação, produção intelectual (publicações de artigos, livros etc.), participação em atividades de extensão (participação e organização de eventos ou formulação de políticas públicas), coordenação de projetos de pesquisa, ensino e extensão, participação em bancas e que

tais, e da atribuição de significado a todas essas produções que nos acompanham em nossa vida acadêmica.

Vamos nos deter um pouco, você e eu, nessa introdução, sobre a ação de atribuir significado para essas produções acadêmicas. Segundo o sociólogo Pierre Bourdieu (2006), em seu artigo *A Ilusão Biográfica*, a *história de vida* é uma daquelas noções do senso comum que entram de contrabando no universo acadêmico. Ela pressupõe a vida como um conjunto de acontecimentos atravessado por um percurso orientado, ininterrupto e linear, constituindo-se em um todo coerente, ficcionado através da unidade atribuída por uma narrativa totalizante. Nesse sentido, a narrativa biográfica ou autobiográfica partiria, portando, do postulado de *sentido* da existência relatada, configurando-se como a narrativa coerente, cronológica, de uma sequência significativa de acontecimentos concatenados, e legitimada por mecanismos sociais que favorecem ou autorizam a experiência ordinária da vida. E, no caso do memorial, teria o objetivo de favorecer a ilusão de consagração de uma trajetória acadêmica.

Trata-se, portanto, de uma história bem construída, de acordo com a *constantia sibi* exigida pela ordem social, e que, no meio acadêmico, se manifesta nos instrumentos capazes de mapear nossa excelência intelectual, nossa consistente trajetória institucional, nosso profícuo *curriculum vitae*. Uma ilusão biográfica, uma ilusão retórica. E, ao fim e ao cabo, talvez seja isso o que se espera de um memorial acadêmico para professora titular. Então, quiçá fosse prudente introduzirmos nossa conversa ressaltando como sempre me interessei pela História e essa foi uma paixão, *hobby* ou proficiência que me trouxe até este momento em que interagimos através da escrita e leitura destas memórias.



Contudo, infelizmente, terei que frustrá-lo, sensato leitor, e dizer que não, não foi assim. Apesar de ser uma estudante doce e tímida, que não causava problemas em sala de aula, calada, com sorriso educado, a história escolar me parecia uma disciplina triste. Eram os anos 70 e os livros didáticos de História estampavam estátuas equestres de presidentes militares. Era o tempo da pátria acima de todos e da educação moral e cívica na escola. Cantávamos o hino do Brasil toda manhã enfileirados no pátio antes de seguirmos para as salas de aula, onde a professora Cristina nos protegia do mundo lá fora. A lembrança que tenho de minha professora é de dedicação e afeto. E também cansaço, de vez em quando.

Por outro lado, lembro da textura de areia do livro de História da quarta série, no colégio privado Palas, na Tijuca, que nos preparava para concursos exitosos: folheá-lo causava sono. O nome do professor de História não permaneceu em minha memória. Lembro dele dizendo que eu havia sido uma decepção (ele esperava mais de mim, tendo em vista que havia sido professor do meu primo-irmão no ano anterior, um aluno brilhante). Eu, por minha vez, não era brilhante. Tenho que confessar que, no mais das vezes, me cansavam todos aqueles fatos e datas, nomes de reis e rainhas, de presidentes,

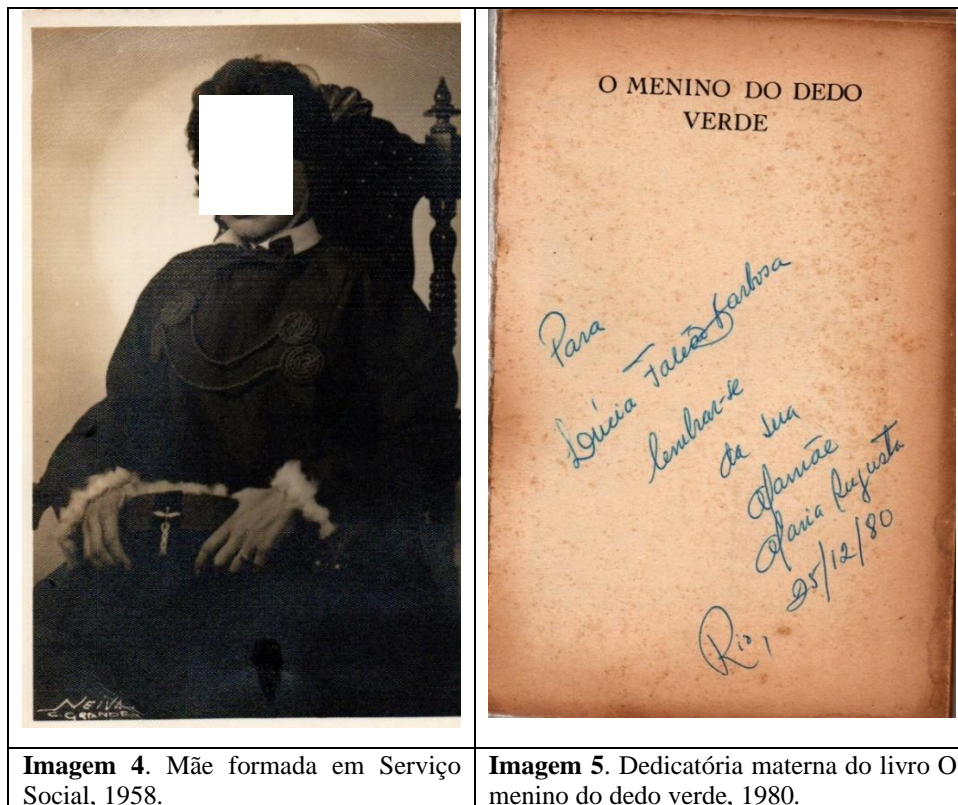


acontecimentos encadeados que não me diziam nada. Narrativas sem sabor, sem identificação ou cumplicidade. Que eu, educada e tímida, gentilmente repetia. Ou não – para frustração do meu professor de História.



**Imagem 3.** Desfile de 7 de setembro nos anos 70. Sou a segunda criança da direita para a esquerda.

Quando, aos 17 anos, escolhi fazer vestibular para graduação em História, não imaginava com clareza que seria, no futuro, uma professora ou o que isso significava. Tampouco me passava pela cabeça seguir carreira acadêmica e virar professora formadora de professores em uma licenciatura em História. Quando pequena eu simplesmente gostava de ler e escutar contos. Cresci escutando as histórias que minha mãe contava: engraçadas, bizarras, tristes, misteriosas, aventureosas. Como a de uma menina que vivia sua vida numa redoma de vidro. Ou a de outra menina que, de tão pobrezinha, havia adquirido o dom de se alimentar do hálito de café das amigas de escola. A história de um amor que apenas dormindo se realizava. Ou de embaixadores vindos de uma outra galáxia onde um Príncipe de Cabelos de Fogo pleiteava o amor de sua amada do Planeta de Terra e Água. Havia também as histórias do mundo cotidiano: das formigas que viviam sob os tacos de madeira de nossa casa. A história do sol e do Universo. Eu custava a lhe acreditar quando contava que ficávamos em pé sobre e não sob a terra sem cair no espaço. E ela, incansável, me explicava, reexplicava.



**Imagem 4.** Mãe formada em Serviço Social, 1958.

**Imagem 5.** Dedicatória materna do livro O menino do dedo verde, 1980.

A essa altura, o leitor atento poderia pensar que temos ainda um assunto negligenciado: como vamos lidar com a produção de sentido neste memorial? Afinal, este não é um critério estabelecido nas normativas? Não faz parte das bases necessárias ao nosso contrato?

Diante desta questão eu poderia contra-argumentar que, ainda que não trilhando uma narrativa heroica e exemplar (*magistra vitae*), ao escolher a estratégia narrativa de ressaltar as desventuras em série da protagonista deste memorial eu estaria trazendo pistas de uma espécie de destino coletivo: de um determinado perfil daqueles e daquelas que escolhem tornar-se professores das ciências humanas, das licenciaturas ou, mais particularmente, professores de uma licenciatura em História que tematizam a formação de professores em seus afazeres e escolhas acadêmicas. Para tanto, deveria contextualizar que nossa protagonista faz uma escolha profissional comum à posição que ocupa na sociedade: uma família de classe média baixa, do bairro da Saúde, no Rio de Janeiro. Ou seja, eu poderia declarar que a protagonista deste memorial tem uma existência que não é grandiosa, mas que alcança conferir sentido à sua vida. E a leva à sua escolha pela carreira acadêmica na área específica de sua atribuição.

Assim sendo, a minha disposição, em termos de carreira e linhas de atuação, seria indissociável da história social da minha família. Segundo Sérgio Miceli (2001), em sua

obra *Intelectuais à brasileira*, as profissões intelectuais constituem um terreno de refúgio reservado aos herdeiros das famílias pertencentes à fração intelectual da sociedade e, em particular, à garantia de status social para os filhos das famílias em declínio. Estes, através da carreira, teriam a chance de se verem livres das ameaças de rebaixamento social que rondariam os seus, encontrando a oportunidade de se desgarrar de seu ambiente de origem e, ao mesmo tempo, de objetivar com sua profissão intelectual a experiência peculiar de distanciamento em relação à sua classe. Para funcionar, então, o memorial deveria descrever as circunstâncias em que me senti atraída pelo “trabalho simbólico”, apagando os rastros que possibilitam reconstituir as determinações sociais de minha existência. Nesse caso, neste memorial eu deveria justificar minha *vocação*, ou melhor, me empenhar em reconstituir as circunstâncias sociais que se colocam na raiz de minhas inclinações para uma profissão intelectual (MICELI, 2001).

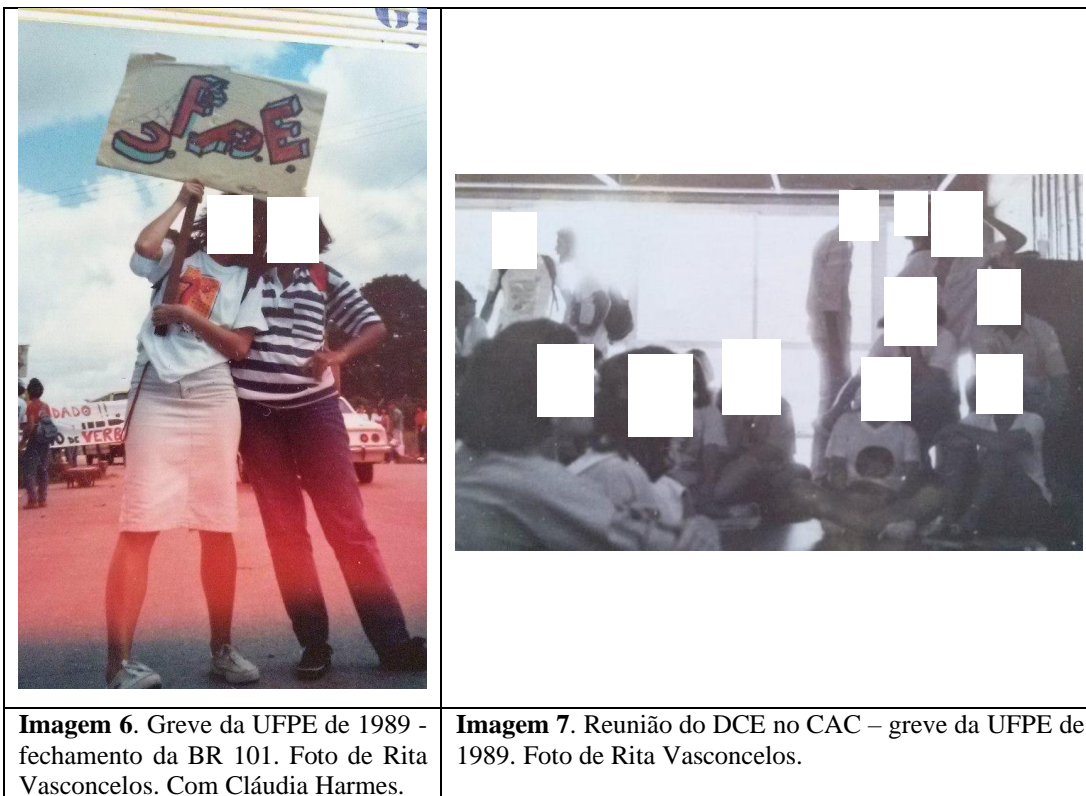
Diante disso, devo dizer que minha infância e adolescência tiveram como cenário político os anos 1970 e 1980. Cresci no Rio de Janeiro. Nos bairros da Saúde e Gamboa – bairros majoritariamente populares ou de classe média baixa. Morávamos próximo à zona de baixo meretrício da Praça Mauá. Minha mãe era uma paraibana que foi estudar e trabalhar no Rio de Janeiro. Fez Serviço Social e enfermagem. Depois de formada, trabalhou no Hospital Torres Homem e na Caixa dos Advogados. Meu pai era um carioca que nasceu e cresceu no morro do Juramento. Aos nove anos, abandonou a Escola de Educação Básica, porque teve que trabalhar numa fábrica de plásticos para ajudar em casa: uma família de muitos irmãos. Era um casal improvável. Mas, aconteceu. E eu aconteci. E tive uma infância feliz. Estudei quase todo o fundamental em escolas públicas. Viajava nas férias. Brincava na rua em frente de casa na ladeira onde morava. Tomava banho de chuva. Minha vida era tão normal que, quando começaram as passeatas e comícios na Candelária e Cinelândia em 1984, aos 13 anos de idade eu intuía, mas não compreendia bem o que estava acontecendo. Eu tinha uma vida normal e as passeatas eram a excepcionalidade naquela ocasião.

Três casas antes da minha, na esquina entre as ruas Conselheiro Zacarias e Leôncio de Albuquerque, vivia um casal de velhinhos. Na sala, em lugar de destaque, mas eternamente silencioso, havia o quadro de um filho barbudo que nunca voltou para casa. A excepcionalidade se fazia presente também nas festas de família quando meu tio Fernando, sargento do Exército reformado, alquebrado após uma longa prisão, era visto sentado taciturno em sua cadeira. Ou no ar triste da amiga de minha mãe, Edna, assistente

social que havia sido sequestrada e agredida violentamente em frente à sua mãe idosa. Histórias de exceções que estavam presentes no nosso cotidiano, mas não se encaixavam na normalidade de nossas vidas. Havia casos de sequestros e prisões de amigos ou familiares maternos - a parte intelectualizada da família. A família de meu pai sofria com o Estado de Exceção de uma outra forma: a violência passava pelo mais completo abandono. Ele cresceu semianalfabeto. Apenas assinava o nome e fazia contas simples. Sua família morria de medo de policiais. Atravessavam a calçada cabisbaixos e humildes quando cruzavam com agentes do Estado fardados. Talvez a *normalidade* seja o aspecto cultural de outra farsa política: a *legalidade*.

Mas, de fato, até onde me lembre, havia uma cultura de leitura em nossa casa de classe média baixa no bairro da Saúde, no Rio de Janeiro. Minha mãe escrevia poesias, lia romances e contava histórias. E os livros de literatura me encantavam. Tanto os clássicos como os romances baratos que eu lia de madrugada enquanto todos dormiam. Na escola, por outro lado, a História enquanto disciplina escolar me parecia borrada, sem significado. Mas, devo dizer, algo mudou quando cheguei ao ensino médio (ou, naquele momento, educação secundária): era o princípio dos anos 1980 quando a discussão política, a injustiça social, os sonhos de liberdade e democracia apareceram nas salas de aula. Nessa época, me encantavam os professores de História e Geografia. Eles debatiam em sala temas como o latifúndio e a reforma agrária no Brasil ou o movimento social pelas diretas já. Contudo, nunca pensei, durante meu ensino médio, “serei professora de História ou Geografia”. Se quisesse ser fiel aos fatos teria que dizer que, sem alarde, sem drama, sem grandes problematizações, fiz minha escolha no último minuto, na fila de pagamento da taxa de inscrição no vestibular.

E, na graduação em História, preferia os professores que faziam um debate contemporâneo e político da história ou mesmo aqueles que faziam uma meta discussão da história. Fora da sala de aula, no movimento estudantil, discutíamos os alcances e limites da Constituição de 1988, a situação precária da educação pública, as eleições diretas. Em 1989, pela primeira vez para minha geração, votávamos para presidente da República. Foi meu primeiro voto. Fui convocada para atuar como mesária na eleição de 1989, me ofereci voluntariamente como escrutinadora – atribuição que varou madrugada. Antes da eleição, durante o primeiro e segundo turnos, fizemos porta a porta nos bairros populares para falar sobre a importância de escolhermos e elegermos um presidente da República. Era um tempo em que eu tentava equilibrar o dentro e o fora da sala de aula.



Protagonizamos uma greve geral na UFPE unindo as três categorias: estudantes, técnicos e docentes. Fui delegada do Curso de História no encontro nacional da UNE em Brasília, na UnB, em 1989 - evento no qual me encantei e me decepcionei com os anarquistas. Fiz parte do Grupo de Teatro de Rua do DCE da UFPE: declamamos Brecht na Faculdade de Direito do Recife e Patativa do Assaré (Cante lá que eu canto cá) em frente ao CAC numa calourada. Fizemos teatro de rua para falar da situação de precariedade da educação pública no Brasil, para falar de anarquismo, comunismo, socialdemocracia, neoliberalismo e projetos de sociedade. Em 1992, fomos às ruas vestidos de preto pedir o impeachment de Fernando Collor de Mello. E foi nesse percurso que me vi fazendo mais uma escolha, dessa vez, na graduação: bacharelado ou licenciatura? Licenciatura. Eu queria ajudar a mudar o mundo.



Recém-formada, me tornei professora de uma escola pública em 1993, aos 22 anos de idade, através de um concurso público para professores da rede pública estadual em Pernambuco. Na sala dos professores da escola havia uma estante/depósito de poucos e velhos livros empoeirados. Não havia biblioteca. E eu tinha um programa para levar a cabo. Ali vivi alguns dilemas. Eu acreditava que o acesso aos conteúdos determinados pelas políticas públicas era um direito dos estudantes. Mas, ao mesmo tempo, alguns conteúdos eram desconectados do cotidiano escolar e da comunidade que frequentava a escola. Além do mais, como debater o mesmo conteúdo de história no oitavo ano (antiga sétima série) do turno da tarde ou numa turma da noite com estudantes mais velhos que chegavam em sala cansados do trabalho? Nesse momento, comecei a duvidar do meu papel em sala de aula. Não acreditava no que fazia ou dizia. Sabia que o que eu dizia não fazia sentido para eles. Sentia-me como um títere sem alma própria.

O que fazer para mudar essa situação? Com estudantes do sétimo ano, para discutir o renascimento, dramatizamos uma adaptação infanto-juvenil de Dom Quixote. Para falar de pré-história, com a turma do sexto ano, levei todas as minhas HQs de Maurício de Souza, as aventuras da Turma do Piteco. Com os adultos das turmas noturnas, do oitavo ano, fizemos um concurso de produção de histórias em quadrinhos sobre a chegada da família real portuguesa no Brasil. Com estudantes da tarde do nono ano fizemos um júri simulado para julgar o Estado de Exceção na Alemanha nazista. Consegui fazer com que as aulas de história ficassem um pouco mais populares. A turma do sétimo ano da tarde nomeou de Dulcinéia e Dom Quixote um par de morcegos que, ao fim do dia, voavam pontualmente pela sala de aula. Meus estudantes de um bairro de periferia conheciam Cervantes e isso me orgulhava. Mas, ainda assim, algo não se encaixava.

Ainda me sentia uma farsante. Usar histórias em quadrinhos, teatro, literatura, música e todas essas metodologias de fato tornava a História mais digerível para os estudantes e talvez me tornasse uma professora alternativa, divertida ou não tradicional. Ao mesmo tempo o conteúdo adquiria lentidão, se tornava mais focado em alguns pontos e, dessa forma, eu não conseguia cumprir o programa. Não estaria, então, contribuindo para que estudantes tivessem menos acesso aos demais conteúdos que outros alunos de escolas privadas? Isso não os distanciaria ainda mais da Universidade Pública? Por outro lado, eu deveria guiar minhas práticas docentes por um sistema de avaliação elitista como o vestibular? Era minha responsabilidade tomar essa decisão? Aliás, como avaliar meus estudantes? Na minha formação em licenciatura, nunca discuti ou li sobre “avaliação”. Em minha formação para atuar na profissão, eu não havia sido preparada para essas questões. Num curso de quatro anos de duração, foram três anos de um currículo focado em conteúdos históricos e um ano final de disciplinas cursadas no Centro de Educação, em turma mista com licenciandos de todas as áreas. No início da minha atuação profissional, eu me sentia desamparada e absolutamente só.

Poderia ressaltar que fiz parte de uma estatística. O *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*, realizado pelo Programa de Apoio ao Setor Educativo do Mercosul (PASEM, 2014), no Informe Brasil, coordenado por Dalila Andrade Oliveira, mostra que as taxas de evasão do magistério no Brasil tendem a ser mais altas nos primeiros anos de atividade profissional, declinando à medida que aumenta o tempo de profissão e voltando a crescer quando se aproxima a idade da aposentadoria<sup>1</sup>. Logo, como muitos outros recém concursados, desisti da carreira docente no primeiro ano de exercício profissional.

Foi um momento difícil. Com menos de um ano, ainda no estágio probatório, resolvi pedir demissão. Estava insegura, triste, sem trabalho, sem perspectivas. Era 1994. Fiz a primeira coisa que passou em minha cabeça: um trabalho de pesquisa encomendado por um antigo professor e que me rendeu o suficiente para comprar uma passagem de avião para a Bélgica. Com mais 200 dólares emprestados, coloquei mochila nas costas e viajei por três meses. Para sobreviver, cuidei de um bebê, Mathiew, dei aulas de português para uma francesa que amava a língua e culturas brasileiras, encontrei amigos e amigos

---

<sup>1</sup> O relatório sobre a formação docente foi elaborado com o propósito de trazer informações e produzir análises sobre a situação das políticas de formação docente no contexto do MERCOSUL. O objetivo era o de subsidiar novas estratégias e propostas para a melhoria da qualidade da oferta de formação inicial e continuada e da inserção profissional no magistério público dos países do Mercosul.

de amigos pelo caminho. Quando voltei ao Brasil, o pouco dinheiro que tinha não valia nada. A moeda era outra. Era a época do Plano Real. Um orelhão e uma ligação a cobrar para uma vizinha de casa me permitiram sair do aeroporto.

O ano de 1995 foi atravessado pelos trabalhos temporários. Durante dois dias fui vendedora de roupas em uma loja no Shopping Recife; por alguns meses fui atendente de videolocadora - até que decidi que era hora de voltar à universidade. Fiz mestrado em Antropologia entre 1996 e 1998. Minha pesquisa foi sobre jogadores de RPG (*Role Playing Game*), um jogo que se baseia em narração de aventuras. O grupo que eu acompanhava estava construindo o projeto *Recife by Night*, um jogo de vampiros ambientado em Pernambuco. Os jogadores recontaram a história de Recife, a capital do estado, mesclando história e imaginação para justificar a presença de vários clãs de vampiros na região. E assim eles iam ressignificando os espaços e tempos da cidade.

Em 1999 virei professora de faculdades privadas. E no ano seguinte, em 2000, voltei para o doutorado em História. Pesquisei sobre o cenáculo de intelectuais e artistas no Recife, no período anterior ao golpe civil militar de 1964. Minha tese partiu da narração de um único dia na cidade: 21 de abril de 1960. Dia da fundação de Brasília e de uma partida de futebol entre Santa Cruz e Sport – o clássico das multidões. Me doutorei em 28 de fevereiro de 2005. E no mesmo ano passei no concurso para a vaga de Professora de História Moderna e História Contemporânea do Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Foi fundamental, nessa trajetória acadêmica, a existência das bolsas de fomento à pesquisa. Entre o mestrado e doutorado, sobrevivi como professora de faculdades privadas em cursos de Publicidade e Propaganda, Ciências Contábeis, Direito e Administração.

A essa altura, o leitor zeloso poderia pensar que o estou conduzindo por uma trilha em que, assim como a da protagonista Celina, do romance *O Visitante*, de Osman Lins, minha trajetória representa a purgação de uma crise profissional moderna que nos atravessa a nós professores. No romance publicado pela primeira vez em 1955, Celina tem cerca de 40 anos de idade, é professora, ministra aulas de reforço em sua própria casa, onde vive sozinha, e leva uma vida comum: uma existência que não é grandiosa, mas produz significado. Em seu diário pessoal ela escreve suas recordações e sentimentos, e sua convivência com a amiga e professora de colégio privado no Recife, Rosa, bem como com seus alunos, inspiram uma terna impressão de pertencimento.



Entretanto, acontece algo na intriga narrativa de Osman Lins - que não contarei aqui - que faz com que tudo o que antes despertava em seu espírito disposições felizes agora a decepcione. Os objetos, que antes lhe faziam companhia, parecem estranhos. O quadro, as carteiras, a sala de aula são vazias e inertes. Os rostos dos estudantes parecem desnudos de um valor secreto. E ela passa a sentir-se aliviada quando eles se vão. Nada mais ao seu redor lhe parece autêntico. Ela perde a capacidade de sentir emoções. Entretanto, apesar dessa vida sem júbilo, convivendo com a sensação de perda, com desejo de retorno a algum sentimento que não percebeu a tempo, Celina nota em si uma nova acuidade: a capacidade de perceber detalhes que antes ignorava. E esse sentimento faz com que ela assuma sua própria fragilidade e possa trilhar o caminho da solidão à solidariedade, reconhecendo na dor do outro sua própria dor. Sua descoberta a leva a pensar que, talvez, a solidariedade seja a solução digna para a humanização num mundo sem utopias.

De fato, algumas questões me chamaram a atenção nesse romance. A primeira é que Celina parece estar purgando uma suposta crise moderna, fundada na constatação de que sua comunidade de destino<sup>2</sup> não pode mais lhe conferir significados e certezas (MAFESOLLI, 2005). Sua crença foi abalada e ela encarna os dilemas e impasses da autoridade simbólica. Consequentemente, atos que dependem de uma investidura simbólica tornam-se mais mecânicos, mais burocráticos e dissolvem seu senso de vocação. A segunda questão é que Celina é uma mulher comum, que constrói sua identidade plural e provisória a partir de suas experiências, e sua identidade profissional não é dissociada de suas experiências de vida. Experiências que são atravessadas por uma dimensão social, cultural etc., mas que repercutem nela de forma particular. A terceira é que esse momento de perplexidade e dúvidas talvez abra espaço à narrativa de uma professora humana, existencial e visível a si mesma, sem o sentido confortável da norma prévia que trata de um professor ideal. Segundo Greene:

Frecuentemente, el profesor es tratado como si no tuviera una vida propia, como si no tuviera un cuerpo, un lenguaje, una historia o una interioridad. (...) parecen presuponer 'un hombre dentro del hombre' cuando describen a un buen profesor como alguien infinitamente seguro, atento y complaciente, técnicamente eficiente, insensible a los cambios de humor. Probablemente le definan por el rol que 'se espera' que desempeñe en la clase, con todos los cabos bien atados y todas las dudas resueltas. Las diversas realidades en las que él existe como persona viva han sido pasadas por alto. Su biografía personal ha sido presa a sí mismo a través del lenguaje, los

---

<sup>2</sup> Para o filósofo, nas sociedades pós-modernas, a ausência de um projeto político hegemônico favorece a socialização em tribos urbanas (hippies, punks, emos etc) que compartilham valores, hábitos, afinidades e laços de vizinhança. MAFESOLLI, 2005.

horizontes que percibe, las perspectivas con las que mira el mundo. (GREENE, 2008, p. 85)

Então, afinal, esse pode ser o nosso acordo: você, leitor, não encontrará lacração, totalidade ou linearidade em meu percurso acadêmico profissional. Mesmo porque não dialogo bem com a lógica *accountability* que se tornou hegemônica nas universidades. Mas, como sempre me encantei por narrativas outras e suas formas alternativas de criar sentidos todas as vezes arbitrários e provisórios, mais sugeridos que defendidos em teses cheias de si, em meus caminhos enovelados carregarei questões metanarrativas que com frequência me rondaram ao longo de minha trajetória: por que contamos histórias? O que fazemos quando contamos histórias? Que fazemos quando ensinamos histórias e formamos professores? O que nos leva a certas estruturas narrativas e não a outras? Como e onde essas questões me levaram – becos, becos com ou sem saídas, ladeiras, bueiros, oásis – enquanto professora formadora de professores de História? Esse será o frágil e arbitrário fio condutor desse memorial.

Mesmo porque certezas e grandes narrativas nunca foram meu forte. Minha atenção sempre foi atraída por detalhes: a expressão do olhar, um gesto, cenários, o tom da voz, as cores esvoaçantes nas roupas e objetos vistos de esguelha. Lembro de uma conversa de corredores com uma estudante, quando estávamos no último corredor do andar térreo do Centro de Ensino de Graduação, em frente à sala do quinto período da Licenciatura Plena em História da UFRPE. A estudante delicada, com ares feéricos, me contava que estava adiantando a cadeira por curiosidade. Havia ouvido, nesses mesmos corredores do CEGOE, um licenciado, agora pós-graduando do Mestrado Acadêmico de História da UFRPE, repetindo, com ares doutos, que eu ministrava “loucuras” em sala de aula. Ao ouvi-la, creio que arqueei a sobancelha, dei um sorriso de meia lua, como o gato de Cheshire de Alice no país das maravilhas, e disse: “Seja bem-vinda, Vivian Barros. Entre por sua própria conta e risco”. O mesmo digo a você: seja bem-vindo, caro leitor.



**Imagem 9.** Caricatura desenhada pela licencianda Vivian Barros em 25 de novembro de 2017.

## CENA 2. EXPERIÊNCIAS DE ENSINO

Como estabelecemos em nosso acordo, um texto memorial consiste no relato de nossas atuações e produções nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica. Como o leitor sagaz já deve ter notado, nas páginas que seguem vou relatar minhas atividades de ensino. E intitulei o capítulo (ou cena) como “experiências de ensino”. Mas, pretendendo atribuir sentido a tais experiências, como selecionar aquelas que serão narradas? Antes mesmo disso: como definir a própria noção de experiência? Devo alertá-lo, leitor, que as escolhas que permitem responder a essas perguntas não foram feitas gratuitamente. A noção de experiência aplicada ao longo desta cena está entrelaçada com minhas perspectivas de ensino, ensino de História e conhecimento.

Em meu memorial, mais do que listar fatos e feitos passíveis de integrarem o currículo lattes – como num obituário glamoroso do meu trajeto acadêmico –, devo lembrá-lo de que não apenas os fragmentos ou vestígios históricos são o instrumento de trabalho do historiador e do professor de História. A narrativa também o é. As narrativas, na história acadêmica ou escolar, assim como a música, dentre outras linguagens, são capazes de dilatar ou contrair o tempo, podem propor continuidades ou ressaltar interrupções; podem tomar a forma de uma fuga ou de um adágio. São um encontro com o passado que pode levar o historiador e/ou professor de História ao terreno da descrição densa (GEERTZ, 1989). São compostas de elementos como o sabor, as sensações, as emoções e a experiência.

Para Walter Benjamin, a grande dificuldade do historiador estaria em farejar os sonhos, as aspirações, os movimentos subjetivos voltados ao porvir que não chegaram a se expressar em realidades objetivas duradouras, embora estivessem prenhes de significação histórica. Nessa perspectiva benjaminiana, conhecer passa por esse exercício de estranhamento: desnaturalizar o olhar. Em *Infância Berlinense* (1985), o autor nos ensina a ver a cidade como cena e cenário, como um labirinto. E existem vários fios condutores possíveis para esse labirinto caleidoscópico. São esses fios condutores arbitrários que darão sentido aos nossos trajetos. Nessa perspectiva, podemos *imaginar* outras formas de habitar o que comumente chamamos *conhecimento*, tensionando a ideia de narrativa e de sua constituição, contrastando as noções de representação e criação. Trata-se, afinal, de narrativas que reverberam experiências e suas formas estéticas, os pensamentos e as disputas realizadas por diferentes pessoas, grupos, culturas e suas formas de habitar o mundo.

Segundo Larrosa, o sujeito da experiência é aquele que se permite ser transformado pela experiência: a capacidade de formação pela transformação. A experiência, portanto, é aquilo que nos toca – o que nos acontece, e nos faz perder o equilíbrio – no caminho da heteronomia (que não é incompatível com a autonomia). As experiências passadas não se enterram como se fossem tesouros arqueológicos, senão que o passado é recriado à medida que se conta (GUDMUNDSDOTTIR, 2005). Através desse diálogo narrativo entre reflexão e interpretação, a experiência também se transforma em saber pedagógico sobre os conteúdos históricos (GUDMUNDSDOTTIR, 2005, p. 60). Assim, entrelaço as noções e conceitos de experiência, ensino, história e narrativa. E estes são alguns dos critérios das seleções e recortes do que escolhi narrar.

## **2.1 Ingresso no Curso de Licenciatura Plena em História da UFRPE**

Assinei o termo de posse em 14 de setembro de 2005. Um ano bem especial: havia defendido minha tese de doutorado em 28 de fevereiro e, ainda no primeiro semestre, vários concursos foram abertos para o ensino superior. A universidade parecia florescer após tanto tempo de seca e mingua de recursos públicos. Estávamos no primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Um trabalhador que nunca chegou aos bancos das universidades brasileiras, mas compreendia a importância da pesquisa, da educação, do financiamento público para o avanço social no Brasil - algo que outros presidentes mais doutos pareciam não ter compreendido. Era outro o projeto de educação e sociedade. Afinal, vínhamos de uma tradição acadêmica na qual as universidades públicas eram reservadas à elite econômica ou àqueles que conseguiam escapar, via formação superior, de seu destino de classe. De toda forma, um lugar de poucos eleitos.

Em 15 de setembro, me apresentei à supervisão de área do Curso de Licenciatura em História, pertencente ao Departamento de Letras e Ciências Humanas (DLCH) da UFRPE, que determinou que eu já assumiria a sala de aula no dia seguinte, sexta-feira. Não tive tempo para conversar com os professores que estavam ministrando as disciplinas de História Moderna II (quinto período), História Contemporânea I (sexto período) e História da América II (sexto período). Fiquei assustada diante da possibilidade de que, mesmo numa Licenciatura Plena em História (este não era um curso misto de Licenciatura e Bacharelado), pudesse parecer plausível que uma professora entrasse em sala de aula sem planejamento. Parecia uma forma no mínimo irônica de “voltar para casa”. Uma

forma de pensar: *hum, por que será mesmo que eu não me sentia preparada para atuar em sala de aula na minha experiência de professora da educação básica?*

Diante do que estava posto, virei a madrugada preparando Planos de Ensino a partir de nada além das sucintas ementas das referidas disciplinas. E foi desconfortável ter que assumir um componente curricular sobre o qual eu não tinha pesquisa e domínio de leitura – História da América. Mas a supervisora foi peremptória ao dizer que todos os professores do Curso de História da UFRPE ministravam todas as disciplinas da matriz curricular, a depender da necessidade do curso. Segundo ela, todos os demais professores tinham passado por isso: *na época do Professor Bandeira todos tínhamos que ministrar 5 disciplinas quaisquer que fossem.*

**Quadro 1** - Componentes curriculares ministrados na graduação (2005 a 2021)

<b>Semestre</b>	<b>Disciplinas Ministradas</b>
2005.2	História Moderna II (60H) História da América II (60H) História Contemporânea I (60H)
2006.1	História Moderna II (60H) História Contemporânea I (60H) Linguagens Alternativas para o Ensino de História (60H)
2006.2 a 2008.1	História Contemporânea I (60H) Introdução aos Estudos Históricos (60H) Linguagens Alternativas para o Ensino de História (60H)
2008.2 a 2011.1	História Contemporânea I (60H) Linguagens Alternativas para o Ensino de História (60H)
2011.2 / 2012.1	Afastamento para Estágio Pós-doutoral FLACSO/AR com financiamento da CAPES
2012.2 a 2016.1	História Contemporânea I (60H) Linguagens Alternativas para o Ensino de História (60H)
2016.2	Linguagens Alternativas para o Ensino de História (60H) Tópico Especial: História Urbana Contemporânea (60H)
2017.1 a 2019.2	História Contemporânea I (60H) Linguagens Alternativas para o Ensino de História (60H)
2020.3 (PLE)	História Contemporânea I (60H)
2020.4 (PLE)	História Contemporânea I (60H) Linguagens Alternativas para o Ensino de História (60H)
2020.1 / 2020.2	História Contemporânea I (60H) Linguagens Alternativas para o Ensino de História (60H)
2021.1 / 2021.2	História Contemporânea I (60H) Linguagens Alternativas para o Ensino de História (60H) Prática Integrativa 3 (15H)

Passado o susto inicial, não preciso esconder a felicidade de me sentir Professora Doutora de uma Universidade Pública Federal. Não parava de repetir para mim mesma como era diferente não ser mais uma professora taxista – aquela que existe apenas nas horas trabalhadas em sala de aula ou aquela submetida aos clientes e seus representantes máximos, os coordenadores de curso, questionando vez ou outra seus métodos, conteúdos, forma de falar e vestir, notas atribuídas nas avaliações de aprendizagem etc. Decerto tive turmas queridas, estudantes excelentes, colegas solícitos e solidários, além de ótimas conversas sobre futebol com vigilantes e funcionários da limpeza. Afinal, foram bons anos para o Santa Cruz. Mas havia uma fragilidade palpável na relação intelectual e profissional a que estávamos submetidos na rede privada. E este era um grande diferencial na nova relação de trabalho.

Lembro que poucos dos nossos estudantes do curso noturno de Licenciatura Plena em História da UFRPE tinham certeza de que queriam ser professores de História. Era uma pergunta que eu sempre repetia em sala de aula nos primeiros contatos: quem aqui quer atuar na educação básica? Poucos levantavam a mão. A xérox de Bira e Ed no DLCH estavam cheias de manuais para concurso público. Os manuais de concursos para Polícia Militar eram os mais requisitados. Não havia uma identificação palpável dos nossos estudantes com a Licenciatura: levaria tempo para essa proporção mudar. Tempo, mudança na forma de acesso à educação superior, novas diretrizes e documentos de referência que alteraram o projeto pedagógico do curso e sua matriz curricular, o financiamento de programas de valorização do magistério, a valorização dos debates e pesquisas sobre formação de professores e ensino/aprendizagem da História, a renovação do quadro de professores do curso. A transformação é lenta, gradual e depende de muita luta.

Outro elemento que me chamou a atenção assim que cheguei à Universidade: os estudantes estavam acostumados com aulas e perspectivas factuais da História. Havia uma divisão clara entre o que poderia ser feito em suas pesquisas e o que deveria ser debatido em sala de aula. As pesquisas poderiam dialogar com recortes temáticos como gênero e etnia, conceitos, poderiam debater teorias e perspectivas da História. Mas, numa sala de aula de conteúdos históricos – História Contemporânea, História Moderna, História da América -, eles esperavam fatos, datas e certezas. Minha sensação é a de que eles esperavam aulas de cursinhos vestibulares. Queriam saber em que dia havia

terminado a Primeira Guerra Mundial ou do que havia morrido Anita Garibaldi. Qualquer narrativa diferente disso muitas vezes causava estranhamento em sala de aula.

Parecia ser possível supor que havia uma certa *tradição* no curso que atravessava as relações tanto entre colegas de profissão quanto entre professores e estudantes. Poderíamos nos perguntar: de onde vinha essa *tradição*? Demoraria ainda para que eu compreendesse como os ecos da excepcionalidade ainda rondavam, como fantasmas, a cultura institucional da universidade. O curso de História (bem como os cursos de Ciências Sociais e Economia) foi herdeiro de um curso anterior que justificava a existência do Departamento de Letras e Ciências Humanas (DLCH) da UFRPE: o curso de Licenciatura em Moral e Cívica, criado segundo a Resolução nº 09/72, do Conselho de Ensino e Pesquisa, “num esforço pioneiro desta universidade em atender às metas educacionais estabelecidas pelo governo brasileiro”.

<p><b>Imagem 10.</b> Ementa da Resolução Nº 9/72 do Conselho de Ensino e Pesquisa, da UFRPE, sobre a criação da Licenciatura em Moral e Cívica</p>	<p><b>Imagem 11.</b> Ementa da Resolução Nº 9/72 do Conselho de Ensino e Pesquisa, da UFRPE, sobre a criação da Licenciatura em Moral e Cívica</p>

Nem a universidade, nem o próprio curso de História dedicaram-se, nesse curto período de reabertura democrática, a contar essa história institucional. A expurgá-la. Creio que um dos efeitos colaterais desse silêncio é convivermos com os ecos dessas



relações mal resolvidas na cultura institucional. Não temos, ainda, uma instituição republicana e democrática. Essa vem, sim, se transformando pela renovação dos seus quadros. Vem se transformando pela democratização de acesso ao ensino superior quando o Ministério da Educação, na figura de Fernando Haddad, estabeleceu o Sistema de Seleção Unificada (SISU), as cotas sociais e étnicas, a reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) - que muda o perfil conteudista das avaliações (que favorecia os estudantes da rede privada de ensino) - como forma de ingresso no ensino superior. Certamente essas são políticas que alteram o perfil da comunidade acadêmica.

E que mudança linda de se ver. Ela se reflete no perfil e postura dos nossos estudantes em sala de aula. Vimos chegar na universidade e particularmente na nossa licenciatura noturna meninos, meninas, meninos que eram os primeiros de suas famílias a sentarem num banco de universidade. Um deles foi meu orientando de graduação, do mestrado acadêmico, e tornou-se professor do curso de Licenciatura em História do Campus Delmiro Gouveia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Segundo seu próprio depoimento:

Cursar Licenciatura em História literalmente modificou muito a minha vida. E eu falo isso enquanto cidadão negro, nordestino, periférico, filho de mãe solteira, gay e candomblecista. Então, o sistema preparou muitas armadilhas para que eu não pudesse ter oportunidade de dignidade. Mas, cursar essa licenciatura mudou em diversos planos. Atualmente, eu sou professor da Universidade Federal de Alagoas, no campus do sertão, já há sete anos. A Universidade Federal Rural de Pernambuco foi pra mim o grande mecanismo, a grande instituição, a grande experiência formadora que me permitiu ser um sujeito que fura um sistema racista, patriarcal, classista, burguês, né? Educação (Depoimento no vídeo documentário)



**Imagem 12.** Professor Gustavo Gomes na UFAL Campus Delmiro Gouveia

Como eu disse, uma mudança linda de presenciar. Mas, em termos institucionais, são transformações muito lentas e graduais. Sempre suscetíveis aos retrocessos: basta atravessamos um momento de fragilidade. Hoje escrevo em meio ao aprofundamento da crise de nossas instituições democráticas. Na ocasião da celebração do aniversário de 30 anos do curso de Licenciatura em História da UFRPE, fizemos o gesto inicial de enfrentamento desse passado do curso de História. A professora Juliana Andrade (DED UFRPE), o estudante Mário Emmanuel e eu fizemos um vídeo-documentário com excertos de entrevistas com professoras e ex-alunos do curso – uma produção do Núcleo de Estudos e Pesquisa em História, Educação e Culturas (NEPHEC's), do qual fazemos parte.



Segundo Dolores Carvalho e Marluce Souza, ex-professoras do curso de Moral e Cívica e, posteriormente, professoras do recém-criado curso de Licenciatura em História, a UFRPE foi a última instituição de ensino superior a cancelar o curso de Moral e Cívica em Recife, mesmo quando não havia mais sentido em formar professores dessa disciplina, tendo em vista que, sendo momento de abertura política e redemocratização, não haveria mercado de trabalho. Segundo seus depoimentos, a UFRPE era ainda uma universidade fechada, que priorizava as Ciências Agrárias, mas reagia diante da demanda por cursos noturnos. Isso mudou quando a coordenadora do curso de Licenciatura em Moral e Cívica, professora Roseana Medeiros, abriu processo para a criação de três novos cursos

em 1988: Licenciatura em História, Bacharelado em Ciências Sociais e Bacharelado em Economia, os quais passaram a funcionar em 1989.

Professora Marluce, que foi a primeira Coordenadora do recém-criado curso de História, observou que havia uma diferença de perfil entre os estudantes dos dois cursos. Enquanto os estudantes da Licenciatura em Moral e Cívica era mais *calmos*, mais *condicionados à ditadura*, a turma de História era muito *politizada*. Dois ex-alunos com os quais conversamos, o técnico administrativo Henrique Costa (formado na Licenciatura em Moral e Cívica) e o professor Marcelo Carvalho (formado na Licenciatura em História), apresentaram suas motivações para a escolha dos respectivos cursos. Henrique já era técnico administrativo na universidade e foi convencido pelo professor Roberto Benjamin (responsável pelo Museu do Folclore ligado à Pró-Reitoria de Extensão) a ingressar no curso de Moral e Cívica. Marcelo leu o anúncio no Jornal do Comércio de que o Departamento de Letras e Ciências Humanas da UFRPE lançaria o curso noturno de Licenciatura em História. Marcelo, licenciando da primeira turma do curso de História, ressaltou que muitos colegas da primeira turma vinham de movimentos sociais: Movimento Negro Unificado, Movimentos da Igreja, do movimento estudantil da UFPE.

Em seu depoimento, ele contou que era perceptível que o curso, apesar de recém-criado, parecia erigido sobre a estrutura de outro pré-existente. Não apenas em termos de matriz curricular: havia na instituição relações verticais, micropoderes, tensões e permanências. Havia caso de professores que andavam armados na universidade. Havia caso de professores que não reagiam bem ao ter sua autoridade questionada. Havia descaso com a pesquisa e a prestação de contas das atividades docentes. Havia a prática de perseguições aos estudantes considerados “encrenqueiros”. Foi quando a turma concordou sobre a necessidade de auto-organização e criou o Diretório Acadêmico de História.



**Imagem 15.** Carteira de estudante Marcelo Carvalho

<p><b>Imagem 16.</b> Processo de agressão física perpetrada por professor do curso de História</p>	<p><b>Imagem 17.</b> Representações contra constrangimento por parte de professora do DLCH</p>

Entre 1996 e 1999, o curso passou pelo processo de credenciamento. Foi reconhecido pelo MEC através da Portaria nº 1.698, de 03 de dezembro de 1999, dez anos após sua criação. Isso resultou de um trabalho hercúleo porque, segundo Marluce, os professores resistiam a criar seus curriculum vitae e porque, segundo o MEC, a matriz curricular do curso de História ainda carregava muito da matriz do curso de Moral e Cívica, embora nela constassem *todos os conteúdos de História*, segundo a professora.

**Quadro 2.** Produções audiovisuais sobre a história do Curso de História da UFRPE, do Grupo de Pesquisa NEPEC's

<p>Teaser do Vídeo “30 anos do curso de História – UFRPE”. Produção Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre História, Educação e Culturas (NEPECs)</p>	<p><a href="https://youtu.be/ozeAAosUF1o">https://youtu.be/ozeAAosUF1o</a></p>
<p>Vídeo “30 anos do curso de História – UFRPE”. Produção Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre História, Educação e Culturas (NEPECs)</p>	<p><a href="#">Histórias e Memórias - 30 anos do Curso de História da UFRPE - YouTube</a></p>

Mas, tergiverso. Voltemos à noite de sexta-feira, dia 16 de setembro de 2005, meu primeiro dia de efetivo exercício como professora da UFRPE. Em sala de aula, um estudante, ao ler meu Plano de Ensino, disse: *professora, posso abrir um processo contra*

*a senhora por colocar aulas até a terceira avaliação de aprendizagem. Não sou obrigado a assistir aula depois da II Verificação de Aprendizagem se eu já estou passado. Entre a segunda e a terceira VA, não temos aulas aqui na UFRPE.* Levantei uma sobrancelha, sorri e respondi a Rômulo Gutchella: acredito que o processo administrativo é um procedimento legítimo e deve ser usado sempre que vocês julgarem justo e necessário. Mas, acho que será inusitado você me processar por dar aula. Ele riu. Toda a turma riu. Quando eles se formaram, fui uma das professoras homenageadas.

## **2.2 Uma licenciatura redefinindo sua matriz curricular, uma instituição redefinindo suas licenciaturas**

Apesar dos ecos do passado ainda presentes na Licenciatura Plena em História da UFRPE, quando eu cheguei na universidade, em 2005, o curso estava debatendo a reformulação da matriz curricular da licenciatura. Os encontros se seguiam e eu, recém-chegada, não compreendia o cerne da discussão. Na proposta que se desenhava nas reuniões colegiadas, a nova matriz duplicaria as disciplinas do curso entre as disciplinas de conteúdo e as novas disciplinas pedagógicas – para além daquelas sob responsabilidade do Departamento de Educação. Assim, para cada uma das disciplinas de conteúdo, como História Contemporânea I, Pré-história ou História da América, haveria uma disciplina de Ensino de História Contemporânea, Ensino de Pré-História e Ensino de História da América.

Para entender o que estava em jogo, procurei orientação de alguém que debatia formação de professores de História: o Professor Dr. José Batista Neto, do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Eu queria entender o que regia essa proposta de mudança de matriz curricular. Foi quando ele me apresentou as resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE). Esses eram os bastidores da questão: não havia consenso sobre o novo arranjo, regulamentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, através da resolução CNE/CP Nº1, de 18 de fevereiro 2002. Segundo as diretrizes, a organização curricular das licenciaturas deveria preparar o licenciando para:

I- o ensino visando à aprendizagem do aluno; II- o acolhimento e trato da diversidade; III- o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV- o aprimoramento em práticas investigativas; V- a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento de conteúdos curriculares; VI- o uso de tecnologias da informação e da comunicação

e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII- o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (art. 2º)

Para tanto, as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores das Instituições de Ensino Superior (IES) deveriam criar uma estrutura curricular com “identidade própria” (art. 7º) e não poderiam reduzir as práticas de ensino a espaços isolados, desarticulados do restante do curso: “No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática” (art. 12, § 3º). Trata-se de um problema ainda não resolvido por muitas das licenciaturas plenas em História das IFES no Brasil (pois os professores formadores de professores também estavam em desacordo sobre como realizar as reformas curriculares propostas para o ensino superior). Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, as Instituições de Ensino Superior eram instadas a dialogar com escolas de Educação Básica: “as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados” (art. 7º).

Por um lado, fiquei muito animada. Encantada mesmo. Se isso tudo houvesse sido discutido na época em que eu era estudante de licenciatura, talvez minha trajetória tivesse sido outra. Por outro lado, sabia que seria difícil e longo esse processo de transformação do curso. Várias dificuldades se interporiam no caminho. Havia a chance, muito real, da matriz curricular ser modificada por força de lei e as velhas práticas permanecerem. Mudança sem transformação. Uma frase, retirada do romance *O Leopardo*, de Tomasi de Lampedusa, sobre a formação da nova sociedade de Estado de Direito na Itália, que expressa bem os vícios das nossas instituições. Então, além de tentar propor, nas pautas de discussão do colegiado, a leitura do documento do CNE para embasar qualquer proposta de nova matriz, eu precisaria ir além. Quem mais na UFRPE estava discutindo qual perfil de professores queríamos formar? Onde juntar forças para fazer esse debate?

Aos poucos, fui conhecendo professores de outros cursos e áreas de conhecimento na instituição. Busquei me aproximar de Grupos de Trabalho e debates sobre as Licenciaturas, alguns deles formados pela própria Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFRPE. Em fevereiro de 2008, a Pró-Reitora Maria José de Sena me convidou para conversar sobre o Programa de Bolsas de Incentivo Acadêmico BIA/FACEPE, voltado a estudantes recém ingressos nos cursos de graduação oriundos de escolas públicas. Contribuí para a elaboração do projeto institucional do programa,

então coordenado pela técnica administrativa Alba Maria do Nascimento Lopes Belo. O projeto institucional, naquela ocasião, vinculou as bolsas BIA a atividades de ensino realizadas, prioritariamente, nas escolas de origem dos licenciandos. Hoje o Programa BIA na UFRPE está relacionado a projetos de pesquisa de professores dos cursos de Graduação.

Entre os meses de abril e junho do ano de 2008, fui convidada pela Pró-Reitora para compor uma Comissão do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência. Nossa tarefa seria democraticamente conduzir um debate interno, para o qual foram convidados todos os coordenadores de Licenciaturas e professores que tinham interesse em debater a respeito de formação de professores, sobre como construir um projeto institucional para submeter ao Programa financiado pela CAPES. Além de debatermos o edital do PIBID/CAPES, teríamos que discutir quem seriam os professores responsáveis pela coordenação dos subprojetos do PIBID UFRPE: os coordenadores dos cursos de Licenciatura ou professores envolvidos com pesquisas sobre formação de professores? Haveria uma seleção interna? Esse não foi um debate fácil. Mas, aos poucos, fomos elaborando uma minuta de edital interno.

**Quadro 3.** E-mail da Comissão PIBID / UFRPE, abril de 2008

<b>E-mail enviado em abril de 2008 ao grupo de debate sobre o PIBID UFRPE</b>
<p>Boa noite a todos e todas!</p> <p>Hoje, dia 23/04/2008, às 14:00h, tivemos mais uma reunião sobre o PIBID, no auditório da PRPPG. Nesta reunião, nós debatemos uma proposta de Edital Interno para seleção pública dos subprojetos dos cursos de licenciatura que deverão compor o Projeto Institucional da UFRPE. Segue, em anexo, o texto do Edital, com as alterações propostas na reunião de hoje. As alterações seguem em vermelho para que todos possam acompanhá-las. Hoje, discutimos até o item 3.2 - que diz respeito aos requisitos obrigatórios para o estudante bolsista.</p> <p>Marcamos a próxima reunião para o dia 28/04/2008, segunda-feira próxima, às 15:00h, no auditório da PRPPG. Momento em que continuaremos a leitura da proposta do edital interno, bem como debateremos sugestões de novas alterações possíveis.</p> <p>Na reunião de hoje também ficou estabelecido que esta comissão deveria: 1- Fazer uma consulta à Procuradoria da UFRPE para se certificar dos trâmites corretos para formação das comissões de julgamento dos subprojetos; 2- Entrar em contato com a professora Maria José para que ela forme, com urgência, os convênios com as escolas públicas que devem integrar o Projeto Institucional; 3- Solicitar que os cálculos dos recursos financeiros (item 1.4) sejam feitos antes do lançamento do edital para que saibamos quanto cada subprojeto poderá dispor para financiamento de pessoal e custeio.</p> <p>Envio, também, em anexo, as sugestões de Alexandro, Sandra, Bete e Valéria encaminhadas hoje para o meu e-mail.</p> <p>Abraços, Lúcia.</p>

Esse debate também nos fazia questionar as próprias limitações do edital PIBID CAPES, que elegia algumas Licenciaturas Prioritárias (matemática, física, química e

biologia) em detrimento de outras. Igualmente, nos desafiava a desenhar um projeto institucional interdisciplinar que envolvesse todas as Licenciaturas Plenas da UFRPE, a despeito do que dizia o edital. Ao mesmo tempo, nos instigava a dialogar com a Secretaria de Educação do estado de Pernambuco para melhor pensar como seria essa parceria entre universidade e escolas da Educação Básica.

**Quadro 4.** E-mail da Comissão PIBID / UFRPE, maio de 2008

<b>E-mail enviado em maio de 2008. Ao grupo de debate sobre o PIBID UFRPE</b>
<p>Boa noite a todos e todas!</p> <p>Segunda-feira passada, dia 12/05/2008, às 14:00h, tivemos uma reunião sobre o PIBID, no auditório da PRPPG. Nesta reunião, nós demos continuidade ao debate sobre uma proposta de Edital Interno para seleção pública dos SUBPROJETOS dos cursos de licenciatura que deverão compor o Projeto Institucional PIBID da UFRPE. Segue, em anexo, o texto do Edital, com as alterações propostas na última reunião. As alterações seguem em vermelho para que todos possam acompanhá-las. Nesta reunião, discutimos o item 3.3 - que diz respeito aos requisitos obrigatórios para o professor supervisor, e o item 3.4 – acerca das características da proposta (apenas até o ponto 3.4.4).</p> <p>Marcamos a próxima reunião para o dia 21/05/2008, quarta-feira próxima, às 14:30h, no auditório da PRPPG. Momento em que continuaremos a leitura da proposta do edital interno, bem como debateremos sugestões de novas alterações possíveis.</p> <p>Além da discussão do texto do edital, na reunião ficou estabelecido que esta comissão deverá entrar em contato com Cantaluze, da Secretaria de Educação, solicitando a lista das escolas públicas que devem integrar o Projeto Institucional.</p> <p>Abraços, Lúcia.</p>

Por fim, lançamos a nossa proposta de edital interno, nele contidas as bases para o desenho de um projeto interdisciplinar, bem como as regras e diretrizes para que professores das licenciaturas apresentassem suas propostas de subprojetos.

**Quadro 5.** E-mail da Comissão PIBID / UFRPE, junho de 2008

<b>E-mail enviado junho de 2008. Ao grupo de debate sobre o PIBID UFRPE</b>
<p>Notícias da última reunião sobre o PIBID, ocorrida na segunda-feira, dia 02/06/2008:</p> <p><b>1- Lista das escolas enviadas pela Secretaria de Educação:</b> A reunião do dia 02/06/2008 contou com a presença da professora Sueli Tavares, representante da Secretaria de Educação, envolvida especificamente com o Ensino Médio. Rose, a assessora de Cantaluze que esteve presente na penúltima reunião (28/05), está ligada apenas ao ensino fundamental. Encontram-se, em anexo, ambas as listas de escolas enviadas por Rose e Sueli. A primeira lista refere-se às escolas majoritariamente do ensino fundamental, enquanto a segunda lista refere-se às escolas do ensino médio que atendem aos critérios sugeridos, pelos professores da UFRPE, para o perfil das escolas a serem atingidas pelo projeto PIBID.</p> <p><b>2- Notícias do projeto da UFPE:</b> Sueli Tavares disse-nos que, das 10 escolas escolhidas inicialmente pela UFPE para desenvolver o projeto PIBID, apenas 03 escolas efetivamente restaram.</p> <p><b>3- Escolha das escolas a serem contempladas com o projeto institucional da UFRPE:</b> Nesta reunião, solicitamos à Sueli Tavares que perguntasse para Cantaluze qual a contrapartida que a Secretaria de Educação poderia oferecer para que pudéssemos envolver mais professores das escolas públicas estaduais com o projeto PIBID, para além dos supervisores que receberão bolsas PIBID. Houve uma sugestão de que o Estado arcasse com a publicação de artigos dos professores e dos trabalhos de culminância. Em vista disso, Cantaluze solicitou, através da professora Margarethe (da</p>



Morfologia), que ela pudesse interferir no processo de escolha das Escolas a serem contempladas pelo projeto institucional da UFRPE. Repassaremos essa solicitação de Cantaluze para a Pró-reitora Maria José.

**4- Quanto às modelagens que sugerem formas de organização dos grupos de trabalho interdisciplinar nas escolas:** o professor Alexandro (da Física) trouxe outras modelagens sugerindo formas de organização dos estudantes nas escolas. Elas seguem em anexo. Para além das modelagens pensadas pelo professor, o grupo presente sugeriu mais duas:

Modelagem 06

Escola A (F + Q + B + M + H)  
 Escola B (F + Q + B + M + C)  
 Escola C (F + Q + B + M + P)  
 Escola D (F + Q + B + M + LA)

Professores Supervisores:  
 SF 04, SQ 04, SB 04, SM 04, SH 01, SC 01, SP 01, SLA 01

**Total: 20 supervisores**

Estudantes Bolsistas:  
 08 orientandos das “disciplinas prioritárias” / 03 orientandos das “disciplinas complementares”

**Total: 44 bolsistas**

Modelagem 07

Escola A (F + Q + B + H)  
 Escola B (Q + B + M + C)  
 Escola C (B + M + F + P)  
 Escola D (M + F + Q + LA)

**Total: 52 bolsistas e 16 supervisores**

Todas estas modelagens serão entregues à professora Maria José. Enfatizando que a Modelagem de número 06 foi a que mais agradou aos professores presentes na reunião do dia 02/06/2008.

**5- Criação de um Fórum de Discussões para confecção dos SUBPROJETOS de forma interdisciplinar:** A professora Margarethe (da Morfologia) sugeriu, na penúltima reunião, que fosse criado um Fórum de debates onde todos os professores interessados no PIBID pudessem discutir sobre a criação dos SUBPROJETOS. Proposta esta que foi endossada pelos presentes.

**6- Entrega do Edital Interno à PREG:** nesta segunda-feira, dia 08/06/2008, às 08:00h, esta comissão entregará o edital interno discutido e escrito durante os meses de abril, maio e início de junho, em reuniões abertas e discussões por e-mail. Aproveitamos para agradecer à presença, colaboração e compreensão de todos envolvidos no processo. O edital que será entregue à professora Maria José encontra-se em anexo.

Atenciosamente,  
 Lúcia Falcão.

A sensação que eu tinha era de que finalmente estava mergulhada em reflexões e ações sobre formação docente e outras formas de pensar as licenciaturas. Com mais de dois anos de casa, enfim comecei a sentir que fazia parte de algo - não no sentido de consensos ou acordos fáceis; talvez de um dissenso negociado. Mas na UFRPE encontrei pessoas que *vestiam a camisa* das licenciaturas, pessoas que respeito e às quais dedico

afeto. Conheci a universidade por dentro – o que não significa dizer que fazia parte da política institucional, mas que compreendia um pouco mais de seus bastidores.

Encerrada a tarefa de criação do Edital Interno do PIBID/UFRPE, nos dias 10 e 11 de julho de 2008, acompanhei a Pró-reitora de Ensino de Graduação no **IV Seminário Nacional do Reuni**, com tema *Licenciaturas Presenciais Diurna, Noturnas e Com Educação à Distância: Respostas às Demandas de formação de Professores*, ocorrido em Belo Horizonte. O evento teve como objetivo proporcionar uma discussão diagnóstica sobre as novas demandas de inovação, sobre as estratégias de integração e interfaces entre o Programa Reuni e os ensinos à distância, técnico e básico, assim como a respeito do amparo legal e os novos instrumentos e modelos de gestão acadêmico-administrativa integrada, concernentes à formação de professores.

Nesse encontro, as falas de vários quadros do Ministério da Educação, como o secretário de Educação Superior, Ronaldo Mota, o Secretário de Educação à Distância, Carlos Eduardo Bielschowsky, e Marcelo Soares, Diretor de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica e Diretor de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e Tecnologias para Educação Básica, reforçaram que o Reuni não era apenas um projeto de expansão das universidades, mas de reestruturação acadêmica. Ou seja: deveria contribuir para a qualidade do ensino e formação profissional.

Além disso, o encontro estabeleceu que a prioridade da agenda do Reuni seria a formação de professores, passando: 1) pela necessidade de vínculo entre a educação básica e a educação superior; 2) pelo repensar o ensino superior (devendo a pós-graduação fazer uso do saber produzido para colaborar com essa agenda); 3) pelo regime de colaboração e corresponsabilidade de formação dos professores entre União, estados e municípios. Esse caráter sistêmico deveria auxiliar na superação de algumas contradições, como o fato de o Brasil vivenciar um desenvolvimento da sua produção científica ao mesmo tempo em que possuía um subdesenvolvimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Nesse sentido, o Plano de Ações Articuladas (PAR) era, segundo eles, o melhor exemplo dos benefícios de uma ação conjunta<sup>3</sup>. Com o PAR um estado poderia identificar, por exemplo, quais os municípios com os menores IDEB. A partir daí os agentes envolvidos poderiam criar indicadores que expressassem os estudos feitos nas

---

<sup>3</sup> [PAR - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://PAR - Ministério da Educação (mec.gov.br))

escolas desses municípios, e cada indicador resultaria num conjunto de ações distribuídas por eixos, como os de: 1) gestão democrática; 2) formação de professores; 3) práticas pedagógicas e avaliação e 4) infraestrutura.

As demandas envolvendo formação de professores, por sua vez, deveriam considerar tanto a formação inicial quanto a continuada, através do diagnóstico e planejamento das demandas em cada município (através do EDUCACENSO). Afinal: quantas salas há sem professor? Quantos graduados sem licenciatura estão atuando em sala de aula? Quantos professores atuam fora de sua disciplina de formação? Assim, seria necessário construir um mapeamento das microrregiões do estado e compreender qual formação seria adequada ao chão das escolas. Isto significa que secretarias de educação, universidades e escolas deveriam trabalhar juntas. Os cursos de licenciatura deveriam dialogar com as demandas reais das escolas.

A **criatividade** também aparecia no vocabulário do MEC como alimento do sucesso do Reuni. Ela comunicava que o governo deveria estimular novas iniciativas, inclusive lidando com os “problemas positivos” gerados por esta ação criativa – a exemplo da Universidade do ABC, que havia instituído o ingresso automático aos estudantes com 90 pontos ou mais no ENEM (forma de ingresso extra vestibular não prevista nas normas). Havia expectativa de que o programa PIBID causasse um impacto positivo a ser verificado pelo aumento do IDEB, e que as IFES produzissem livros, bem como novas tecnologias voltadas para a educação.

Em suma, todos ressaltavam: 1) a necessidade de diálogo entre a **formação inicial** e a **formação continuada**. A articulação seria fundamental para fazer avançar a qualificação dos professores da educação básica; 2) a necessidade de redefinição dos estágios e das práticas ao longo dos cursos de licenciaturas, pois o chão da escola continuava distante – tornando-se de vital importância repensar o estágio e o tratamento da prática educativa e da escola; 3) a necessidade de um currículo de formação dos professores que dialogasse com o currículo da formação básica, pois o currículo de formação disciplinar era muito rígido e o paradigma disciplinar deveria ser substituído por novos horizontes curriculares e por novos percursos formativos. Buscava-se uma sólida formação teórica que se articulasse com a prática educativa.

O decreto e as diretrizes do Reuni propunham objetivos e metas a serem cumpridas pelas IFES, IES e CEFETS – como a produção de material didático, a proximidade com

a escola, novas estratégias pedagógicas, a contribuição para formação de um licenciado com identidade profissional etc. Tais objetivos e metas eram consequência de uma mudança, ou seja: eles seriam alcançados apenas se as instituições de ensino se comprometessem com uma mudança estrutural. Que universidade queremos, afinal? Mas o Reuni, em seus instrumentos normativos, não propunha os caminhos para essa reestruturação das licenciaturas. O “como fazer” não estava proposto. Por este motivo houve uma ênfase, presente nos discursos dos representantes do MEC, na necessidade da “criatividade como alimento de sucesso do Reuni” - criatividade esta que poderia esbarrar, muitas vezes, na própria normatização do MEC.

As IFES possuem espaços de poder entre os saberes – e isso compõe todo processo democrático: há disputas, há diferenças. Se o diagnóstico do CNE afirmava que não há envolvimento dos pesquisadores com o ensino; que não há ligação da pós-graduação com a graduação; que não há uma preparação para a formação daqueles que deverão formar os formadores, como garantir que haja mudanças como a produção de material didático, a proximidade com a escola, novas estratégias pedagógicas, a formação de um licenciado com identidade profissional etc.? Quais seriam os atores responsáveis por estas mudanças? Como fazer mudanças sem uma transformação da estrutura das matrizes curriculares das licenciaturas? Ou das práticas docentes na universidade?

Durante o **IV Seminário Nacional do Reuni** repetiu-se, nos discursos, a expectativa dos representantes do MEC de que os Pró-reitores presentes levassem adiante o projeto de reestruturação com base em atitudes criativas e boa vontade. Mas como garantir a adesão dos professores ao projeto? E como garantir que as medidas criativas não esbarrem nas normatizações do MEC? Como superar a desarticulação dos projetos governamentais que não obrigam, por exemplo, as pós-graduações a investirem em temas como educação, embora cobrem que as instituições que aderiram ao Reuni o façam? Minha sensação no evento é que eram muitas perguntas sem respostas.

Em 11 de novembro de 2008, acompanhei a Pró-reitora de Ensino de Graduação, Professora Maria José de Sena, e a Coordenadora Geral dos Estágios ao encontro do **Fórum de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – ForGRAD**, no Conselho Nacional de Educação, intitulado *Seminário sobre Formação de Professores e Estágio*. Foi nessa ocasião que o então Ministro Fernando Haddad apresentou a minuta do decreto que instituíria uma Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica. O Decreto nº 6.755 seria publicado em 29 de janeiro de 2009 e reforçaria a

colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica. O decreto também ressaltava a importância de um projeto formativo que refletisse a especificidade da formação docente (art. 2º). Ora, iniciativas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) vinham no sentido de realizar essa aproximação<sup>4</sup>.

Em 31 de março de 2009, circulou pelos e-mails de professores ligados ao processo de construção do PIBID UFRPE uma nota publicada no site do MEC. Ela falava sobre a coletiva em que o Ministro da Educação apresentou um novo modelo de acesso ao ensino superior, o qual pretendia substituir os vestibulares a partir da reestruturação do Exame Nacional do Ensino Médio:

Segundo o ministro, os atuais processos seletivos privilegiam a memorização excessiva de conteúdos e tornam a passagem da educação básica para a superior estressante e traumática. Entre as vantagens do novo modelo, segundo o ministro, estão a possibilidade de descentralizar os exames seletivos, democratizar o acesso a todas as universidades; aumentar a mobilidade estudantil; além de reorientar o currículo do ensino médio para que o aluno passe a compreender e analisar mais profundamente o conteúdo estudado. Com a prova única, o candidato poderia usar sua nota para concorrer a vagas em todas as universidades que aderirem ao sistema. A intenção é evitar que apenas os estudantes com mais alto poder aquisitivo possam concorrer a mais vagas e, assim, democratizar o acesso a todas as instituições, além de aumentar a mobilidade acadêmica, permitindo que instituições longe dos grandes centros também recebam alunos com alto grau de proficiência.<sup>5</sup>

Certamente esse parecia ser um momento de ouro para as licenciaturas, ainda que com um longo caminho a ser percorrido. Mas aqui e acolá havia vislumbres de glitter, *pañuelos* verdes, arco-íris, urucum e axé. Havia um horizonte de expectativa. Em março de 2009 o PIBID UFRPE iniciava suas ações nas Escolas Parceiras.

### **2.3 Perguntando-me como formar professores de História**

Esse não foi um caminho fácil. Eu mesma era um projeto inacabado de professora de História. Um quadro sem bordas, traços não finalizados, cores nem sempre harmoniosas. Não tinha respostas ou fórmulas mágicas. Mas, poderia, de forma franca,

---

<sup>4</sup> Inclusive, nesse encontro, os Pró-reitores das instituições privadas e confessionais demandaram a ampliação do Programa PIBID, então restrito às universidades públicas, alegando que quem majoritariamente formava professores no Brasil não eram as universidades públicas.

<sup>5</sup> Nota publicada originalmente no site do MEC: [Haddad apresenta novo modelo de ingresso ao ensino superior - MEC](#)

proponha discutirmos juntos o que se espera de um professor de História. Sempre soube que essa era uma aposta arriscada: começar o diálogo pontuando que, como projeto de professora de história, eu havia falhado, havia desistido, não havia me adequado ao que esperavam ou não esperavam de mim. Numa sociedade voltada para o sucesso, para a autonomia, para o empreendedorismo, para os exemplos exitosos, as boas práticas, sobretudo numa instituição trabalhada na estética da lacração (produtividade, lattes, qualis, reconhecimento), talvez esse início de conversa levasse alguns estudantes a duvidarem se, ao fim e ao cabo, eu poderia ser responsável por formar outros professores. Bem arriscado. Entretanto, era um risco que nos permitia pensar numa pedagogia das bordas, das frestas. Ela possibilitava exercitar uma narrativa aberta, a partir dos acordos pedagógicos, para a multissensorialidade do conhecimento histórico, para o uso da imaginação, para as dizibilidades outras nas quais perspectivas não hegemônicas pudessem emergir e atuar na legitimação de experiências e identidades plurais.

O que eu propunha era começar nossa conversa questionando tudo: o que se espera de um professor de História? Quais professores queremos ser? Para quais sujeitos da educação? Para qual sociedade? Aliás, qual objetivo estabelecido para a história escolar? Os marcos legais da Educação Nacional determinam, dentre as finalidades da formação dos jovens em idade escolar, assegurar aos educandos a formação indispensável ao exercício da cidadania (LDB, nº. 9394/96, artigo 22) e aprimorar os educandos através de sua formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico (LDB, nº. 9394/96, artigo 35). Portanto, a lógica da organização curricular e as estratégias didático-pedagógicas propostas nos parâmetros curriculares federais, estaduais e municipais dialogavam com essas finalidades.

No caso do ensino da História, os documentos legais nos provocavam um questionamento de quem seria esse jovem sujeito da educação do século XXI e de qual seria a contribuição da aprendizagem histórica para o cumprimento dessas finalidades:

Os jovens vivem e participam de um tempo de múltiplos acontecimentos que precisam ser compreendidos na sua historicidade. No entanto, a compreensão da historicidade dos acontecimentos tem sido dificultada não só pela sua quantidade e variedade, mas também pela velocidade com que se propagam por meio das tecnologias da informação e da comunicação. O acúmulo e a velocidade dos acontecimentos afetam não só os referentes temporais e identitários, os valores, os padrões de comportamento, construindo novas subjetividades, como também induzem os jovens a viverem, como diz Hobsbawm (1995), “numa espécie de presente contínuo” e, portanto, com fracos vínculos entre a experiência pessoal e a das gerações passadas. Auxiliar os jovens a construir o sentido do estudo da História constitui, pois, um desafio que requer ações educativas articuladas. Trata-se de lhes oferecer um contraponto que permita ressignificar suas experiências no contexto e na duração histórica da qual fazem parte, e também apresentar os instrumentos cognitivos que os

auxiliem a transformar os acontecimentos contemporâneos e aqueles do passado em problemas históricos a serem estudados e investigados. Com essa nova versão dos parâmetros curriculares de História, procura-se buscar a sintonia com os anseios dos professores quanto a suas visões a respeito das necessidades de formação dos jovens do nosso tempo e com suas concepções a respeito da História e do seu ensino. (OCEM, Volume 3, 2006: 65/66)

Portanto, a questão posta para o ensino de História na Educação Básica seria, diante da *tiranía do instante* (HARTOG, 2015) - perante a qual o presente se impõe como único horizonte, gerando uma dificuldade de enxergar além do momento vivido e fazer projetos de futuro -, nos perguntar: a que o *conhecimento histórico* pode se propor?

O saber histórico escolar poderia convidar o educando a um desprendimento ou estranhamento do presente. Essa atitude de estranhamento poderia permiti-los perguntarem-se: o que faz com que nosso presente difira de outros presentes do passado? Desnaturalizar o tempo e ressignificar suas experiências são, afinal, um caminho para uma formação ética, que leve ao conhecimento crítico e ao exercício da cidadania. A proposta pedagógica era produzir inteligibilidade sobre o tempo e problematizar os riscos de um presente onipotente.

E quais seriam os caminhos didático-metodológicos sugeridos para alcançarmos esse objetivo? Nos Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (SEE/PE, 2012), um dos pontos centrais da preocupação com as metodologias de trabalho foi a elaboração de um currículo que propiciasse a interdisciplinaridade, o dialogismo e a contextualização (2012, p. 45), tendo como definições:

**Interdisciplinaridade** – a organização curricular em torno de eixos temáticos estruturantes que se repetem em diferentes disciplinas de uma mesma área, e mesmo entre áreas diferentes. (2012, p. 45)

**Dialogismo** – a promoção do diálogo entre as disciplinas e, sobretudo, entre seus professores, de tal modo que possam ser superados os contornos fechados de suas disciplinas. (2012, p. 46)

**Contextualização do ensino** – o levar em conta as experiências prévias do estudante, sua vida pessoal, seus valores, sua cultura, sua comunidade, seus saberes anteriores que devem ser o ponto de partida na trajetória do conhecido (o contexto do estudante) para o desconhecido (o mundo dos saberes acadêmicos). (2012, p. 47)

Portanto, a interdisciplinaridade, o dialogismo e a contextualização do conhecimento deveriam dar sentido e significado à aprendizagem, permitindo, assim, a internalização de novos valores e atitudes, estimulando comportamentos que visassem ao bem comum (2012, 47). Diante disso, a questão posta para uma professora formadora de professores de história seria: como trabalhar os conteúdos curriculares a partir dessas diretrizes? Poderíamos começar questionando os próprios conteúdos curriculares. Não

apenas os conteúdos históricos escolares, mas também os conteúdos da nossa matriz curricular na licenciatura em história.

Pierre Bourdieu e Jean-Claud Passeron, no livro *A Reprodução: elementos para uma teoria de sistemas de ensino*, vão dizer que a escola não é neutra, não é justa, não promove a igualdade de oportunidades, e não transmite da mesma forma determinados conhecimentos, pois representa a cultura da classe dominante. Ao tratar de maneira igual, em direitos e deveres, aqueles que são diferentes socialmente, a escola acaba privilegiando os que por sua herança cultural já são privilegiados. A massificação do acesso à educação gerou novas formas de desigualdade na escola, que não passam mais, necessariamente, pela exclusão do sistema escolar. Novas conformações de desigualdade mais dissimulada se fazem presentes – expressões sutis e sofisticadas de poder simbólico, como uma matriz curricular baseada em uma cultura legitimada. Ou seja: trata-se de uma inclusão excludente.

Entretanto, quão mais democrático um Estado, mais tensionado o campo da educação. Em nossa curta experiência democrática, vivenciamos a pluralização das narrativas sobre o passado através de redefinições curriculares que reconheceram que mulheres, negros, índios e homossexuais foram silenciados em nossa história. Esse é um exercício democrático. Nossa Constituição de 1988 reconhece como patrimônio nacional os bens imateriais produzidos por grupos socioculturais historicamente silenciados. Isso é um exercício democrático. A Lei Nº 10.638 (2003) e a Lei Nº 11.645 (2008) estabelecem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena e afro-brasileira dentre os conteúdos históricos na educação básica para além das questões do “descobrimento”.

O tensionamento das narrativas é um exercício democrático. Nesse sentido, podemos nos perguntar, inspirando-nos na teoria do cinema: como espectadores marginais e subculturais (numa cultura hegemônica) reagem aos modos de endereçamento das narrativas hegemônicas? Ou eles resistem a esses modos de endereçamento? Palestrando em um Ted Talk<sup>6</sup>, Chimamanda Adichie, escritora nigeriana e contadora de histórias, fala sobre os perigos de uma história única. Segundo Adichie, o poeta palestino Mourid Barghouti escreve que, se você quer destituir uma pessoa, a maneira mais simples de fazê-lo é contar sua história e começar com "em segundo lugar":

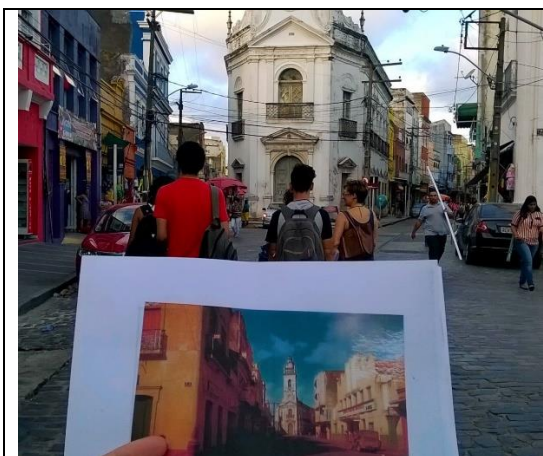
---

<sup>6</sup> Link do Tad Talk: [Chimamanda Adichie: O perigo da história única \(Completo\) - Bing video](#)



Comece uma história com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, e você tem uma história totalmente diferente. Comece a história com o fracasso do estado africano e não com a criação colonial do estado africano e você tem uma história totalmente diferente. [...] A história única cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história.

Todo esse debate foi incorporado no componente curricular Linguagens Alternativas para o Ensino de História. Mas, como evitar os perigos de uma história única nos conteúdos de História Contemporânea I? Aos poucos fui sentindo a necessidade de dobrarmos esses conteúdos históricos a um tema. Quando fazemos pesquisas, tomamos o cuidado de recortar nossos temas. Por que não deveríamos fazer o mesmo numa sala de aula? Nesse sentido, discutir a felicidade, as formas como os jovens estudantes se sentem felizes, o que fazem para serem felizes poderia ser um ponto de partida para a contextualização do saber histórico escolar. A partir dessa perspectiva subjetiva podemos agregar um elemento coletivo ao debate, que é o papel do Estado de Direito na garantia do bem-estar e da felicidade dos cidadãos.



**Imagem 18.** Aula de campo da Turma de graduação de Linguagens Alternativas para o Ensino de História. A Cidade e as histórias., 2017



**Imagem 19.** Aula de campo da Turma de graduação de Linguagens Alternativas para o Ensino de História. A Cidade e as histórias, 2017.

Dessa forma, poderíamos partir de uma concepção de felicidade pessoal e subjetiva para discussões mais complexas sobre a luta histórica pela expansão dos direitos sociais que garantem o bem-estar, a realização e materialização das premissas legais de igualdade formal. Afinal, qual a particularidade histórica da felicidade nas sociedades modernas? O projeto de felicidade moderno predisse que o Estado, enquanto uma instituição racional, seria capaz de realizar promessas de bem-aventurança coletiva

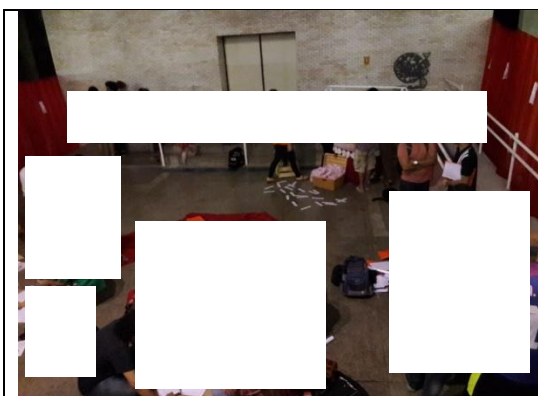
através da ciência, do progresso e do bem comum. O Estado de Direito Moderno, nessa equação, deveria funcionar como um governo racional, transformando suas instituições, tendo como base arranjos político-econômicos racionais que tornassem possível a realização da promessa. Entretanto, a premissa razão = virtude = felicidade = futuro utópico = o melhor dos mundos não se realizou (GIANNETTI, 2002). A equação incerta da República Moderna, realizar o bem comum numa sociedade que evoca a realização do indivíduo, falhou. E ocasionou uma descrença nos dois projetos político-econômicos de realização da felicidade: o liberal e o comunitarista. Podemos efetivamente dizer que vivemos um anticlímax: distopia, descrença nos projetos coletivos, presentismo.

Fui criando aos poucos, através de tentativas e erros, os objetivos pedagógicos do componente curricular História Contemporânea I. Introduzindo *metadiscussões*: como construir significado pedagógico para os conteúdos do ensino de História contemporânea na Educação Básica? Como aprofundar conceitos centrais para a resolução de problemas da História Contemporânea? Tínhamos um tema gerador: o Estado de Direito moderno e seu papel estratégico na gestão da felicidade coletiva. Também contávamos com uma situação problema a ser respondida: o Estado de Direito moderno tem tido êxito na gestão da felicidade coletiva? Quais as estratégias postas em marcha para tal objetivo? Possuíamos conceitos-chave a serem trabalhados: Estado de Direito, Modernidade, Modernismo, Modernização, Felicidade. E, paralelamente, pude estabelecer propostas metodológicas que acompanhassem esse recorte temático: a *gamificação* da História e a produção de jogos com fins didáticos. O jogo possibilitaria criarmos um ambiente propício à empatia histórica, ao colocar-se no lugar do agente da História, compreender as razões de suas ações e visões de mundo e a enxergar os conteúdos históricos a partir de várias perspectivas e versões. Com isso, colocamos em pauta operações mentais características da gramática do conhecimento histórico, como a busca por evidências e a argumentação.

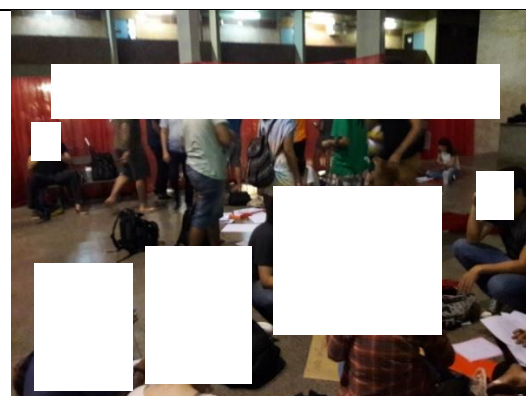
Através de aulas expositivas dialogadas, analisamos a forma como esses conteúdos curriculares são explicados nos livros didáticos. Observamos, nesse sentido, qual a estrutura da narrativa histórica veiculada nesse material: quem são os protagonistas, qual o cenário da ação, qual intriga move a narrativa, qual lógica explicativa está presente no livro didático. A partir daí, debatemos referências e estratégias narrativas que permitam tematizar versões plurais de um mesmo acontecimento, dando visibilidade tanto a projetos hegemônicos quanto a projetos contra-hegemônicos presentes em cada conteúdo curricular selecionado. Para isso, o debate conta com as contribuições dos

autores dos textos base selecionados para cada tema, bem como da análise de outros documentos que possibilitem olhares diversificados sobre o mesmo acontecimento (literatura, cinema, biografias, histórias em quadrinhos etc.).

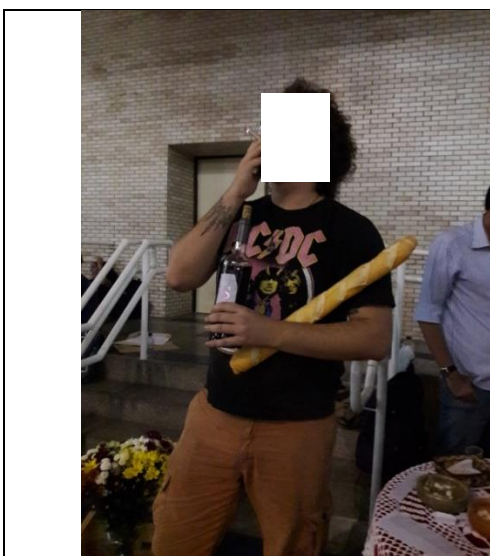
Acrescentei, no planejamento, aulas lúdicas e/ou outros espaços de construção de conhecimento, como os momentos em que os licenciandos são levados a participar de jogos de RPG (*Role Playing Game*) – jogo de interpretação de papéis – nos quais atuam como personagens históricos, a exemplo do RPG sobre a Comuna de Paris de 1871. Nele os estudantes representam diversas categorias sociais envolvidas no drama histórico da Comuna de Paris: Operários, Artistas, Intelectuais, Burgueses, membros da Guarda Nacional, membros da União de Mulheres etc.



**Imagem 20.** Jogo de RPG, CEGOE, setembro 2013



**Imagem 21.** Jogo de RPG, CEGOE, setembro de 2013

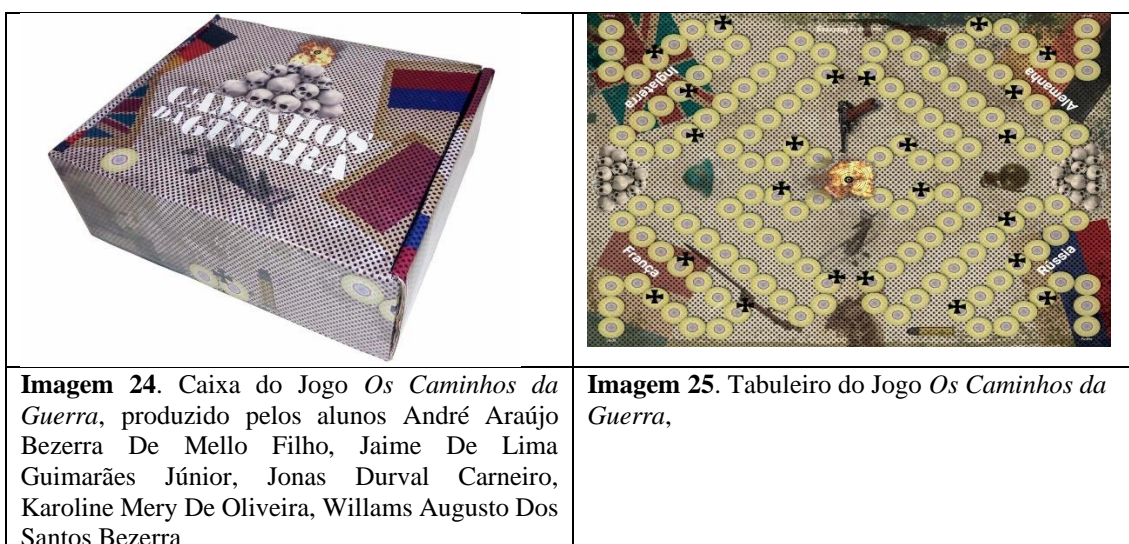


**Imagem 22.** Jogo de RPG. Grupo de intelectuais e artistas



**Imagem 23.** Jogo de RPG. Grupo de mulheres

No componente curricular História Contemporânea I, da Licenciatura Plena em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco, os estudantes vêm produzindo jogos com fins didáticos. Se nosso principal objetivo é criar significado pedagógico para conteúdos curriculares de História Contemporânea na Educação Básica, aprofundar conceitos centrais para a resolução de problemas da História Contemporânea e contribuir para formação inicial de Professores de História, a proposta de avaliação da aprendizagem através da produção de jogos didáticos tem contribuído não apenas com a aprendizagem desses conteúdos históricos, mas também para a reflexão a respeito de como esses conteúdos podem ser avaliados.



Nessa proposta de avaliação, os licenciandos devem produzir jogos didáticos que estimulem o jogador a problematizar os conteúdos históricos escolares, levando em consideração as características específicas do conhecimento histórico ou dos problemas relativos aos conteúdos históricos (CARRETERO; LIMÓN, 2005, p. 123). Ou seja, a ideia é que eles produzam um jogo que estimule a solidez dos argumentos históricos, que pode ser julgada de acordo com alguns critérios (CARRETERO; LIMÓN, 2005, p. 124-125): as razões que proporcionam apoio dos argumentos são verdadeiras ou aceitáveis? Em que medida as razões argumentadas apoiam a conclusão a que chega o indivíduo? Em que medida se levou em conta os contra-argumentos, ou seja, as razões que apoiam as decisões ou posições diferentes das que o indivíduo toma?



A fim de promover uma aprendizagem histórica significativa através do jogo, precisaríamos mobilizar: i) conteúdos factuais (fatos, dados, datas); ii) conteúdos conceituais (e uma avaliação capaz de medir graus e níveis de profundidade de compreensão desses conceitos); iii) conteúdos procedimentais (que implicam um saber fazer: dialogar, debater, analisar, inferir, trabalhar em equipe, fazer pesquisa bibliográfica etc.); iv) conteúdos atitudinais (aprendizagem de valores como solidariedade, respeito às diferenças, ativismo social etc.) (ZABALA, 1998, p. 202-207).

Para tanto, os jogos didáticos deveriam propor um ambiente/cenário para a resolução de conflitos cuja chave seria o uso dos conceitos. Isto é, uma situação didática de aplicação dos conteúdos, na qual pudéssemos observar o comportamento dos estudantes/jogadores, para além da expressão de opinião de valores. Atividades lúdicas, em suma, que possibilitassem a vivência de uma situação complexa e o manejo do conhecimento correspondente (conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais) para resolvê-la (ZABALA, 1998).

Diante dessa proposta de criação de jogos com fins didáticos, os licenciandos são avaliados a partir de alguns critérios: i) forma e identidade visual do jogo (layout); ii) pesquisa (aproveitamento da bibliografia citada em sala e variedade de material usado como fonte para o jogo); iii) desenvolvimento do tema (aprofundamento do conteúdo histórico, visão complexa da história); iv) jogabilidade (desenvolvimento da dinâmica de jogo, regras etc.) (GIACOMONI e PEREIRA, 2013).



No acordo pedagógico, ao início do semestre, os temas e referências de cada aula, metodologias e critérios de avaliação de aprendizagem são estabelecidos e acordados desde o primeiro encontro. As regras se apresentam antes do começo do jogo. Minha dedicação é total e irrestrita. Mas há uma contrapartida, como aquelas letrinhas pequenas dos contratos: não aceito menos do que o mesmo de volta. Reciprocidade. A qualidade dos jogos produzidos pelos licenciandos do Curso de Licenciatura Plena em História da UFRPE tem mostrado que esse é um caminho, ainda que turbulento, possível.

#### 2.4 Adaptando-nos ao formato remoto emergencial

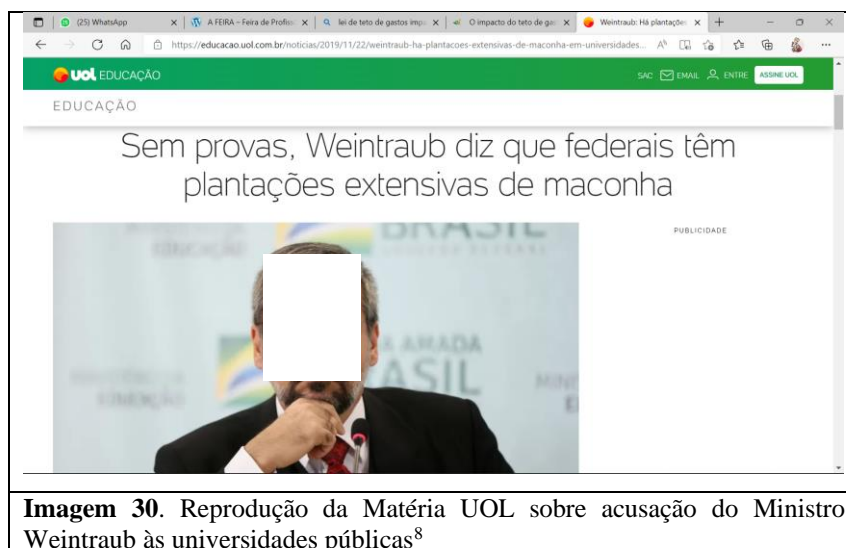
Interrompendo o ritmo das nossas vidas, na segunda-feira, dia 16 de março de 2020, a gestão superior anunciou no site oficial da UFRPE a suspensão temporária das atividades presenciais. Em comunicado no dia 27 de março de 2020 (sexta-feira), seria anunciada a suspensão das atividades por tempo indeterminado. Essa foi uma decisão coletiva das universidades que compõem o Consórcio Pernambuco *Universitas* e dos Institutos Federais de Pernambuco:

Considerando o avanço da pandemia do novo coronavírus (Covid-19) e atentas às necessidades de proteção à saúde da população, as universidades que compõem o Consórcio Pernambuco *Universitas* e os Institutos Federais do Estado de Pernambuco (UFPE, UPE, UFRPE, IFPE, IF Sertão - PE, Ufape, Unicap e Univasf) adotam a seguinte orientação quanto ao seu funcionamento: - Ficam suspensas as atividades acadêmicas presenciais por período indeterminado, devendo ser retomadas no momento em que as autoridades sanitárias manifestarem o retorno das condições para o convívio social. Recife, 27 de março de 2020.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> [NOTA OFICIAL DAS UNIVERSIDADES QUE COMPÕEM O CONSÓRCIO PERNAMBUCO UNIVERSITAS E DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE PERNAMBUCO.pdf \(ufrpe.br\)](#)

A crise sanitária causada pela COVID-19 nos alcançaria em meio à crise política e econômica que se arrastava desde antes do Golpe de 2016. As universidades já vinham sofrendo com os cortes orçamentários desde o segundo mandato da Presidenta Dilma Rousseff e essa redução se ampliou drasticamente com a Lei do Teto de Gastos, aprovada no governo de Michel Temer, que limitou os gastos públicos nas áreas sociais durante vinte anos. Esses cortes repercutiram no orçamento destinado à Educação nos Projetos de Lei Orçamentárias Anuais (PLOA), tendo como justificativa o ajuste fiscal, ou seja, a necessidade de o governo economizar para pagar juros da dívida pública brasileira, a fim de enriquecer quem comprou seus títulos.

Nas universidades, acompanhamos de perto esses impactos. Cortes no quadro de terceirizados, perda salarial dos professores e técnicos administrativos, perda de bolsas estudantis, falta de verba para pesquisas e um risco cada vez mais próximo das universidades não conseguirem pagar suas contas básicas. Somam-se a isso os ataques ideológicos do governo federal, inclusive de Ministros da Educação, ou blogueiros e vogueiros financiados pelo Gabinete do Ódio, tentando arranhar a imagem pública de servidores e serviços públicos.



Para todos nós, professoras e professores, comunidade acadêmica, o início da pandemia significou incerteza, medo, solidão. Um tempo de excepcionalidade dentro da excepcionalidade. Os ataques às universidades continuavam com Ministro após Ministro desmontando as políticas públicas discutidas e elaboradas a partir dos debates e

<sup>8</sup> [Weintraub: Há plantações extensivas de maconha em universidades federais \(uol.com.br\)](https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/11/22/weintraub-ha-plantacoes-extensivas-de-maconha-em-universidades...)

movimentos coletivos dos trabalhadores da educação. Anos de luta, pautas negociadas e articulação para produzirmos políticas públicas criadas a partir da escuta ativa da sociedade civil, gestores, educadores, pesquisadores, sindicatos e movimentos sociais. Mais do que nunca, estes eram tempos de incertezas. A despeito de tudo, precisávamos nos reorganizar nas universidades e escolas para gerir nosso cotidiano atípico.

Na UFRPE a gestão superior, recém-empossada, abriu debate para a construção coletiva de um Plano de Funcionamento da Universidade Federal Rural de Pernambuco durante a Pandemia da Covid-19. No Departamento de História, atendemos o chamado nos organizando em grupos de trabalho que abarcassem as áreas de ensino, pesquisa, extensão e planejamento administrativo. Participei do Grupo de Trabalho de Ensino, de acordo portaria publicada no Boletim de Serviço da UFRPE, Edição nº 101, de 23 de junho de 2020.

PORTARIA Nº 07/2020 – DEHIST, de 09 de junho de 2020 a diretora do departamento de história da Universidade Federal Rural de Pernambuco, no uso de suas atribuições legais, RESOLVE: Art. 1º Designar: PROFA. LÚCIA FALCÃO BARBOSA, PROFA. MARIA EMÍLIA VASCONCELOS DOS SANTOS, PROFA. MARIA RITA IVO DE MELO MACHADO, PROFA. MARIANA ALBUQUERQUE DANTAS, PROFA. MARIANA ZERBONE ALVES DE ALBUQUERQUE, PROF. UIRAN GEBARA DA SILVA, PROFA. ROZÉLIA BEZERRA E AILTON ROBSON DE OLIVEIRA FERREIRA (REPRESENTANTE DOCENTE) para comporem o Grupo de Trabalho de Ensino do Departamento de História, da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Art. 2º O Grupo de Trabalho atuará na proposição de minutas relacionadas às atividades de Ensino para construção do Plano de Funcionamento da Universidade Federal Rural de Pernambuco durante a Pandemia da Covid-19.

Nesse grupo de trabalho sobre Ensino Remoto Emergencial do Departamento de História (DEHIST), produzimos uma minuta de documento orientador sobre o ensino remoto emergencial, na intenção de contribuir para o debate e elaboração do documento geral da Universidade. O objetivo era sobretudo produzir dados e análises para qualificar o debate sobre as possibilidades e limites da modalidade de ensino remoto na atual situação pandêmica<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Para isso, elegemos cinco eixos relacionados especificamente ao ensino remoto emergencial. No primeiro, fizemos o levantamento sobre a legislação que estava regulando o ensino nesse momento de suspensão das atividades presenciais, bem como coletamos experiências de universidades que já haviam conseguido implementar programas de ensino remoto. Analisamos ao todo as Resoluções de sete Instituições de Ensino Superior – USP, UNIFEI (não possui curso de história), UFPB, UEFS, UFRN, UNIFESP e UFPel. O segundo ponto tratava das ferramentas dessa modalidade de ensino disponíveis na UFRPE. O terceiro mapeava os debates teóricos e metodológicos relativos ao Ensino a Distância (EaD), já que a nomenclatura “ensino remoto emergencial”, recente, fora proposta em abril para diferenciar a situação da EaD tradicional e ainda não contava com literatura científica específica. No quarto ponto, pontuamos os aspectos favoráveis e desfavoráveis na adoção do ensino remoto emergencial. E no último ponto traçamos um perfil do corpo



A partir desse debate, chegamos a algumas sugestões em relação ao documento institucional: i) o Ensino Remoto Emergencial não deveria ser considerado o mesmo que Educação à Distância; ii) a oferta de componentes curriculares na modalidade remota deveria ser facultativa para docentes, bem como aos discentes; iii) deveria caber aos colegiados dos cursos julgar e aprovar as propostas dos planos de curso apresentados pelos docentes – tendo como base o Projeto Pedagógico do Curso; iv) a universidade deveria promover de forma complementar políticas de auxílio aos meios necessários para acesso remoto – seja com verba para compra de pacote de dados e/ou distribuição de aparelhos celulares/tablets/computadores; v) os componentes curriculares cursados deveriam ser contabilizados para integralização do curso para os/as estudantes devidamente matriculados/as e aprovados/as nos processos de avaliação de aprendizagem, bem como para efeito de progressão/promoção docente.

Através de questionário (google formulário) confirmamos que nosso corpo docente apresentava condições heterogêneas de acesso à rede, no que dizia respeito ao acesso, à qualidade do acesso e ao compartilhamento de rede, bem como condições diversas de acesso à tecnologia, como computadores, tablets ou smartphones. Os estudantes também lidavam com dificuldades estruturais para a realização de atividades remotas no ambiente domiciliar, como ausência de espaço de estudo, problemas na convivência com familiares e na divisão das atividades domésticas. Isto posto, as desiguais condições financeiras dos alunos poderiam dificultar a disponibilidade para a realização das atividades remotas. Outro fator relevante é o de que, ao longo desse caminho, tivemos vários casos de estudantes com sintomas de depressão, além de dois casos de suicídio envolvendo uma licenciada e um licenciando em História da UFRPE.

Nossos colegas de Departamento também apresentavam inseguranças relacionadas à condição de trabalho: e se nossas imagens fossem usadas contra nós em processos administrativos disciplinares? Nem todos os colegas lidavam bem com as plataformas e metodologias de ensino remoto. Logo, seria imprescindível a realização de cursos de capacitação do corpo docente, bem como disponibilização de condições de

---

discente da Licenciatura em História, a partir das respostas a um formulário sobre acesso remoto aplicado através da plataforma *Google Forms* em maio de 2020.

acesso à tecnologia e à rede de internet, além da reestruturação do ambiente domiciliar para permitir a realização de atividades remotas:

Em relação às questões relacionadas à condição de trabalho se destaca a possibilidade de sobrecarga de trabalho dos professores, ultrapassando a carga horária de trabalho; o desgaste físico e mental para elaboração de vídeo aulas; a exposição do professor com aulas online ou gravadas; a necessidade de preservação dos dados dos docentes que passariam a estar disponibilizados na WEB. Além disso, a questão de aulas online deixarem de ser emergenciais e passem a ser uma nova forma de ensino, onde o professor é desvalorizado no processo, criando um campo que caminhe na precarização do trabalho do professor. Diante disso observa-se a necessidade de garantia da privacidade do corpo docente como de proteção jurídica respaldada pela instituição.<sup>10</sup>

Paralelamente aos debates realizados nos Departamentos, Cursos e Unidades Acadêmicas, nossa Associação Docente também empreendeu esforços para avaliar o impacto do Ensino Remoto Emergencial no Trabalho Docente. A Diretoria do sindicato criou seu próprio grupo de trabalho com a participação de Conselheiros Departamentais. Nesse ínterim, assumi a representação no Conselho de Representantes da ADUFERPE e participei desse grupo de trabalho<sup>11</sup>. Para fundamentar o posicionamento da ADUFERPE sobre as condições de trabalho remoto, a Diretoria da Seção Sindical realizou uma consulta pública com os docentes da UFRPE e UFAPE através de questionário disponibilizado no *Google Forms*, entre os dias 29 de junho a 05 de julho de 2020<sup>12</sup>.

De forma geral, a maioria dos docentes afirmou não ter formação específica para o ensino não presencial, mas acenou que desprenderia grande esforço para ministrar as aulas no ensino remoto. Essa foi uma pauta da ADUFERPE junto à gestão superior: a

---

<sup>10</sup> Relatório do Grupo de Trabalho.

<sup>11</sup> O Conselho de Representantes da ADUFERPE, segundo seu Regimento, é constituído por representantes de cada unidade de ensino da UFRPE, com 01 (um) representante por cada grupo de 20 (vinte) sócios ou fração (Art. 18). Desde que viramos o Departamento de História, em 2010, passamos a ter um representante no Conselho. Antes disso, a representação era do Departamento de Letras e Ciências Humanas (DLCH). A indicação dessas representações é feita pelos pares durante a eleição da Diretoria do Sindicato. O problema dessa forma de escolha é que muitas vezes os docentes não estão dispostos a assumir essa tarefa. No biênio 2017-2019, as colegas mais votadas declinaram de participar do Conselho e por isso eu assumi a representação do Departamento. No biênio seguinte, 2020-2022, eu fui a docente mais votada. “Art. 22: Compete ao Conselho de Representantes: a) formular políticas gerais e específicas da ADUFERPE – SEÇÃO SINDICAL; b) elaborar documentos básicos sobre problemas de interesse dos associados da ANDES SINDICATO NACIONAL; (...) l) deliberar sobre qualquer assunto de interesse dos associados da ADUFERPE – SEÇÃO SINDICAL, exceto alterar este Regimento, destituir membros do próprio Conselho de Representantes, da Diretoria, do Conselho Fiscal, e dissolver a associação”.

<sup>12</sup> O formulário continha 44 perguntas distribuídas em seis blocos temáticos: perfil dos(as) pesquisados(as); avaliação quanto à Covid-19; condições quanto ao acúmulo de tarefas; infraestrutura, condições materiais e formação pessoal para o ensino remoto; condições pedagógicas para o ensino remoto emergencial; condições de saúde física e emocional. Foram 400 respondentes do total de 1.301 docentes, tendo atingido 30,7% do conjunto de docentes da UFRPE, incluídos aqueles(as) vinculados(as) à Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE).

oferta de formação consistente, de qualidade e continuada nas técnicas necessárias à condução do ensino remoto. Outra pauta que se desenhou a partir do questionário foi preocupação dos docentes quanto às perdas de direitos trabalhistas frente a implantação do ensino remoto, sobretudo no que diz respeito ao aumento da atividade laboral durante a pandemia, gerando sobrecarga e adoecimento. Apesar de todas essas limitações manifestadas, foi evidenciado que a maioria dos participantes concordava com o ensino remoto emergencial, por ser ainda inviável o formato presencial quanto à segurança da saúde pública.

Assembleias foram realizadas, reuniões com a gestão superior foram solicitadas, algumas pautas atendidas; outras nem tanto. Ganhamos uma resolução de promoção/progressão específica para o período de Ensino Remoto Emergencial (Resoluções nº 064/2020 e 065/2020). Cursos foram ofertados sobre o uso das plataformas Google Classroom, Moodle, plataformas de Podcast e metodologias ativas. Um edital para auxílio aos discentes foi publicado. Um termo de responsabilidade foi elaborado para que discentes e docentes se comprometessem a não fazer outro uso que não o pedagógico das imagens gravadas durante o Período Letivo Excepcional. Além disso, houve a determinação de não obrigatoriedade de adesão ao ensino emergencial, nem para discentes, nem para docentes.

**Quadro 6.** Participação em Cursos de Formação para Docentes da UFRPE durante o PLE

<b>Curso</b>	<b>Carga Horária</b>
Introdução ao SIPAC	20H
Desmistificando o Processo de ensino- aprendizagem on line	10H
Introdução ao Google Sala de Aula (Classroom)	20H
Podcast como Ferramenta de Aprendizagem	08H
Curricularização das Ações de Extensão na UFRPE	03H
Ciências e Universidades: desafios e direitos democráticos: vozes de resistência e transformação	03H
I Ciclo de Formação sobre Curricularização da Extensão	09H

Contudo, durante esse período, a gestão superior conseguiu emplacar a Resolução do sistema Plano Individual de Trabalho (**PIT**) e o Relatório Individual de Trabalho (**RIT**)<sup>13</sup>, que se arrastava há anos na universidade – por pressão do nosso sindicato, com exigência de comprovação de carga horária dedicada à ensino, pesquisa, extensão e administração. A lógica *accountability* cada vez mais se entranha nas universidades, a

<sup>13</sup> [Divulgados cartilha e cronograma sobre PIT e RIT UFRPE | Universidade Federal Rural de Pernambuco](#)

despeito de afirmarmos que temos expertise para produzir indicadores que dialoguem com o *modus operandi* da nossa instituição, sem precisar tomar emprestada lógica do mundo empresarial. Outro ponto de tensão no debate dos Conselhos Superiores foi a escolha da gestão por realizar dois períodos letivos excepcionais (PLE 2020.3 e PLE 2020.4). Trabalhamos incessantemente e vamos passar anos para *repor* nosso trabalho, como se tivéssemos ficado parados durante todo o ano de 2020. Nesse momento em que escrevo, 2022, estamos iniciando o semestre letivo de 2021, a despeito de termos trabalhado ininterruptamente ao longo de todo o período de suspensão das atividades presenciais.

Ao longo de 2020, para reorganizarmos nosso cotidiano institucional, eram necessárias algumas frentes de trabalho: o debate dentro dos departamentos, o debate sindical, o debate institucional de toda a comunidade acadêmica. Mas era importante também a comunicação com nossos estudantes. Para isso, a coordenação do Curso de Licenciatura em História (Professor Victor Hugo Abril e Mariana Dantas) criou o canal do Curso de História da UFRPE no Youtube, e nós começamos a organizar *lives* com certificação e carga horária para professores e estudantes.

**Quadro 7.** Participação em *lives* e produção de material audiovisual durante o PLE

<b>Tema da Atividade</b>	<b>Resumo do conteúdo</b>	<b>Link de Acesso</b>
<i>Live</i> Apresentação e Debate sobre o documentário “Janelas na Quarentena”	<i>Live</i> organizada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre História, Educação, Culturas – NEPHECs. Professoras Juliana Andrade e Lúcia Falcão.	<a href="#">Janelas na Quarentena - YouTube</a>
Vídeo documentário “Janelas na Quarentena”	Documentário produzido sobre depoimentos de estudantes da Licenciatura em História.	<a href="#">Janelas na Quarentena - YouTube</a>
<i>Live</i> “300: recepção, usos da antiguidade e neofascismo brasileiro”	Participação na <i>Live</i> organizada pelo Professor Uiran Gebara sobre o Movimento 300 do Brasil e o uso da HQ 300 de Esparta (Frank Miller)	<a href="#">300: recepção, usos da antiguidade e o neofascismo brasileiro - YouTube</a>
<i>Live</i> “Celebração dos 30 anos do Curso de Licenciatura em História da UFRPE”	Participação na <i>live</i> organizada pela Coordenação do Curso de História sobre o vídeo documentário	<a href="#">Venha Celebrar os 30 Anos do Curso de História - YouTube</a>
Vídeo documentário “Histórias e Memórias do Curso de Licenciatura em História da UFRPE”	Documentário produzido sobre as memórias e histórias do Curso de Licenciatura em História da UFRPE para ocasião da comemoração dos seus 30 anos	<a href="#">Histórias e Memórias - 30 anos do Curso de História da UFRPE - YouTube</a>
I Aula Inaugural do Curso de Licenciatura Plena em História da UFRPE	Iniciativa da Coordenação de História. Professora Mariana Dantas e Professora Lúcia Falcão	<a href="#">I Aula Inaugural do Curso de História da UFRPE Semestre 2020.2 - YouTube</a>

II Aula Inaugural do Curso de Licenciatura Plena em História da UFRPE	Iniciativa da Coordenação de História. Professora Mariana Dantas e Professora Lúcia Falcão	<a href="#">II Aula Inaugural do Curso de História da UFRPE - Semestre 2021.1 - YouTube</a>
Produção de vídeo de apresentação do Curso de História na Feira de Profissões UFRPE 2021	Vídeo de divulgação produzido pela Coordenação do Curso de Licenciatura em História da UFRPE	<a href="#">Feira profissões historia UFRPE - YouTube</a>
Live na Feira de Profissões UFRPE 2021	Participação da Coordenação do Curso na Feira de Profissões organizada pela UFRPE	<a href="https://youtu.be/Y0AQySrpjA">https://youtu.be/Y0AQySrpjA</a>

A sensação é a de que nunca trabalhamos tanto, em tantas frentes, com horários tão bagunçados. A casa se redesenhou para acomodar o novo formato de trabalho. O quarto da bagunça virou escritório. Novos materiais de trabalho foram adquiridos: *ring lights* e microfones de lapela, pacotes de dados mais rápidos para podermos fazer uploads de vídeos produzidos em casa. Em suma: houve uma dedicação genuína para fazer funcionar o semestre letivo excepcional. Não havia tempo hábil para aprender a editar vídeos, então resolvi pedir ajuda aos próprios estudantes. Sílvia Cadena, licenciado em História pela UFRPE, topou o desafio. Juntos, pensamos numa identidade visual para os componentes curriculares, numa vinheta e em critérios para cortes do material bruto: as vídeo aulas eram produzidas durante as madrugadas.



**Imagem 31.** Identidade visual do componente curricular Linguagens Alternativas para o Ensino de História. Design gráfico criado pelo licenciado em História Sílvia Cadena. Capa do Google Sala de Aula (Google Classroom)



**Imagem 32.** Identidade visual do componente curricular História Contemporânea I. Design gráfico criado pelo licenciado em História Sílvia Cadena. Capa do Google Sala de Aula (Google Classroom)

O componente curricular Linguagens Alternativas para o Ensino de História se ajustaria aos novos tempos: quais os desafios e perspectivas de ensinar História em tempos de pós-verdades? Como os conteúdos históricos vêm sendo mobilizados nas redes sociais? E como podemos produzir narrativas históricas que mesclam consistência acadêmica e estética artísticas? No Projeto Pedagógico do Curso de História, o formato do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sofreu ajustes para dialogar com a história pública: não apenas monografias passaram a ser aceitas, mas jogos, materiais audiovisuais, materiais didáticos e o que mais a imaginação puder produzir.

**Quadro 8.** Videoaulas e episódios de podcast produzidos para Linguagens Alternativas para o Ensino de História - LAEH

<b>Tema da aula</b>	<b>Videoaula - Youtube</b>	<b>Episódio de podcast - plataforma Anchor</b>
Aula 01. Tempos de memória	<a href="https://youtu.be/yyLA5KSp3Ow">https://youtu.be/yyLA5KSp3Ow</a>	<a href="https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-1--Tempos-de-memria-en9215">https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-1--Tempos-de-memria-en9215</a>
Aula 02. Tempos de pós-verdades	<a href="https://youtu.be/OHeoI3zD CA">https://youtu.be/OHeoI3zD CA</a>	<a href="https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-2--Ensinar-histria-em-tempos-de-ps-verdades-enkg32">https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-2--Ensinar-histria-em-tempos-de-ps-verdades-enkg32</a>
Aula 03. Os sujeitos e as histórias	<a href="https://youtu.be/mNaHi-U3SUw">https://youtu.be/mNaHi-U3SUw</a>	<a href="https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-3--Os-objetos-e-as-histrias-enu9ue">https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-3--Os-objetos-e-as-histrias-enu9ue</a>
Aula 04. A nona arte: HQs e ensino de História	Parte 1 <a href="https://youtu.be/9XnvQNwP8w8">https://youtu.be/9XnvQNwP8w8</a> Parte 2 <a href="https://youtu.be/AzeM3zOCstU">https://youtu.be/AzeM3zOCstU</a>	Parte 1 <a href="https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-4-1-A-nona-arte-HQs-e-Ensino-de-Histria-ep0rqe">https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-4-1-A-nona-arte-HQs-e-Ensino-de-Histria-ep0rqe</a> Parte 2 <a href="https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-4-2-Os-usos-das-HQs-em-sala-de-aula-ep16kq">https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-4-2-Os-usos-das-HQs-em-sala-de-aula-ep16kq</a>
Aula 05. A gamificação da história	<a href="https://youtu.be/iTsi3SEmJZc">https://youtu.be/iTsi3SEmJZc</a>	<a href="https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-5--A-Gamificao-da-Histria-ep9iu5">https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-5--A-Gamificao-da-Histria-ep9iu5</a>
Aula 06. Ensino de história e teatro: sob o signo da experiência	<a href="https://youtu.be/aG04KeYqjVE">https://youtu.be/aG04KeYqjVE</a>	<a href="https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-6--Ensino-de-histria-e-teatro-sob-o-signo-da-experincia-epk285">https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-6--Ensino-de-histria-e-teatro-sob-o-signo-da-experincia-epk285</a>
Aula 07. Literatura e ensino de história: mulheres em tempos sombrios	<a href="https://youtu.be/1njW3OnOVQE">https://youtu.be/1njW3OnOVQE</a>	<a href="https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-7--Literatura-e-Ensino-de-Histria-ep7ida">https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-7--Literatura-e-Ensino-de-Histria-ep7ida</a>

Aula 08. A sétima arte e o ensino de história	<a href="https://youtu.be/EgxmaB-qMt0">https://youtu.be/EgxmaB-qMt0</a>	<a href="https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-8---Cinema-e-ensino-de-Histria-eqgjlv">https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-8---Cinema-e-ensino-de-Histria-eqgjlv</a>
Aula 09. Quando a ironia entra em cena: memes e ensino de história	<a href="https://youtu.be/g2sPAIsaiNk">https://youtu.be/g2sPAIsaiNk</a>	<a href="https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-09--Memes-e-ensino-de-histria-eqp50c">https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-09--Memes-e-ensino-de-histria-eqp50c</a>
Aula 10. Cidade educadora	<a href="https://youtu.be/UyeYG3gycHY">https://youtu.be/UyeYG3gycHY</a>	<a href="https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-10--Cidade-democrtica--cidade-educadora-er1149">https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-10--Cidade-democrtica--cidade-educadora-er1149</a>

No componente curricular História Contemporânea I, o ajuste passou menos pelo recorte temático, já que se mantiveram o tema gerador e a situação problema, e mais pelas pontes e reflexões sobre o tempo presente. Cada semana didática deveria contribuir para a resolução da situação problema. Os conteúdos programáticos foram abordados através de metodologias e materiais didáticos variados como videoaulas, episódios de podcast, análise de documentos (excertos de filmes, literatura, biografias, jornais, HQs) e textos-base acessíveis na pasta compartilhada da turma. As aulas ficaram disponíveis (de forma assíncrona) em formato de videoaula (canal do Youtube) e episódios de podcast (plataforma Anchor), com links de acesso postados na Plataforma Google Classroom. Nesse formato, os encontros síncronos semanais eram para debate e orientações de escrita e reescrita das atividades propostas.

**Quadro 9.** Relação de conteúdos didáticos e atividades do componente curricular História Contemporânea I no Google Classroom

<b>Tema</b>	<b>Atividade</b>
1. Aprendizagem significativa no ensino de História. Criação de situação problema e tema gerador.	Participação no Fórum (o que faz você feliz?) e produção de texto argumentativo sobre análise de propagandas com tema Felicidade (campanha Coca cola e Pão de Açúcar).
2. A Nação como unidade cultural e política: a questão da governabilidade e da gestão da vida comum. O papel do Estado na gestão da felicidade coletiva.	Formulário ( <i>Google Forms</i> ) sobre definição de conceitos (democracia, Estado, ditadura etc.) e produção de texto argumentativo: o que acontece quando não confiamos nessa entidade abstrata que é o Estado Nação, em suas instituições e/ou em seus mandatários? Análise de cartazes das Jornadas de Junho de 2013.
3. França: O Estado Francês. O código civil napoleônico e a definição de papéis sociais. A Comuna de Paris e o Estado: por outra forma de organização do espaço público e da gestão da felicidade coletiva.	Jogo no <i>Google Forms</i> – A Comuna de Paris de 1871. <i>Gamificação</i> da História. Escolha de personagens e estratégias para criar formato alternativo de sociedade (e sobreviver).
4. Alemanha: o Estado Alemão. Códigos de filiação e estrutura social da Alemanha no século XIX. A cultura europeia e o marxismo entre o	Produção de cartas para Rosa Luxemburgo a partir de excertos disponibilizados. O que deu errado no

século XIX e o século XX: reivindicações do Partido Social-Democrata Alemão.	Estado de Direito Alemão? Quais os limites e alcances da social-democracia?
5. Fundamentos de ética e estética na sociedade moderna. Boemia, cultura e política: sobre as possibilidades e os limites da vida burguesa. O papel dos intelectuais e artistas na sociedade moderna. A ciência e a arte. O caso Dreyfus.	Participação no Fórum “Patriotas X Individualistas: são estas as opções?”. A polarização da opinião pública e mobilização política de símbolos patrióticos nos tempos atuais.
6. I Guerra Mundial: um drama moderno?	Produção de vídeos-carta para os jovens do futuro e além sobre a pandemia: momentos históricos considerados “divisores de águas”
7. O tempo e o mundo de Lenin: alguns dramas políticos do século XX	Produção de texto argumentativo sobre exemplos de felicidade comunitarista ou contra-hegemônica.
8. Crise do capitalismo, do liberalismo e a estratégia do Estado de bem-estar social nos EUA.	Produção de texto argumentativo sobre exemplos de felicidade neoliberal (justificar).
9. A cozinha venenosa: ascensão do Partido Nacional Socialista Alemão no entreguerras. O ódio como instrumento político. Sobre a construção social, política e econômica de cidadãos de segunda categoria em pleno Estado de Direito.	Fórum sobre o Estado de Direito e racismo nos dias atuais.
10. Pondo em discussão alguns paradigmas do Estado Moderno: o Estado de Exceção é exceção ou regra no Estado de Direito?	Narrativas de si sobre o percurso formativo nesse componente curricular para responder à situação problema proposta. O formato da narrativa está em aberto: podcast, vídeo, narrativa gráfica ou texto.

**Quadro 10.** Videoaulas e episódios de podcast produzidos para o componente curricular História Contemporânea I

<b>Tema da aula</b>	<b>Videoaula - Youtube</b>	<b>Episódio de podcast - plataforma Anchor</b>
Aula 01. O que faz você feliz?	<a href="https://youtu.be/TQtOuFaofkl">https://youtu.be/TQtOuFaofkl</a>	<a href="https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-1---O-que-faz-voc-feliz-ehjg6p">https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-1---O-que-faz-voc-feliz-ehjg6p</a>
Aula 02. Estado, felicidade e (des)confiança	<a href="https://youtu.be/m2_BeSHMNDk">https://youtu.be/m2_BeSHMNDk</a>	<a href="https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-2--Estado--felicidade-e-des-confiana-eijshg">https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-2--Estado--felicidade-e-des-confiana-eijshg</a>
Aula 03. Cidadãos de Segunda Categoria: como ser feliz assim?	Parte 1 <a href="https://youtu.be/7LRCB4O09jQ">https://youtu.be/7LRCB4O09jQ</a> Parte 2 <a href="https://youtu.be/sOB-2b-Ov1w">https://youtu.be/sOB-2b-Ov1w</a> Parte 3 <a href="https://youtu.be/Y9rMY2hmEfA">https://youtu.be/Y9rMY2hmEfA</a>	Parte 1 <a href="https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-3--Parte-1--O-Estado-francs-e-os-cidados-de-segunda-categoria-ejc26m">https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-3--Parte-1--O-Estado-francs-e-os-cidados-de-segunda-categoria-ejc26m</a> Parte 2 <a href="https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-3--Parte-2--O-Estado-francs-e-os-cidados-de-segunda-categoria-ejc3pc">https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-3--Parte-2--O-Estado-francs-e-os-cidados-de-segunda-categoria-ejc3pc</a> Parte 3 <a href="https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-3--Parte-3--O-Estado-francs-e-os-cidados-de-segunda-categoria-ejc4e5">https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-3--Parte-3--O-Estado-francs-e-os-cidados-de-segunda-categoria-ejc4e5</a>



Aula 04. Você sabe com quem está falando?	<a href="https://youtu.be/eiEYkYMtlTE">https://youtu.be/eiEYkYMtlTE</a>	<a href="https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-4--O-Estado-Moderno-na-Alemanha--Voc-sabe-com-quem-est-falando-ejc7fh">https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-4--O-Estado-Moderno-na-Alemanha--Voc-sabe-com-quem-est-falando-ejc7fh</a>
Aula 05. Ilusões perdidas: a opinião pública como campo de batalha	<a href="https://youtu.be/am4nHmZNTuQ">https://youtu.be/am4nHmZNTuQ</a>	<a href="https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-5--Iluses-perdidasa-opinio-pblica-como-campo-de-batalha-ejj8s0">https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-5--Iluses-perdidasa-opinio-pblica-como-campo-de-batalha-ejj8s0</a>
Aula 06. Cultura ou civilização	<a href="https://youtu.be/hHwdO6ISSUE">https://youtu.be/hHwdO6ISSUE</a>	<a href="https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-6--Cultura-ou-Civilizao--Qual-o-melhor-caminho-para-felicidade-ejve18">https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-6--Cultura-ou-Civilizao--Qual-o-melhor-caminho-para-felicidade-ejve18</a>
Aula 07. Sobre sacrificar-se pela felicidade	Parte 1 <a href="https://youtu.be/FXj9FZX-PiU">https://youtu.be/FXj9FZX-PiU</a> Parte 2 <a href="https://youtu.be/d8svJuOYzrQ">https://youtu.be/d8svJuOYzrQ</a>	Parte 1 <a href="https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-07--Parte-1--Sobre-o-sacrificar-se-pela-felicidade-ekgkou">https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-07--Parte-1--Sobre-o-sacrificar-se-pela-felicidade-ekgkou</a> Parte 2 <a href="https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-7--Parte-2--Sobre-o-sacrificar-se-pela-felicidade-ekgldt">https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-7--Parte-2--Sobre-o-sacrificar-se-pela-felicidade-ekgldt</a>
Aula 08. Sobre beber a felicidade	<a href="https://youtu.be/feMfXR6g-uc">https://youtu.be/feMfXR6g-uc</a>	<a href="https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-8--Sobre-beber-a-felicidade-ekkndh">https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-8--Sobre-beber-a-felicidade-ekkndh</a>
Aula 09. É possível escangalhar as instituições do Estado?	<a href="https://youtu.be/tqPs9YluKFM">https://youtu.be/tqPs9YluKFM</a>	<a href="https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-9---possvel-escangalhar-as-instituies-do-Estado-de-Direito-Moderno-el07hu">https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-9---possvel-escangalhar-as-instituies-do-Estado-de-Direito-Moderno-el07hu</a>
Aula 10. Pondo em debate alguns paradigmas do Estado de Direito Moderno	<a href="https://youtu.be/ctOw4T786mk">https://youtu.be/ctOw4T786mk</a>	<a href="https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-10--Sobre-alguns-paradigmas-el88dd">https://anchor.fm/lucia-falcao/episodes/Episdio-10--Sobre-alguns-paradigmas-el88dd</a>

A *gamificação* da História continuou presente em ambos os componentes curriculares, mas tiveram que se adaptar ao formato remoto. A socialização de experiências de professores da Educação Básica foi importante para o nosso aprendizado. A revista eletrônica Café História (produzida por Bruno Leal Pastor de Carvalho – professor de História Contemporânea da UnB), em maio de 2020, publicou um artigo sobre a experiência didática do professor de História Tiago Rattes, de 37 anos, que aplicou uma estratégia de *gamificação* com os seus alunos 7º ano, usando um formulário do Google Forms<sup>14</sup>. Essa foi uma das atividades realizadas em Linguagens Alternativas:

<sup>14</sup> In: **Café História – história feita com cliques.**

Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/professor-de-historia-cria-jogo-inovador>. Publicado em: 1 mai. 2020. ISSN: 2674-5917. Acesso: maio 2020.

*gamificar* um conteúdo da história contemporânea utilizando o *Google Forms* - e eu também participei da brincadeira, adaptando Jogos de RPG para o formato de questionário virtual.

**Quadro 11.** Jogos de RPG adaptados para a plataforma Google Formulários

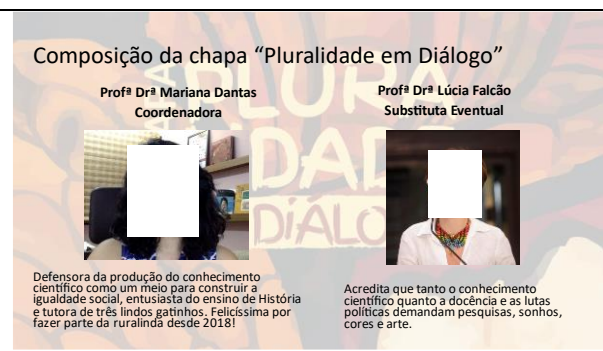
<b>Tema do Jogo de RPG</b>	<b>Adaptação do jogo para o <i>Google Forms</i></b>
Uma experiência democrática em Rio Tinto. Jogo de RPG realizado em LAEH	<a href="https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe2JL97AYjv8i9pG_UCOmBR68yqf9skz6NU6BL--s_eOQmSXg/viewform?usp=sf_link">https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe2JL97AYjv8i9pG_UCOmBR68yqf9skz6NU6BL--s_eOQmSXg/viewform?usp=sf_link</a>
A Comuna de Paris em 1871. Jogo de RPG utilizado em HCI	<a href="https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSchOBcAzb5F_u290e6CqRivjf7zYzhoHXh3z4k73Rug_tFKbw/viewform?usp=sf_link">https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSchOBcAzb5F_u290e6CqRivjf7zYzhoHXh3z4k73Rug_tFKbw/viewform?usp=sf_link</a>

Encerramos o ano de 2021 com uma nova Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco. A professora Mariana Dantas e eu apresentamos proposta de gestão que pretendia partir das realizações de equipes anteriores da coordenação. A aprovação do PPC em 2019, que definiu um novo perfil acadêmico para o curso, foi fundamental para adequar a formação discente aos critérios mais recentes propostos pelo MEC, como a introdução das práticas integrativas. Em gestões anteriores houve também um movimento de aproximação com os discentes através da criação da Comissão de Representantes de Turma (CRT) e dos perfis da coordenação nas redes sociais. Essas ações criaram canais diretos de diálogo entre a gestão e os estudantes, promovendo melhorias pedagógicas e administrativas substanciais ao curso.

Por isso, propusemos avançar com a elaboração de um regimento interno, de uma memória do curso e de planejamento e avaliação semestrais das atividades desenvolvidas. Também pautamos a revitalização do Laboratório de História (LABHIS) por meio da elaboração de um regimento, além da realização de projetos de pesquisa, ensino e extensão e da promoção de um festival cultural para estimular a integração de nossa comunidade.



**Imagem 33.** Identidade visual da Chapa Pluralidade em Diálogo para Coordenação do Curso de História da UFRPE



**Imagem 34.** Material de divulgação da Chapa

Propostas e ações pedagógicas a serem implementadas pela Coordenação do Curso de Licenciatura em História (2021-2023)		
O quê?	Como?	Quem?
Realizar planejamento semestral, com foco nas Práticas Integrativas	Promovendo o planejamento de ações administrativas e pedagógicas ao final de cada semestre, por meio de reuniões/seminários de apresentação de propostas para as PI e demais atividades	Colegiado do curso
Realizar a aula inaugural do Curso de Licenciatura em História	Promovendo a interação entre professores e estudantes, calouros e veteranos	Coordenação, Colegiado do curso, estudantes
Fomentar o diálogo entre o corpo discente e docente do Curso de Licenciatura em História	Mantendo contato regular com os Representantes de Turma	Comissão de Representantes de Turma (CRT) e Coordenação
Realizar avaliação semestral das ações pedagógicas e administrativas	Promovendo no início de cada semestre encontro para avaliação dos avanços e dos desafios enfrentados no semestre anterior.	Colegiado do curso

**Imagem 35.** Plano de gestão. Propostas e ações pedagógicas

Propostas e ações administrativas a serem implementadas pela Coordenação do Curso de Licenciatura em História (2021-2023)		
O quê?	Como?	Quem?
Revitalizar o Laboratório de Ensino de História - LABHIS	Elaborando o regimento do LABHIS, propondo um projeto de extensão e um projeto de ensino, visando a concorrer a editais internos de bolsas e a promover mais ações desses tipos no curso	Coordenação
Divulgar amplamente as atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelos docentes e discentes do Curso de Licenciatura em História	Municando a página do Departamento de História	Direção do Departamento de História, Coordenação, Secretaria
Alimentar o Canal da Coordenação no Youtube	Mantendo programação delives, registrando e publicando atividades do curso como aulas inaugurais, colações de grau e outras.	Coordenação

**Imagem 36.** Plano de gestão. Propostas e ações administrativas

Temos ainda muitos desafios pela frente. Estamos na fase de transição do ensino remoto para o presencial. Precisamos participar do debate institucional sobre a curricularização da extensão e estabelecer os acordos e princípios para a implementação da Resolução nº 2/2019 do CNE, que prevê uma nova reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs).

#### Quadro 12. Participação em Grupos de Trabalho, Fóruns e Conselhos na UFRPE

Grupo, Fórum, Conselho	Período
Membro Titular do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE UFRPE	2019 a 2023
Membro Titular da Câmara de Extensão como representante dos Departamentos Profissionais	2019 a 2023
Grupo de Trabalho de elaboração e execução do Fórum Permanente de Extensão, Cultura e Cidadania da UFRPE	Junho e agosto de 2020
Composição do Fórum Permanente de Extensão, Cultura e Cidadania da UFRPE	Novembro de 2021 até o presente momento
Comissão de mobilização e construção da curricularização da extensão na UFRPE	Abril de 2021 até o presente momento

**Quadro 13.** Participação em comissões departamentais DEHIST

<b>Comissão</b>	<b>Período</b>
Colegiado de Coordenação Didática do Curso - CCD	Setembro de 2021 até a presente data
Núcleo Docente Estruturante do Curso de Licenciatura em História	Maior de 2019 até a presente data
Comissão de Atividades Acadêmica Complementares – ACC	2019-2021
Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico - COAA	Setembro de 2021 até a presente data
Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão do Departamento de História	2018-2022.
Comissão de avaliação docente para fins de progressão funcional, estágio probatório e mudança de regime de trabalho	2018-2022
Coordenação do Laboratório de Ensino e Pesquisa de História	Agosto de 2021 até a presente data

Para além do excesso de trabalho, os ataques externos (ideológicos, econômicos, políticos) continuam e se refletem em nossa comunidade. Os estudantes dos anos finais do curso encontram-se abatidos. Temos percebido cada vez mais a presença de estudantes conservadores (ainda minoria) nas salas de aula. Nossa democracia está há muito sobre o fio da navalha – e nos alcança sem termos feito a reforma universitária.

### **Cena 3. Projetos de ensino, pesquisa e extensão ou a arte do encontro**

É seguro dizer que entre 2008 e 2014 vivemos nas universidades um momento ímpar para as licenciaturas. Na UFRPE, participamos de projetos como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o convênio de cooperação técnica intitulado Escola de Referência de Ensino Médio e Formação de Professores Professor Candido Duarte (EREMPCD), participamos dos debates estaduais preparatórios para a Conferência Nacional de Educação (CONAE) e das discussões em torno da valorização dos trabalhadores e trabalhadoras da educação – junto ao ForGrad. Todas as nossas licenciaturas presenciais tinham, então, recursos para projetos de formação de professores. Ao mesmo tempo, o financiamento de projetos de iniciação à docência (PIBID CAPES) ultrapassava em muito, na instituição, o financiamento para projetos de iniciação científica (PIBIC/CNPq e FACEPE) - nunca antes na história da nossa universidade isso tinha ocorrido.

Certamente, durante esse tempo, ouvimos colegas reclamarem nos bastidores que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) não deveria financiar programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica. Havia um mal-estar na universidade quanto a essa mudança de perfil dos investimentos da CAPES. Alguns defendiam que programas de formação deveriam ser de responsabilidade do Ministério da Educação, e que a CAPES, assim como o CNPq, deveria continuar a financiar pesquisa e pós-graduação no Brasil. Contudo, a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB/CAPES) foi a que mais cresceu nesse período, sobretudo em termos de dotação orçamentária.

Não podemos esquecer que a criação da DEB/CAPES está relacionada com a Lei nº 11.502, de 11/07/2007, que conferiu à CAPES as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica e estimular a valorização do magistério por meio de formação de professores. O Decreto nº 6.755/2009 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, prevendo também a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. A Portaria nº 1.407, de 14/12/2010, criou o Fórum Nacional de Educação (FNE), de caráter permanente, com a finalidade de coordenar as conferências

nacionais de educação e acompanhar e avaliar a implementação de suas deliberações, promovendo as articulações necessárias entre os correspondentes fóruns de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Organicidade era a palavra de ordem das políticas públicas para educação – o que envolvia muito trabalho a ser feito.

Eu disse há pouco, no capítulo anterior, que nunca trabalhamos tanto nas universidades quanto no período da pandemia. Tenho que fazer uma retificação: na verdade, nunca trabalhamos tanto quanto no intervalo de 2008 a 2014 (parece, então, que há muito vínhamos trabalhando sem trégua ou descanso). Mas, nesse período de ascensão e valorização das licenciaturas, ao menos trabalhávamos com alegria, com esperança, com reconhecimento, com possibilidades de diálogo em várias frentes e fóruns. A universidade vicejava.

Tratou-se de um momento de virada que impactou o perfil dos nossos estudantes. Eles agora se identificavam com a profissão docente e discutiam sobre ela. Pela primeira vez, desde que cheguei na universidade, quando no início de semestre eu perguntava “quem aqui quer ser professor/professora?”, a maioria da turma levantava o braço. Muitos de nossos estudantes eram os primeiros de suas famílias a ingressarem numa universidade. Isso significa que estudantes de escolas públicas agora tinham a universidade como horizonte de expectativa. Em 2013, na UFRPE, mais de 50% deles eram oriundos de escolas públicas<sup>15</sup>.

O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFRPE) foi, nesse sentido, essencial para a formação dos licenciandos, propiciando a fixação dos alunos em seu curso, além de lhes permitir olhar para o campo do ensino como uma área de pesquisa científica. Essas mudanças beneficiaram também a educação básica, tendo em vista que grande parte das escolas parceiras do PIBID apresentavam aumento no IDEB. Através do programa, os licenciandos ampliavam sua participação em eventos científicos, nos quais relatavam as experiências desenvolvidas no PIBID. Os trabalhos de conclusão de curso começaram a refletir esse problema de pesquisa, e os bolsistas egressos mantinham seu interesse em participar de programas de pós-graduação após sua formação,

---

<sup>15</sup> Segundo relatório da Comissão Própria de Avaliação da UFRPE, 50,34% dos alunos da universidade eram oriundos da rede pública de ensino (CPA, 2013) e a maior parte destes seguia para os cursos das Licenciaturas dos três *campi* (Dois Irmãos, Garanhuns e Serra Talhada) (CPA, 2013).

desenvolvendo pesquisas relacionadas ao ensino. Neste capítulo, elegi relatar alguns desses encontros e o impacto que tiveram em minhas práticas acadêmicas.

### **3.1 Sobre linguagens, narrativas e ensino de História**

Em 2006, o ensino e aprendizagem de História ou a formação de professores ainda eram objetos de pesquisa fora da curva dentro de uma licenciatura em História. Nós éramos professores de História Contemporânea, História Antiga, Pré-História, e esperava-se que nossas pesquisas refletissem esses temas da área de conhecimento da *ciência matriz*. Eram estes assuntos que conferiam status aos professores e a seus grupos de pesquisa na universidade, além de garantir a admiração dos estudantes.

Nesse contexto, a fim de que eu me sentisse segura para começar a debater ensino de História, o acolhimento da Professora Maria Thereza Didier, no grupo de pesquisa liderado por ela no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, foi fundamental. Foram tardes junto ao Núcleo de Estudo e Pesquisa em Ensino de História e História do Ensino de Pernambuco (NEPHEPE/UFPE), regadas a café, guloseimas, muito debate e afeto, ao longo de dois anos ou até que nossas vidas ficassem corridas em demasia. A universidade, com seu excesso de demandas, muitas vezes tende a nos jogar na aridez da solidão dos trabalhos realizados de madrugada – apenas você, uma xícara de café e seu computador.

Mas 2006 começava com esperança. Creio poder dizer que esse foi o primeiro grande encontro da minha então recente vida como professora de uma universidade pública federal. E não é coincidência que ele tenha acontecido entre três amigas. Teca participava há muito de minha vida pessoal: nos aproximamos ao longo dos anos de nossos doutorados entre 2000 e 2005, e ela era uma referência de professora comprometida, artística, consistente.

Como sequência desse encontro, elaboramos juntas nosso primeiro projeto, cujo objeto era o ensino de História. Intitulado *Linguagens visuais, sonoras e literárias no ensino de História: a fabricação de identidades no mundo contemporâneo*, o projeto de pesquisa foi realizado em parceria entre o Centro de Educação/ Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e o Departamento de Letras e Ciências Humanas/ Curso de Licenciatura Plena em História, tendo como autoras as professoras Fabiana de Fátima

Bruce da Silva (DLCH/UFRPE), Lúcia Falcão Barbosa (DLCH/UFRPE) e Maria Thereza Didier de Moraes (CE/UFPE).

O nosso objeto de pesquisa é o estudo de linguagens sonoras, literárias e visuais no ensino de história como possibilidade de compreender a fabricação de identidades no mundo contemporâneo. É necessário afirmar, porém, que estas linguagens não serão utilizadas com o intuito de motivar o aluno, mas de proporcionar uma reflexão sobre estes registros no sentido de ampliar a capacidade de leitura dos movimentos de subjetivação da contemporaneidade. Ressaltamos, então, duas etapas a serem realizadas no nosso trabalho. A primeira será o estudo e sistematização do debate teórico em torno da nova historiografia cultural e do ensino de história. Nesse sentido, observamos a ampliação do campo de estudo do historiador. O domínio do historiador não consiste mais em buscar a reprodução do passado, mas em considerá-lo no seu potencial de problematização, na sua construção e relação com o presente. É nessa tessitura e nesse diálogo que podemos pensar na multiplicidade dos tempos históricos. Assim, o passado aproxima-se de nós e o presente torna-se referência constante. O estudo das linguagens sonoras, visuais e literárias torna-se importante no ensino de história para que seja construída a legibilidade destes registros, recuperando suas diversas leituras, estabelecendo conexões entre as representações culturais de hoje e de outros tempos. A segunda etapa a ser realizada será a proposição e análise do uso de linguagens sonoras, visuais e literárias nas aulas de história no ensino fundamental – através da criação de jogos didáticos, produções textuais, documentários, entre outros. Nesta perspectiva, pretendemos selecionar e analisar registros que sejam suporte destas linguagens, sugerindo a importância das mesmas no trabalho do historiador e do professor de história.

Nessa pesquisa, alguns orientandos voluntários<sup>16</sup> deviam, num primeiro momento, observar, analisar, categorizar e relatar as paisagens escolares em salas de aula de duas instituições de educação básica: a Escola Pública Estadual Professor Candido Duarte (Várzea) e a Escola Pública Estadual Santos Dumond (Boa Viagem). Os dados a serem observados eram os marcadores identitários dos estudantes e como suas formas de subjetivação impactavam sua reação à narrativa histórica escolar. Num segundo momento, a proposta era pensar em pequenas interferências didáticas endereçadas a esses sujeitos da educação.

Era uma pesquisa inspirada no debate realizado pelo grupo Estudos Culturais e Educação, do Rio Grande do Sul, e particularmente no trabalho da pesquisadora Marisa Vorraber Costa sobre os marcadores identitários de crianças de escolas de periferia em Porto Alegre. Para esse grupo de pesquisa, as tecnologias – minuciosas, complexas, plurifacetadas e onipresentes em nossas vidas, e as plataformas e redes sociais nelas sustentadas – têm impacto profundo na forma de subjetivação das crianças e adolescentes,

---

<sup>16</sup> Dentre os quais Gustavo Manoel da Silva Gomes e Laís Pereira da Silva, ambos do Curso de História da UFRPE.



bem como na maneira como eles produzem conhecimento e interagem com o conhecimento formal na escola. As tecnologias contribuem para o esmaecimento de fronteiras antes consagradas entre realidade e ficção, experiência e representação, espaços público e privado, virtual e real, entre outras divisas.

A intenção do projeto, portanto, era pensar no ensino de História como exercício de compreensão das construções culturais e das relações entre um ‘nós’ e um ‘outro’, considerando a complexidade dos processos de subjetivação e fabricação de identidades no mundo contemporâneo. Como isso afeta a construção, ou melhor dizendo, a reconstrução do conhecimento histórico? Reconhecíamos que, afinal, nem tudo passa pela escola. A vida coletiva, a organização da cidadania, os mecanismos sociais, políticos, econômicos e urbanos são fontes de conhecimento e aprendizagem - a formação histórica dos alunos depende apenas *em parte* da escola. Então precisávamos discutir as epistemologias e metodologias do conhecimento histórico escolar.

Partimos do princípio de que a narrativa é uma ferramenta importante para o professor de História, sobretudo nesse momento em que as disputas de sentido ganham novos contornos. Trata-se de uma operação coletiva e subjetivante, através da qual ensaiamos dizer quem somos e que, por isso, nos coloca no mundo de forma relacional. Num segundo momento, nos propusemos a tensionar a narrativa como uma outra possibilidade de imaginar e inventar: a narrativa histórica escolar pode ser também lugar de invenção e criação. Dessa forma, nos propusemos a *imaginar* outras formas de habitar o que comumente chamamos *conhecimento histórico*, tensionando a ideia de narrativa e contrastando-a com as noções de representação e criação.

Com isso, desejávamos reverberar as experiências dos sujeitos da educação, as formas estéticas, os pensamentos e as disputas narrativas realizadas por diferentes pessoas, grupos e formas de habitar o mundo:

O uso da imaginação no ensino de história implica na aproximação intertextual entre linguagens — verbais, visuais, sonoras, poéticas, gestuais. Neste campo a sensibilidade é exercida. A história escolar poderia se manifestar como formas distintas de pensar e organizar o mundo, de expressá-lo e de vivê-lo, porque a vida vivida é diversa. E estas formas não são excludentes, possibilitam formular algumas respostas e gerir novas e criativas perguntas sobre a história: vê-la e vivê-la no gerúndio. É dessa maneira que a pesquisa aqui esboçada propõe-se estudar as possibilidades do ensino de história, contemplando a diversidade dos campos do saber, da estética e da ética. (DIDIER, M.T.M; BARBOSA, L.F; BRUCE, F, 2007)<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> DIDIER, M.T.M; BARBOSA, L.F; BRUCE, F, 2007. História(s) e Ensino de História. Caderno de Estudos Sociais (FUNDAJ), V.22, PP.127-290, 2007.

Esse foi um trabalho que rendeu vários frutos: i) apresentamos essas discussões em eventos como o VI Encontro Nacional Perspectivas para o Ensino de História, em Natal (2007); no VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História, em São Paulo (2008); no III Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação, em Canoas (2008); ii) publicamos um artigo coletivo no Caderno de Estudos Sociais (FUNDAJ), em 2007. O mais importante é que esse foi um trabalho norteador para minha prática docente. Meus planos de ensino e propostas de avaliação de aprendizagem passaram a ser pautados pela reflexão sobre quem são os sujeitos da educação, qual o endereçamento do conteúdo histórico escolar, quais as formas de narrar a História.

Em 2008, Professora Fabiana Bruce e eu criamos, na UFRPE, o Grupo de Estudos sobre Ensino e Saberes Históricos (GRESH)<sup>18</sup>, devidamente cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa da Plataforma Lattes, CNPq. O grupo teria por objetivo produzir estudos e pesquisas sobre o ensino, narrativas históricas escolares e linguagens, bem como sobre formação dos professores de História, pondo em questão a apropriação pelos professores das narrativas históricas e as ferramentas para sua leitura. Desde 2006, já vínhamos refletindo sobre esses temas em nossas salas de aula (História Moderna, História e Imagem, História Contemporânea, Introdução aos Estudos Históricos, Linguagens Alternativas para o Ensino de História), de forma que, no evento de lançamento do grupo de pesquisa, expusemos os resultados desses debates.

---

<sup>18</sup> O Grupo foi desativado em 2011. Enquanto existiu, tinha um blog para divulgação de nossas atividades: [O blog do Gresh | Grupo de estudos sobre ensino e saberes históricos | Página 2 \(wordpress.com\)](#)



Para que alcançasse impacto, escolhemos sediar o evento de lançamento no Hall do Centro de Ensino de Graduação Obra Escola (CEGOE/UFRPE), durante a Semana de História. A Semana de História é um evento organizado pelo Diretório Acadêmico de História – Professor Manoel Correia de Andrade (DA), com apoio da Coordenação do Curso e sob orientação de um professor escolhido pelos integrantes do DA. Como não fazíamos parte da Programação da VI Semana de História, em agosto de 2008, optamos por fazer um evento no estilo *off-off-Broadway*, por assim dizer: corremos por fora da programação. Caprichamos na organização de um *não espaço* do evento, por onde muitos estudantes passavam entre uma conferência e outra: o hall em frente ao anfiteatro do CEGOE. Nele criamos um recanto onde vídeos produzidos pelos estudantes ficassem rodando continuamente e os passantes pudessem sentar e fruir a qualquer momento, mesmo que sua única intenção fosse tomar um café, descansar e aguardar o início de uma ou outra palestra. Afinal, acredito que há certo poder nas coisas vistas de esquelha.



**Imagem 38.** Lançamento do Grupo de Estudos sobre Saberes Históricos (GRESH), hall do CEGOE, 2008.



**Imagem 39.** Grupo de Estudos sobre Saberes Históricos (GRESH), mural com fotografias e espaço para divulgação dos vídeos produzidos por estudantes.

No espaço havia mesas com jogos que materializavam as reflexões dos estudantes sobre as teorias da História e vários temas de História Contemporânea, além de um painel com imagens produzidas pelos estudantes através de *pinholes* - e, claro, uma máquina de café expresso, para envolver os passantes com seus odores misturados às folhas de canela espalhadas pelo chão. Posso adiantar que a máquina de café foi o maior sucesso da exposição. Filas enormes se formaram ao longo da tarde, e as produções expostas ganharam olhares curiosos.



**Imagem 40.** Mural com fotografias produzidas pela turma de História e Imagem ministrada pela professora Doutora Fabiana Bruce.



**Imagem 41.** Câmera pinhole produzida por estudantes matriculados na optativa História e Imagem. Orientação de Fabiana Bruce.



**Imagem 42.** Jogos produzidos pelas turmas de Introdução aos Estudos Históricos, orientação Professora Lúcia Falcão.



**Imagem 43.** Jogos produzidos pelas turmas de História Contemporânea I orientação Professora Lúcia Falcão.



**Imagem 44.** Jogos produzidos pelas turmas de História Contemporânea I, orientação Professora Lúcia Falcão.



**Imagem 45.** Jogos produzidos pelas turmas de Introdução aos Estudos Históricos e História Contemporânea I, orientação Professora Lúcia Falcão.

Podemos perceber os sinais de uma virada de maré quando, no ano seguinte, deixamos de ser *o inesperado* na Semana de História. Entre os dias 18 e 22 de maio de 2009, a programação da *VII Semana de História: Navegando entre as Fronteiras da História: ensino, pesquisa e extensão*, da UFRPE, foi toda voltada para o ensino de História. A reflexão que ela propunha se detinha sobretudo em dois eixos: i) as mudanças na concepção do ensino que estão transformando as práticas de produção do saber histórico escolar; ii) os desafios e as perspectivas das licenciaturas no século XXI. Eu fui a professora convidada pelo DA para orientar essa semana de história e nós trouxemos debatedores que nos ajudariam a entender o que estava em jogo na mudança da matriz curricular do curso, a particularidade do conhecimento histórico escolar ou os limites e alcances dos livros didáticos de História.

**Quadro 14.** Programação da *VII Semana de História: Navegando entre as Fronteiras da História: ensino, pesquisa e extensão*

**CONFERÊNCIA DE ABERTURA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DAS LICENCIATURAS NO SÉCULO XXI. Conferencista** Profa. Dra. Silke Weber (UFPE). Dia 18/05

**MESA 1: A PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE. Debatedores:** Prof. Dr. José Batista Neto (CE/ UFPE); Profa. Dra. Marcilia Gama (DLCH/UFRPE); Prof. Ms. André Seal (UERN). Dia 19/05.

**MESA 2: A OFICINA DA HISTÓRIA: CAMINHOS TEÓRICOS E PRÁTICOS**

**Debatedores:** Prof. Dr. Ricardo Pacheco (DE/UFRPE); Profa. Dra. Lúcia Falcão (DLCH/ UFRPE); Prof. Dr. Thiago Melo (DLCH/UFRPE); Dia 19/05 – às 16:30 h; Local: Auditório do CEGOE. 19/05.

**MESA 3: O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA. Debatedores:** Profa. Ms. Ana Gabriela de Souza Seal (CEEL-UFPE/ UERN); Profa. Dra. Sandra Melo (DLCH/ UFRPE); Prof. Ms. Semadá Ribeiro (FUNDAJ); Dia 20/05.

**MESA 4: LINGUAGENS ALTERNATIVAS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA. Debatedores:** Profa. Dra. Fabiana de Fátima Bruce da Silva (DLCH/ UFRPE); Profa. Dra. Angela de Faria Grillo (DLCH/ UFRPE); Profa. Dra. Maria Tereza Didier (CE/ UFPE); Dia 20/05.

**Mesa 5: ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL. Debatedores:** Profa. Dra. Suely Luna (DLCH/ UFRPE); Prof. Dr. Marcos Albuquerque (UFPE); Julia Berra (IPHAN); Dia 21/05.

**Mesa 6: ENSINO DE HISTÓRIA E DIVERSIDADE CULTURAL. Debatedores:** Profa. Dra. Adriana Maria Paulo (UPE); Prof. Dr. Edson Silva (CAP-CE/ UFPE); Prof. Dr. Moisés de Melo (DE/ UFRPE); Dia 21/05.

**CONFERÊNCIA ENCERRAMENTO: ESCRITA, LEITURA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO. Conferencista:** Profa. Dra. Katia Abud (USP). Dia 22/05.

Outro indicativo da crescente importância do tema do ensino de História é a quantidade de trabalhos com esse tema desenvolvidos pelos nossos estudantes. Percebam, no quadro a seguir, como entre os anos de 2005 e 2007 quase nenhum trabalho de conclusão de curso dos estudantes que me procuraram para orientação debatiam ensino de História. Foram seis monografias produzidas nesse período e apenas uma discutia ensino. No curso de especialização em ensino de História, oferecido pelo DLCH/UFRPE para professores da rede estadual de ensino, dos sete estudantes que me procuraram, apenas três desenvolveram monografias sobre ensino<sup>19</sup>. Esse foi um período em que, do total de trabalhos que orientei – a despeito de ser uma Licenciatura e uma Especialização em Ensino de História –, apenas 36,36% dos trabalhos tematizavam o ensino. A partir do biênio seguinte, essa lógica se inverteu.

<sup>19</sup> Três trabalhos terminariam sendo desenvolvidos em dupla (as regras de especialização permitiam essa dupla autoria): um sobre o Clube das Pás e outro sobre a Fábrica de Tecidos em Paulista. Ou seja: foram sete orientandos e quatro monografias produzidas.

**Quadro 15.** Orientações concluídas

Período	Total de orientações	Quantidade de trabalhos por natureza do trabalho	Quantidade / percentual de temas relativos a ensino e aprendizagem e formação de professores
2005-2007	11	TCC. 06 BIA / FACEPE. 01 Especialização. 04	04 = 36,36%
2008-2010	16	TCC. 03 BIA/ FACEPE. 11 Mestrado Acadêmico. 02	12 = 75%
2011-2013	22	TCC. 11 PIBID CAPES. 06 PIBIC Ensino Médio CNPq. 3 Mestrado Acadêmico. 02	19 = 86,36%
2014-2016	03	PIBID CAPES. 03	03 = 100%
2017-2019	13	PIBID CAPES. 04 TCC. 07 Mestrado Profissional. 02	09 = 69,23%
2020-2022	04	TCC. 03 Mestrado Profissional. 01	03 = 75%
<b>TOTAL</b>	69	TCC. 30 BIA / FACEPE. 12 PIBID CAPES. 13 PIBIC Ensino Médio CNPq. 03 Especialização. 04 Mestrado Acadêmico. 04 Mestrado Profissional. 03	50 = 72,46%

Creio ser pertinente afirmar que foram fundamentais para essa mudança não apenas a resolução normativa de mudança da matriz curricular do curso de Licenciatura em História, mas o financiamento de bolsas de iniciação acadêmica (BIA/FACEPE) e, sobretudo, de iniciação à docência (PIBID/CAPES), cujo princípio e objetivo central eram o desenvolvimento de atividades e pesquisas nas escolas de Educação Básica. A partir do biênio 2008-2010, mais de 70% das minhas orientações passaram a ser voltadas para o ensino de História. Nessa época, a Bolsa BIA ainda sugeria que os recém ingressantes retornassem às suas escolas de origem com projetos de intervenção didática. Hoje não há mais essa vinculação. Mas no ano em que escrevo o meu memorial (2022), a despeito de toda a crise que atinge as universidades, quase a totalidade dos trabalhos sob minha orientação tratam sobre ensino.

**Quadro 16.** Orientações em andamento em 2022

**TCC.** Frank Lourenço de Lima. Anime *Fullmetal Alchemist Brotherhood*: uma história pública do totalitarismo. Início: 2021.

**TCC.** Ícaro Ruhan de Lima Mota. Os mangás e animes como recursos didáticos no ensino e aprendizagem da história na educação básica. Início: 2021.

**TCC.** Kayo Victor de Paula. Proposta de produto didático. Entre as vozes dos facões e os gritos das enxadas: a gamificação da história das Ligas Camponesas em formato de RPG. Início: 2021.

**TCC.** Ana Gabriela Vasconcelos Cavalcante. Negacionismo e revisionismo: o ensino de história nas paisagens escolares contemporâneas. Início: 2022.

**TCC.** Catarina Elizabeth Do Amaral Ferreira. Histórias em Quadrinhos e Ensino Aprendizagem de História. Início: 2022.

**Mestrado Profissional em Ensino de História UFPE.** (Orientador Gustavo Manoel da Silva Gomes / Coorientação Lúcia Falcão Barbosa) Márjorie Maria Carneiro Pires. Dissertação já qualificada.

**Mestrado Profissional em Ensino de História UFPE.** Pedro Paulo Gomes Soares. A contribuição dos jogos didáticos na aprendizagem de conceitos históricos. Fase inicial.

### Quadro 17. Disciplinas ministradas em Pós-graduações

Curso de Pós-graduação	Disciplina / Carga Horária	Semestre
Especialização em Ensino de História DLCH UFRPE	Materiais didáticos e pesquisas escolares	2006
Especialização em História do Brasil FAFICA	Metodologia da Pesquisa Histórica (45H)	2008.1
Especialização em Educação Integral, Cidadania e Inclusão social DLCH UFRPE	Abordagens Contemporâneas dos Direitos Humanos e da Relação com o meio Ambiente (30H)	2008.2
PPGH UFRPE	Intelectuais e Recife no século XX	2008.2
PPGH UFRPE	Leitura dirigida: história política do espaço público contemporâneo	2009.1
PPGH UFRPE	Intelectuais e Recife no século XX	2009.2
PPGH UFRPE	Intelectuais e Recife no século XX	2010.2
PPGH UFRPE	O Recife através da Literatura	2011.1
PPGH UFRPE	Leitura dirigida: história política do espaço público contemporâneo	2011.2
PPGH UFRPE	Intelectuais e Recife no século XX	2012.2
PPGH UFRPE	Leitura dirigida: história política do espaço público contemporâneo	2013.1
PPGH UFRPE	Seminário de Linha de Pesquisa 1	2013.2
PROFHISTORIA UFPE	Narrativas, imagens e a construção do fato histórico	2017.1
PROFHISTORIA UFPE	Narrativas, imagens e a construção do fato histórico	2018.2
PROFHISTORIA UFPE	Narrativas, imagens e a construção do fato histórico	2019.2
PROFHISTORIA UFPE	Narrativas, imagens e a construção do fato histórico	2021.2

Aumentando um pouco a lista: além da mudança da matriz curricular e do financiamento de projetos e bolsas de iniciação à docência, creio que agitar um pouco as coisas, encantar, usar os *não lugares*, se mostrou também uma estratégia exitosa para fazer com que os estudantes se interessassem por refletir sobre sua futura profissão. Então, na esteira do evento de lançamento do GRESH, percebi que a sala de aula, sobretudo a



sala de aula de História Contemporânea, deveria ser lugar também de visibilização desse debate. E, mais particularmente, do debate sobre ensino de História Contemporânea. Do *não lugar* ao lugar da sala de aula, como poderíamos descentrar nossos debates num componente de conteúdos da ciência matriz? Assim, surgiu a ideia de realizar um Colóquio de Ensino de História Contemporânea (CEHISC), organizado ao longo do semestre letivo como atividade avaliativa do componente curricular.

Nessa experiência do CEHISC, o semestre foi organizado de forma a que a turma organizasse um evento, realizando desde a criação do projeto até sua materialização: a proposta de programação, a identidade visual do evento, a organização de grupos de trabalho, os convites e certificados. Assim, ao mesmo tempo em que a turma produzia sua própria pesquisa sobre um dos conteúdos discutidos ao longo do semestre, deveria organizar um evento de socialização desses conteúdos com toda a comunidade acadêmica. Para isso, a turma se dividiria em grupos desde o primeiro dia de aula e neles trabalharia tanto a pesquisa do seu tema quanto a organização do evento. Houve duas edições do CEHISC, as quais tematizaram, respectivamente, “Os 140 anos da Comuna de Paris” e “A Comuna de 1871: entre vozes do passado e do presente”.



Para que a proposta funcionasse, primeiro a turma deveria concordar com ela. Eu apresentei, no primeiro dia de aula, duas sugestões de organização do semestre, cabendo à turma escolher e se comprometer com a ideia. O segundo passo era nos organizarmos em grupos de trabalho: quem debaterá qual tema e quem fará o quê na organização do evento. A próxima etapa seria escrevermos o projeto do evento: uma atividade de extensão, organizada e realizada pela turma do sexto período de licenciatura em História. Um evento coordenado por estudantes, orientado pela professora de História Contemporânea I, com o apoio da Coordenação do Curso de Licenciatura em História e do Diretório Acadêmico de História. Esse projeto se realizou com as turmas do sexto períodos nos semestres letivos de 2011.1 e de 2013.1<sup>20</sup>.



**Imagem 48.** Preparação do espaço de realização do II Colóquio de Ensino de História Contemporânea, 2013.



**Imagem 49.** Espaço Cine barricada. Com Júlia Helane, Mirella Lopes, Henrique Pereira, Elisiane Cordeiro e outros.

Com o projeto de extensão devidamente aprovado pela Comissão de Extensão e ratificado pelo CTA do Departamento de História, nosso objetivo seria efetivamente possibilitar o entrelaçamento entre ensino, pesquisa e extensão em sala de aula. Devíamos organizar e promover atividades de caráter científico e acadêmico a partir das questões relacionadas ao ensino e à pesquisa em História Contemporânea, proporcionando um amplo debate no curso de licenciatura em História. Para inserir o público, sobretudo demais estudantes da licenciatura, no debate sobre o tripé “ensino, pesquisa e extensão”,

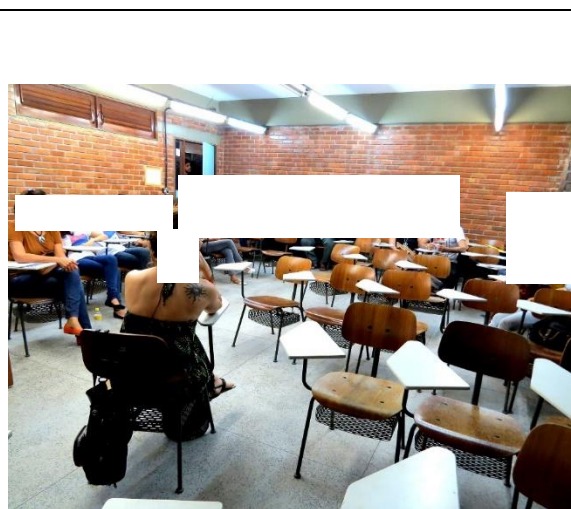
<sup>20</sup> Imediatamente antes e depois do meu estágio pós-doutoral realizado de setembro de 2011 a agosto de 2012.

o evento foi estruturado através de um conjunto de atividades (mesas-redondas, apresentação de painéis e grupos de trabalho). Seu objetivo era tanto aprimorar o conhecimento histórico sobre os temas apresentados quanto pautar debates atuais em torno do ensino de temas de História Contemporânea, de modo a refletirmos sobre a relação entre a História, ensino de história e o tempo presente.

A turma do sexto período deveria apresentar os resultados das pesquisas realizadas ao longo do componente curricular História Contemporânea I, através dos painéis e dos Grupos de Trabalho (estes também abertos para apresentações externas). Os GTs foram propostos a partir das suas pesquisas e trouxeram temas como projetos de urbanização no final do século XIX, políticas públicas no tratamento de patologias psicossociais, representações da democracia na comuna de Paris, os debates sobre o corpo feminino no Estado de Direito e na Comuna de Paris, entre outros. Além disso, haveria mesas redondas com temas como a História Contemporânea no livro didático, desafios do ensino de História Contemporânea, linguagens e ensino de História Contemporânea e diversidade sociocultural e ensino de História.



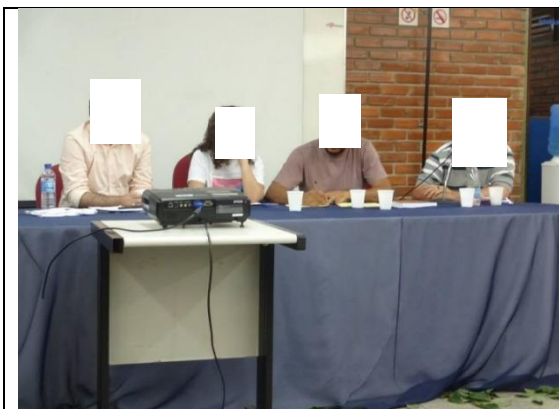
**Imagem 50.** Licencianda Elisiane Cordeiro em apresentação de trabalho durante II CEHISC



**Imagem 51.** Apresentações nos Grupos de Trabalho do II CEHISC. Professora debatedora convidada: Angela Almeida.

Durante o Colóquio, convidamos vários professores para discutir os resultados das pesquisas, debater com os apresentadores dos trabalhos e contribuir com os temas pautados. Esses espaços de apresentação de trabalhos de pesquisa são uma forma de legitimar a produção do conhecimento acadêmico. Sobretudo no atual contexto de

negacionismos, revisionismos e ataques às universidades, é bom lembrarmos que o conhecimento acadêmico possui rigor, regras de produção e legitimação. E os nossos convidados, solicitamente, ofereciam esse contraponto. Ao mesmo tempo, também houve muito afeto envolvido, noites mal dormidas, desafios, momentos difíceis, risos, abraços, diálogos e apoios ao longo da caminhada. Tudo isso nos forma professores/pesquisadores. Os eventos são, por definição, um momento de culminância, mas nossa trajetória não se resume a eles. Há muita coisa envolvida, sempre.



**Imagem 52.** Mesas Redondas do II CEHISC. Professores Humberto Miranda, Moisés Santana e Edson Hely Silva. Mesa coordenada pela estudante Benvinda Teixeira.



**Imagem 53.** Apresentações nos Grupos de Trabalho do II CEHISC. Professor debatedor convidado: Artur Perrusi.

Escolhi narrar aqui a experiência dos dois Colóquios realizados para ressaltar que, através de tentativas, erros e ajustes, eu buscava repensar a sala de aula de um curso de licenciatura plena em História. Assim sendo, apesar da efetiva agitação promovida pelo evento, do orgulho acerca do que foi produzido por ambas as turmas, da sua dedicação, do gesto coletivo no sentido de tentarmos efetivamente relacionar ensino, pesquisa e extensão, eu sabia que a ideia precisava de ajustes. As pesquisas elaboradas ao longo do semestre, os trabalhos apresentados nos GTs e os temas das mesas redondas às vezes não pareciam falar a mesma língua. Enquanto professora formadora de professores, havia ainda muito a aprender e ajustar.

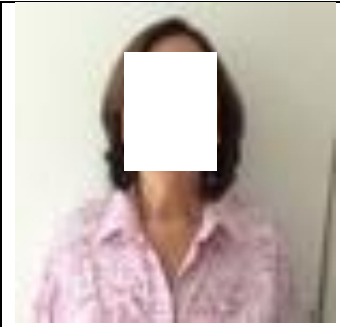

### **3.2 Projeto de Cooperação Técnica “Escola de Referência e de Formação de Professores do Ensino Médio – Professor Candido Duarte”**

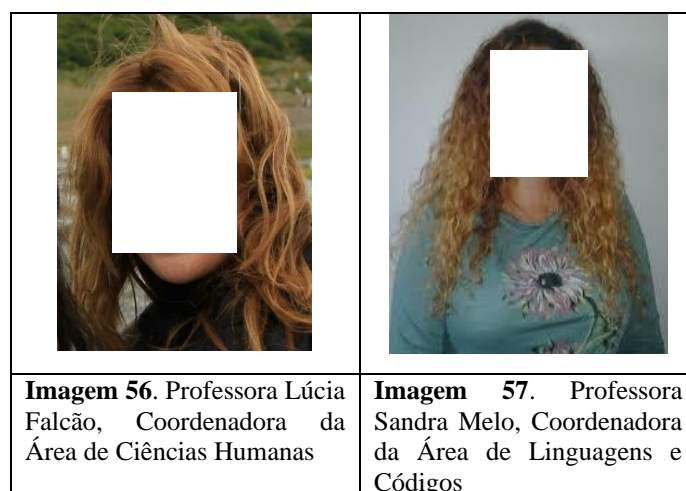
Outra experiência que escolhi narrar nesse memorial foi a gestão compartilhada da EREM Candido Duarte, em Dois Irmãos, durante o período de 2010 a 2013. No final

do ano de 2008, e durante todo ano de 2009, a convite do então Reitor da UFRPE, Professor Valmar Corrêa de Andrade, e da Pró-reitora de Ensino de Graduação, Professora Maria José de Sena, um grupo de professoras da UFRPE fomos convidadas a pensar uma proposta de gestão compartilhada de Escola de Educação Básica. Foram várias reuniões com o Secretário de Educação do estado de Pernambuco, senhor Danilo Cabral, e com a secretária executiva de Gestão de Rede do Governo do Estado, senhora Margareth Zaponi, durante a gestão do Governador Eduardo Campos.

O grupo da UFRPE que elaborou o projeto era composto pelas professoras Edênia Maria Ribeiro do Amaral (DQ), Maria Ângela Vasconcelos de Almeida (DQ) e eu (Curso de História/DLCH). A professora Sandra Helena Dias de Melo (Curso de Letras/DLCH) se juntaria ao grupo após o início das atividades na escola. Nos chamávamos de “as mosqueteiras” - até hoje temos um grupo de *WhatsApp* com esse nome. Sabíamos que participar desse projeto seria desafiador, ainda mais para algumas de nós, tendo em vista a distância entre as licenciaturas na universidade e as escolas da educação básica.

Uma outra particularidade dessa cooperação técnica era nossa impressão de que, se a proposta fosse exitosa, provavelmente seria considerada mérito da Secretaria de Educação e de sua visão inovadora de gestão educacional. Caso contrário, seria nossa responsabilidade. Contudo, a possibilidade do trabalho coletivo, compartilhado, horizontal, de duas instituições de formação, escola de educação básica e universidade, era uma utopia passível de realização nesse momento. Abraçamos a ideia com todos os seus desafios. E foram muitos.

	
<p><b>Imagem 54.</b> Professora Angela Almeida, Coordenadora Pedagógica do convênio de cooperação técnica EREM Candido Duarte</p>	<p><b>Imagem 55.</b> Professora Edenia Amaral, Coordenadora da Área de Ciências da Natureza</p>



Devíamos elaborar uma proposta pedagógica na qual a escola funcionasse ao mesmo tempo como um centro de formação inovador (aliando formação de estudantes do ensino médio, de professores da rede pública e de professores e licenciandos da UFRPE), um espaço de produção de conhecimento (onde professores/ pesquisadores, estudantes de ensino médio e alunos de licenciatura da UFRPE realizassem pesquisas de natureza didático-pedagógica) e um espaço de articulação social (com ações que visassem à interação da comunidade escolar com a comunidade extraescolar).

Não podemos esquecer que o projeto Escola de Referência e de Formação de Professores - Professor Cândido Duarte vinha na esteira de experiências anteriores de educação integral no Estado de Pernambuco, através de parcerias público-privadas, com os Centros de Ensino Experimental (CEE). São exemplos disso o Centro de Ensino Experimental Cícero Dias, uma parceria público-privada entre a Secretaria de Educação e a empresa Oi de telecomunicações, e o Ginásio Pernambucano, cujo projeto de criação de “um novo colégio” contou com a participação de um grupo de empresas como ABN, AMRO, Chesf, Odebrecht e Philips – e, em 2002, com o Instituto de Co-Responsabilidade Pela Educação (ICE), sediado em Recife. De acordo com o portal Aprendiz, em 25/09/2006, que reproduz matéria publicada originalmente no Jornal O Estado de São Paulo<sup>21</sup>:

Em 2004, o Ginásio foi reinaugurado como Centro de Ensino Experimental (CEE), um projeto idealizado por um grupo de empresários e educadores e realizado em parceria com o governo do Estado. Desde então, foram criados 12 outros CEEs, espalhados por várias regiões do Estado. A fórmula comum a todos inclui atendimento ao aluno em tempo integral, treinamento e elevação salarial para os professores, premiação por resultados, aperfeiçoamento da gestão, controle social e integração comunitária. (...) Em relação a um dos ingredientes mais polêmicos do modelo dos CEEs, os bônus recebidos pelos professores com base no desempenho, objetivamente

<sup>21</sup> [Ginásio Pernambucano troca tradição por experimentalismo - Portal Aprendiz \(uol.com.br\)](http://portal.aprendiz.uol.com.br)

avaliado, de seus alunos (...) [trata-se de uma questão] complexa e tema de permanente discussão entre os profissionais e a direção. (...) Boa parte da resistência das associações de professores ao projeto dos CEEs deve-se a essa premiação, que a diretora do Ginásio, Thereza Maria dos Santos, considera importante. ‘Ao construir uma escola norteadas pelas necessidades dos alunos, precisamos medir e estimular de forma clara e objetiva a eficácia do ensino’. (...) Seria viável economicamente adotar esse modelo de escola de tempo integral com professores mais bem treinados e remunerados em todo o País e para todos os alunos? Magalhães responde que sim, e mostra as contas. O executivo garante que é possível manter um CEE com apenas 30% de aumento do investimento por aluno. ‘O custo anual do aluno na rede pública gira em torno de R\$ 1 mil. Um preço relativamente alto, tendo em vista que, em geral, esse aluno não aprende nem o mínimo obrigatório. Nos CEEs, o custo sobe para R\$ 1,3 mil, com resultados muito, muito melhores’. Avanços que, de acordo com Magalhães, passarão a ser compartilhados, em 2007, por dez novos centros, cuja inauguração está prevista para fevereiro.

Pelo visto, o Governador Eduardo Campos (PSB) e o Secretário de Educação Danilo Cabral (PSB) estavam experimentando possibilidades de ampliação da *educação integral* a partir do formato dos Centros Experimentais de Ensino. Em 10 de julho de 2008, o Governo do Estado publicaria a Lei nº 125, que criava, no âmbito do Poder Executivo, o Programa de Educação Integral. Seu objetivo, por sua vez, era o “desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco”<sup>22</sup>. Tratava-se de um programa que deveria ser implantado e desenvolvido em regime integral ou semi-integral, em Escolas de Referência e Escolas Técnicas Estaduais, visando:

V - promover e garantir a expansão do ensino integral para todas as microrregiões do Estado; (Redação dada pela Lei Complementar nº 364/2017)  
 VI - consolidar o modelo de gestão por resultados nas Escolas de Referência e Escolas Técnicas do Estado, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação; (Redação dada pela Lei Complementar nº 364/2017)

Não caberá aqui, nesse memorial, o debate sobre o modelo de *gestão por resultados* implementado pelo Governo do Estado, ou sobre os alcances e limites da *integralidade* presente no cotidiano pedagógico das Escolas de Referência e Técnicas no estado de Pernambuco. O que é pertinente a essa narrativa é dizer que, quando pensamos que o termo de cooperação técnica estava se encaminhando para a assinatura, um outro diálogo se fez necessário dentro da Secretaria de Educação: precisávamos da anuência do Secretário Executivo de Educação Profissional de Pernambuco, Paulo Dutra (gestão

<sup>22</sup> [Lei Complementar 125 2008 de Pernambuco PE \(leisestaduais.com.br\)](#). A lei seria ajustada, em 2017, pela lei complementar 364. Link: [Lei Complementar 364 2017 de Pernambuco PE \(leisestaduais.com.br\)](#)

2008-2018), responsável pela implantação e expansão do Programa de Educação Integral, pela instalação de Escolas Técnicas Estaduais (ETE) e Escolas de Referência do Ensino Médio (Erem) no estado. Ele queria saber quais as vantagens dessa parceria, afinal, entre secretaria e universidade.

De fato, o programa de educação integral do Governo do Estado conseguiria fazer com que Pernambuco se destacasse entre os estados da federação no censo escolar. E, juntamente com outros programas – como o Pacto pela Vida -, contribuiria para alavancar a carreira política de alguns atores dessa história. Segundo o censo escolar de 2014, Pernambuco teria mais de 300 Escolas de Referência em Ensino Médio em todo seu território. Eram 125 escolas integrais, 175 escolas semi-integrais e 28 escolas técnicas estaduais com ensino médio em jornada integral, num universo de 1.052 escolas estaduais, 6.148 escolas municipais, 22 escolas federais e 2.409 escolas particulares (Censo Escolar 2014). No total, seriam mais de 130 mil estudantes matriculados nessas 300 Escolas de Referência de Ensino Médio (EREM) e 28 Escolas Técnicas Estaduais (ETE), o que representava 41% de todas as matrículas no Ensino Médio estadual (383.898).

Entretanto, a particularidade da nossa proposta de gestão compartilhada de escola, em finais de 2008, é que ela não seria fruto de uma parceria público-privada. O fio condutor do projeto era um modelo de formação de professores que ocorreria no cotidiano da vida escolar, colocando professores da educação básica e professoras da universidade atuando juntos num processo de formação que deveria criar oportunidades para a participação coletiva de todos os envolvidos, desde o planejamento até a reflexão sobre a ação realizada em sala de aula. Queríamos um espaço democrático e coletivo de planejamento, ação e reflexão sobre a escola.

Depois de vários ajustes e negociações, chegamos à efetiva celebração do convênio. Houve consenso, afinal, de que a Escola Professor Candido Duarte deveria fazer parte do Programa de Educação Integral, mas sob uma forma particular de gestão e ações estabelecidas nos termos da cooperação técnica. Ou seja, a implantação e o desenvolvimento do projeto pedagógico deveriam partir da metodologia utilizada nas EREM da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Contudo, as ações do projeto deviam



ser desenvolvidas em parceria, conforme projeto de gestão administrativa e pedagógica celebrado<sup>23</sup>.

**Quadro 18.** Termo de Cooperação Técnica EREM Candido Duarte. Atribuições da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

#### DAS ATRIBUIÇÕES

CLÁUSULA TERCEIRA – Compete à SEE:

- a) Encaminhar o processo de seleção dos professores da Rede Pública Estadual, que atuarão em regime de integralidade na Escola;
- b) Estimular a remoção de estudantes de ensino médio para a Escola de Aplicação e Formação de professores;
- c) Disponibilizar equipe responsável pela gerência do ensino médio da SEE para realizar o acompanhamento das atividades;
- d) Compor a equipe de gestão administrativa da Escola de acordo com o Projeto administrativo e pedagógico;
- e) Assegurar os meios necessários à consecução dos objetivos do convênio, responsabilizando-se pelas despesas oriundas do mesmo;
- f) Realizar obra de ampliação da estrutura física, visando o pleno funcionamento da Escola, conforme demanda presente no projeto;
- g) Assegurar equipe de apoio de serviços para o pleno funcionamento da Escola (secretaria, limpeza e segurança).

**Quadro 19.** Termo de Cooperação Técnica da EREM Candido Duarte. As atribuições da UFRPE

CLÁUSULA QUARTA – Compete à UFRPE:

- a) Designar o coordenador geral do projeto que se encarregará de gerir e representá-lo junto à entidade conveniada;
- b) Responsabilizar-se pela gestão administrativa e pedagógica da Escola de Aplicação e Formação de Professores - Professor Cândido Duarte, no horário integral (07:30 às 16:00), conforme Projeto;
- c) Compor e coordenar as ações da equipe de formação presencial e continuada dos professores da Escola;
- d) Selecionar e coordenar as ações de licenciandos na Escola;
- e) Gerenciar os processos avaliativos no âmbito da escola e dos alunos e elaborar relatórios de avaliação, encaminhando-os à Secretaria Estadual de Educação do Estado de Pernambuco.

<sup>23</sup> A gestora da escola seria responsável por questões administrativas e a professora Ângela Almeida seria responsável pela gestão pedagógica. Mas, a comunidade escolar como um todo deveria trabalhar coletivamente. Vídeo institucional produzido sobre o projeto: <https://www.youtube.com/watch?v=nW4cW0T9MmM>

A parceria seria, enfim, celebrada entre o governo do estado e a UFRPE um ano depois de começarmos o diálogo. As ações, por seu turno, começariam em fevereiro de 2010. A implantação do projeto aconteceu numa escola que estava passando por algumas dificuldades. A Escola Estadual Professor Candido Duarte tinha pouquíssimos alunos do Ensino Fundamental II no turno da manhã (menos de quarenta) e poucos alunos no Ensino de Jovens e Adultos no turno da noite. Ou seja, antes de 2010, a escola estava praticamente desativada. E, em 2010, no início do projeto, poucos foram os alunos que se matricularam. Esse fato ocorreu por dois principais motivos: i) a escola não era reconhecida em relação à qualidade do ensino, levando as famílias a resistirem a matricular seus filhos; ii) a escola ficava próxima à EREM Silva Jardim, reconhecida como uma boa escola. Portanto, as famílias optavam por matricular seus filhos na EREM Silva Jardim. O Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) mostrava valores baixos para a EREM Professor Candido Duarte. Em 2008 o IDEPE foi de apenas 1,24, em 2009 foi 2,28 e em 2010 passou a 1,82<sup>24</sup>.

Para o começo das atividades foram formados grupos de professores em áreas específicas, coordenados pelas professoras da UFRPE: a Coordenadora Geral, Maria Angela Vasconcelos de Almeida, e as coordenadoras das áreas de conhecimentos: Edênia Maria Ribeiro do Amaral (Coordenadora da Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias); Lúcia Falcão Barbosa (Coordenadora da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias) e Sandra Helena Dias de Melo (Coordenadora da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias). A Coordenadora Geral, Profa. Angela Almeida, tinha um papel central na orquestração desse projeto. Ela estava diariamente in loco e acompanhava tanto a gestora quanto a educadora de apoio, participando de reuniões de reflexão sobre problemas emergentes na implantação de uma escola de referência em tempo integral, de forma que ela atendesse aos objetivos e ações específicas propostas.

As coordenadoras de área coordenavam o grupo de professores de suas áreas específicas, a saber, de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Física, Biologia, Química e Matemática), de Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Português, Inglês, Espanhol, Artes e Educação Física). Nestes encontros de área de

---

<sup>24</sup> O IDEPE analisa os alunos concluintes do Ensino Médio e em 2008, 2009 e 2010 foram avaliados alunos concluintes do Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

conhecimento participavam, além dos professores e coordenadoras, os bolsistas PIBID e estagiários. Neles realizavam-se discussões de textos teóricos, reflexões sobre ações práticas, bem como o planejamento da atuação tanto nas salas de aula regulares quanto nas salas temáticas. Na sala temática de Ciências Humanas funcionava o Clube de História.

Assim, foram promovidas reuniões nas diversas instâncias das gestões administrativa e pedagógica, de forma a promover uma visão articulada da escola, favorecendo o planejamento e avaliação em consonância com o projeto pedagógico institucional construído no coletivo escolar. Além disso, a escola foi reestruturada para a realização de atividades didáticas – salas temáticas (ou clubes), laboratório de ciências e matemática, laboratório de informática, biblioteca e refeitório. Bom, é preciso dizer que nem todo acerto previsto funcionou a contento: a reforma da estrutura física da escola nunca aconteceu. A quadra não foi criada. A verba para custear os cursos de formação, conforme previsto no termo de cooperação (“Assegurar os meios necessários à consecução dos objetivos do convênio, responsabilizando-se pelas despesas oriundas do mesmo”), nunca apareceu. Mas, com o que já existia de estrutura física e material humano, tentamos realizar nosso projeto de escola.



Nas reuniões plenárias de planejamento do semestre letivo, os professores discutiam o planejamento geral da escola. Esse planejamento partia da escolha de um

tema gerador e de uma situação problema – uma questão mobilizadora do conhecimento. Elaboravam-se mapas conceituais que apontassem como as áreas de conhecimento poderiam atuar juntas a partir desses conceitos-chave. O tema gerador, a situação problema e os mapas conceituais seriam centrais para organização das Oficinas Pedagógicas Interdisciplinares (OPIs), nas quais grupos de professores de áreas distintas se organizavam para orientar os estudantes na produção de materiais que refletissem o tema proposto. Creio ser possível afirmar que a grande e simples estratégia que tornou possível essa ação, sem nenhum financiamento, foi atuarmos coletivamente. Em entrevista, o professor de História Dayvson Freitas ressaltou o impacto do planejamento coletivo e da experiência das OPIs em sua prática docente:<sup>25</sup>

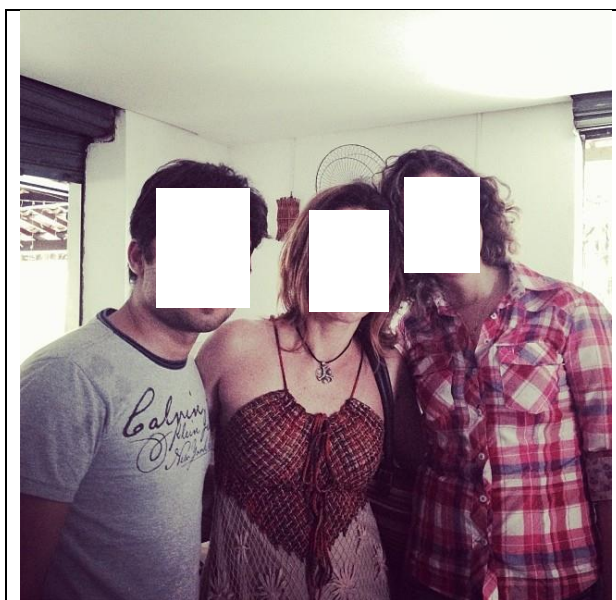
No início de cada semestre, a gente se reúne com o grupo todo e define o tema geral da escola. Atualmente, a gente tem adotado por semestre. Nas reuniões de área se discutem outras questões. Enquanto nas reuniões plenárias se discute as OPIs. (...) Ao final da OPI, os alunos devem chegar a um tipo de proposta para resolver o problema. (...) Não adianta o professor fazer sozinho, é uma ação coletiva, de certa forma, a existência da OPI causa uma tensão na zona de conforto. Para a gente desenvolver uma ação interdisciplinar a gente precisa desenvolver esse tipo de competência. O planejamento dessas oficinas faz o diferencial, pois tudo parte do planejamento. Na medida em que a gente pensa e passa a estabelecer a zona interdisciplinar. (...) É reconhecer e identificar os conceitos e identificar as articulações entre eles. Uma coisa que a gente observa de 2010 pra cá... Hoje, por exemplo, os alunos chegaram a fazer isto, “eu não sei até que ponto é geografia, é história ou mesmo física”. Eu não estou formando o aluno para ser historiador, ou físico etc. É para eles compreenderem o mundo em que eles vivem. Quando eles me perguntam não sei se a oficina é o *lócus* onde a interdisciplinaridade se concretiza. E para que possa se concretizar é justamente tirar da zona de conforto. Não vale os planejamentos isolados, é preciso um planejamento único. A aula das OPIs é realizada em conjunto. Deu tanto certo que este ano fomos fazer um aulão para os alunos e entramos juntos: História e Arte. A gente fez um aulão da UPE, da UFRPE, e pegamos um eixo: A história da Arte. (...) Na escola regular é muito mais complicado. A nossa escola deu condições, pelo tempo que tivemos na formação continuada. Toda a equipe escolar está envolvida neste projeto. Quando os alunos chegam é difícil para eles se adaptarem. Mas é muito mais difícil pra gente. A partir do momento em que a gente se apropria deste processo, fica mais fácil dos alunos se apropriarem também. (...) A gente deve compreender que o conhecimento de outras disciplinas em vez de atrapalhar só vai ajudar à sua disciplina. Hoje, tive de trabalhar com cartografia. Hoje fui dar uma aula sobre a crise de 29 e eles tiveram que interpretar gráficos.

Tentamos, nesse projeto, pensar a formação de professores tendo em vista a preparação para a ação, realizada de forma intensiva com todos os professores e gestão da escola. O objetivo era a formação *na* ação e, para tanto, esses momentos de formação

---

<sup>25</sup> Transcrição de uma apresentação sobre experiências interdisciplinares dos professores da Escola de Referência e de Formação de Professores Professor Candido Duarte na disciplina Seminário de Dissertação da Pós-graduação em Ensino das Ciências, Professora Helaine Sivini Ferreira UFRPE, em 16 de maio de 2012, Gravação e transcrição realizadas pela Professora Ângela Almeida.

foram inseridos no cotidiano da escola, com alocação de espaços e tempos definidos para a sua realização. Buscou-se criar uma cultura de pesquisa na escola, usando a metodologia da Pesquisa-Ação. No Clube de História, os bolsistas do PIBID de nossa licenciatura desenvolviam seus projetos após participarem das reuniões da área de Ciências Humanas. Nelas, participavam de discussões e planejamentos e apresentavam e debatiam seus planos de intervenção didática com os docentes, sua forma de atuação e, após suas ações, debatiam sobre suas dificuldades e acertos. Tivemos bolsistas atuando no Clube de História com projeto de jogos de tabuleiro, literatura, RPG e ensino de História. O professor Dayvson Freitas recebeu a turma de História Contemporânea I para discutir os jogos produzidos na Licenciatura Plena em História. Os estudantes do ensino médio que participavam do Clube de História participaram de *playtest* dando *feedbacks* que permitiram os ajustes dos jogos, que ficavam na escola para serem usados por estudantes, bolsistas, professores e estagiários.



**Imagem 59.** Professores da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias da EREM Candido Duarte. Da esquerda para a direita: Professor de História Dayvson Freitas, Professora Lúcia Falcão - UFRPE, Professora de Geografia Mariana Valença. Ano de 2013.

Como um dos resultados de tanto trabalho, uma das equipes de alunos da EREM Candido Duarte foi convocada para participar da fase final da 4ª Olimpíada de História do Brasil, em 2012, em Campinas. Dez equipes do estado de Pernambuco foram convocadas para a etapa final, presencial. Dentre elas, cinco eram de escolas públicas: Colégio Militar do Recife, Colégio de Aplicação (UFPE), Escola do Recife (UPE), IFPE

Campus Recife e EREM Professor Candido Duarte. Em 2013, a escola se destacou novamente na 5ª Olimpíada de História: dela era o grupo que conseguiu a melhor pontuação no estado de Pernambuco, fato noticiado na rede globo nordeste:

“A formação étnica brasileira é o tema da quinta edição da Olimpíada Nacional de História do Brasil, que acontece no próximo sábado (19), em Campinas, São Paulo. Ao todo, 300 equipes chegaram à última etapa da competição, sendo cinco delas de Pernambuco. O grupo que conseguiu a melhor colocação no estado estuda na Escola Estadual Professor Cândido Duarte, no bairro de Apipucos, Zona Norte do Recife. As cinco primeiras fases da competição foram realizadas pela internet, por mais de 10 mil equipes inscritas em todo o país. Os estudantes classificados da Escola Cândido Duarte cursam o terceiro ano do ensino médio e formaram duas equipes. Uma recebeu o nome de "Desbravadores". A outra, a mais bem colocada em todo o estado, se chama "Esquadrão do Conhecimento". Com isso, a gente tem tido facilidade de aprender conteúdos de história”, comentou o estudante Túlio Tenório, da equipe “Desbravadores”. Ruthielly Barbosa participa da competição pelo segundo ano consecutivo e sabe que o esforço vem ajudando no seu desenvolvimento. “Vou saber respeitar cada profissional que esteja comigo, sem passa por cima de ninguém, saber passar por barreiras”, destacou a competidora do "Esquadrão"<sup>26</sup>.



**Imagem 60.** Equipe de História da EREM Candido Duarte na Fase Final da 4ª ONHB, Ano de 2012.



**Imagem 61.** Estudantes na etapa final, presencial, da 4ª edição da Olimpíada Nacional de História do Brasil. Ano de 2012

No ano de 2012 a EREM Professor Candido Duarte pôde ser avaliada pelo IDEPE, porque já contava com alunos cursando a terceira série do ensino médio integral. O resultado foi de 4,85. Esse aumento foi tão significativo que o governador do estado, na época, Eduardo Campos, citou a escola como sendo a que apresentou maior melhoria no IDEPE em pouco tempo. Em 2012, a escola ficou em terceiro lugar na Gerência Regional Recife Norte, atrás da EREM Ginásio Pernambucano e da EREM Silva Jardim. O sucesso alcançado levou os familiares a procurarem a EREM Professor Candido Duarte de forma que, desde então, após a abertura das matrículas online, a escola rapidamente preenche

<sup>26</sup> <http://g1.globo.com/pernambuco/vestibular-e-educacao/noticia/2013/10/estudantes-de-pe-se-preparam-para-fase-final-de-olimpiada-de-historia.html>

suas vagas. Em 2013 novos resultados relativos foram divulgados: a EREM Candido Duarte, com nota 5,07, ficou atrás apenas da escola EREM Ageu Magalhães, com nota 5,23, e da Escola Técnica Estadual Professor Agamenon Magalhães, com nota 5,19.

Apesar de tantas conquistas e transformações, o projeto terminou em dezembro de 2013. Essa gestão compartilhada e cooperativa teve duração de 4 anos – de janeiro de 2010 a dezembro de 2013. Apesar da previsão da possibilidade de renovação no termo de convênio de cooperação técnica, o projeto não foi renovado. Após os quatro anos de duração, considerou-se que as ações já estavam estabelecidas e solidificadas na cultura escolar, ou esta foi a narrativa oficial para não dizermos o óbvio: que a gestão compartilhada não era assim tão rentosa para o governo do estado. Contudo, se de tudo resta um pouco, como disse o poeta Carlos Drummond de Andrade, para além da formação de todas e todos nós ao longo desses quatro anos, nossa experiência foi legitimada no Concurso de Experiências Inovadoras do Programa de Apoio ao Setor Educativo do Mercosul (PASEM), Prêmio Paulo Freire, no tema estratégias de formação, sendo avaliada como uma experiência positiva e inovadora publicada no Banco de Experiências do PASEM em 2015.

Mas, o que quer que tenha restado, não sobreviveu à votação da bancada do PSB de Pernambuco, em 16 de abril de 2016, na Câmara dos Deputados, favorável à cassação da presidenta legitimamente eleita Dilma Rousseff<sup>27</sup>. Assistir ao ex-Secretário de Educação do Estado de Pernambuco, com quem nos reunimos várias vezes ao longo de todo um ano para ajustes do Projeto de Escola de Referência e Formação de Professores, bradar no Congresso Nacional, numa tarde de sábado, seu “sim” pelo impeachment, em nome de “uma virada de página” no Brasil, foi um desfecho horrível para essa história. 16 de abril de 2016, o dia dantesco da votação na Câmara dos Deputados que permitiu o prosseguimento do impeachment de Dilma. O Grupo UFRPE pela Democracia foi assistir à votação num telão montado no Centro da Cidade do Recife. Na ocasião, 367 deputados votaram a favor da continuidade do processo, 137 votaram contra, e 7 se abstiveram. Quem viveu esse dia não esquecerá.

---

<sup>27</sup> [Deputado natural de Surubim-PE, Danilo Cabral diz SIM ao impeachment de Dilma e cita Eduardo Campos - YouTube](#)



**Imagem 62.** Telão no Centro do Recife, no dia de votação do processo de Impeachment na Câmara dos Deputados. Foto Agência Brasil.

Mas não devemos antecipar essa triste história. O termo e tempo de cooperação técnica chegava ao fim em dezembro de 2013. Contudo, no ano seguinte, o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência da CAPES teria seu ápice em todo o Brasil<sup>28</sup>, com aumento de 2.822,73% em quantidade de bolsas distribuídas<sup>29</sup>, e consequentemente com aumento exponencial de licenciaturas, instituições de ensino superior e escolas de educação básica alcançadas pelo projeto. Na UFRPE, os números espelhariam o crescimento nacional. Enquanto em 2009 tínhamos 7 subprojetos, 66 bolsistas e atuávamos em 2 Escolas Parceiras, ambas no Recife, em 2014 contávamos com 14 subprojetos (todas as licenciaturas presenciais envolvidas), 426 bolsistas e 24 Escolas Parceiras – em Recife, Camaragibe, São Lourenço da Mata, Caruaru e Serra Talhada. Eram tempos de esperança. E essas maravilhosas mulheres mosqueteiras – Edenia, Angela e Sandra -, os queridos professores Mariana e Dayvson e nossa convivência com a Escola Candido Duarte haviam chacoalhado a minha trajetória.

### **3.3 Estágio pós-doutoral: por um diálogo com a América Latina**

Antes de chegarmos em 2014 – o auge do Programa de Iniciação à Docência -, gostaria de voltar um pouco no tempo. Imagino, leitor, que a essa altura você possa estar

<sup>28</sup> DIRETORIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DEB). 2009-2013: Relatório de gestão PIBID. Brasília, 2013

<sup>29</sup> Total de bolsas PIBID/CAPES em 2009: 3.088. Total de bolsas PIBID/CAPES em 2013: 49.321. Total de bolsas PIBID/CAPES em 2014: 90.254.



tonto com tantas idas e vindas. Até mesmo cansado ou enfadado. Mas, lhe peço a gentileza de não ter pressa. Como já disse em algum momento: *a pressa é o mal dos fanáticos e elimina a possibilidade do afeto, da empatia e do zelo*<sup>30</sup>. Idas e vindas são os ritmos e tempos da memória. E este é o meu memorial. As regras da escrita são institucionais, mas a estratégia para lidar com elas é pessoal e absolutamente arbitrária. E, nessa intersecção ou encruzilhada entre o que se normatiza e o que se narra, *Exu* gargalha.

Então, voltemos ao ano de 2011, para que eu possa falar sobre a minha descoberta da América Latina, quando eu tinha já quarenta e poucos anos de vida. A oportunidade surgiu quando o Diretor do Departamento de História – o Curso de História se desvinculou do DLCH no ano de 2010, virando um departamento autônomo - anunciou, no final de 2010, que a lista de saídas para pós-doutorado estaria vaga no ano seguinte (um professor desistiu do afastamento). Eu resolvi agarrar a oportunidade. Entrei em contato com o Professor Dr. Mario Carretero, vinculado ao programa de pós-graduação em educação da *Facultad Latinoamericana de Estudios Sociales* FLACSO-AR, em Buenos Aires. E submeti a proposta de Plano de Trabalho no Edital de Bolsas para Estágios Pós-doutorais da CAPES. Minha proposta apresentava como objetivo:

Analisar comparativamente as práticas docentes de professores de História de ensino médio em escolas da rede pública estadual de ensino no Brasil e na Argentina, através de pesquisa realizada na Escola de Referência e Formação de Professores do Ensino Médio – Professor Candido Duarte (PE), e numa escola pública de referência na Argentina a ser escolhida conjuntamente com a equipe de investigação do professor Mario Carretero, da FLACSO, com o intuito de identificar as tensões provocadas pelas reformas [nas diretrizes] curriculares em ambos os países (...). [tendo em vista que] desde os anos 90 do século passado, o sistema educativo no Brasil, e em outros países da América Latina, como Argentina e Chile, vem sofrendo uma importante transformação em sua estrutura. (...) Nesse sentido, as diretrizes curriculares reconfiguram a formação e atuação dos professores da educação básica. (...) Por isso, esse estágio pós-doutoral constituir-se-á num importante instrumento para o diagnóstico de problemas que acontecem no âmbito das Escolas Públicas de Ensino Médio e oferecerá subsídios para um re-dimensionamento das estratégias de formação e capacitação docente na Escola de Referência e Formação de Professores do Ensino Médio: Professor Candido Duarte – que deverá funcionar como centro de formação dos professores das escolas integrais do estado de Pernambuco. (...) Bem como favorecerá a integração entre a Faculdade Latinoamericana de Ciências Sociais (FLACSO) e o Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura, da UFRPE, o qual dispõe de uma linha de pesquisa em Ensino de História em consolidação, para a qual o estágio pós-doutoral da solicitante será de relevante importância.

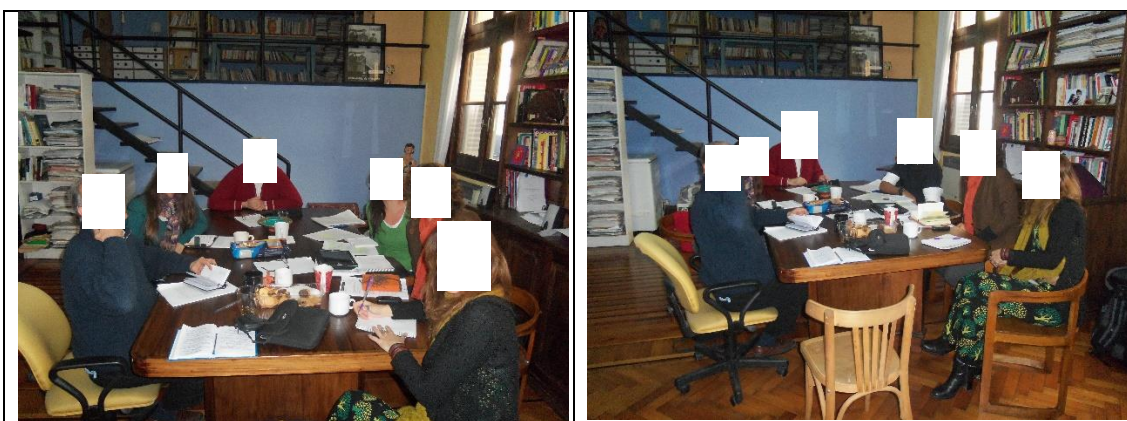
---

<sup>30</sup> Apresentação da minha tese de doutorado. Link de acesso:

<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7538>

O Plano de Trabalho foi aprovado e financiado pela CAPES e eu realizei meu estágio pós-doutoral entre setembro de 2011 e agosto de 2012. Contudo, na condição de quem escreve a posteriori, devo ressaltar a distância entre expectativas e realizações, ou no mínimo apontar o que teve que passar por ajustes e adaptações. A Escola de Referência e Formação de Professores – professor Candido Duarte não se tornou um centro de formação de professores da educação integral no estado de Pernambuco como previsto no termo de cooperação técnica. E a linha de Ensino de História não foi criada quando eu retornei do meu estágio pós-doutoral. Ela viria a ser criada posteriormente. Mas, nesta ocasião, eu não faria mais parte do Programa<sup>31</sup>.

Minha participação no grupo de pesquisa do Prof. Dr. Mario Carretero (FLACSO) caracterizou-se, sobretudo, pela presença nos vários encontros de discussão teórica, nos quais pude acompanhar a orientação coletiva de bolsistas de pós-graduação, a preparação de projetos para participar de editais ou de artigos para publicação. Tive oportunidade de ampliar minhas referências bibliográficas no que diz respeito a temáticas como as formas de construção do conhecimento social e histórico, sobre a relação entre o ensino de História e a construção da identidade nacional, bem como a respeito de questões sobre a mudança conceitual e suas implicações para conhecimentos históricos mais complexos.



**Imagem 63.** Reunião do grupo de pesquisa do professor Mário Carretero, em Buenos Aires. Da esquerda para direita: Antonio Castorina, Alicia Barrero, Mario Carretero, Maria, Floor van Alphen, Lúcia Falcão.

**Imagem 64.** Reunião do grupo de pesquisa do Professor Mario Carretero. Com meu orientando de mestrado Gustavo Gomes.

<sup>31</sup> A partir de 2016 eu faria parte do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistoria), da Universidade Federal de Pernambuco.

Eu ressaltaria três questões debatidas pelo grupo de pesquisa que contribuíram para minha reflexão e formação. A primeira diz respeito à especificidade do conhecimento histórico escolar. O conhecimento histórico, segundo Carretero (1997), detém características epistemológicas próprias. É uma área de conhecimento que estuda as ações humanas no passado, estabelecendo relações entre passado e presente. Como o passado não é acessível do ponto de vista material, apenas por fragmentos e indícios, somente se torna presente por meio de representação, interpretação e chaves conceituais. Trata-se de um conhecimento com alto grau de abstração, complexidade e polissemia. Por outro lado, os conhecimentos históricos passam por transformações em razão de influências ideológicas e políticas que repercutem nos currículos e nos materiais de ensino.

A segunda questão diz respeito ao tensionamento do ensino de história pela memória coletiva ao longo do século XX. Não pode haver coletividade sem recordação compartilhada, como não pode existir uma nação sem história comum (no duplo sentido de acontecimentos vividos no passado e de lembranças divididas a respeito deles). Parte do ensino da história se dedica a administrar essas recordações. Mas aqui há uma diferença entre ensino da história e transmissão da memória compartilhada. A história é crítica: nega-se a esquecer o doloroso, não deve nos esconder coisas de que agora podemos não gostar. E o ensino de história está entre esses dois pêndulos.

Segundo os autores, a *compreensão* seria formada por um conjunto de habilidades que permite (ou deveria permitir) aos indivíduos exercerem liberdade de pensamento, planejamento e ação. E esse seria o ponto delicado do ensino da história: administrar relatos e símbolos sobre os quais se sustentem um sentido de solidariedade, mas sem permitir que a nação se torne demasiado pátria. A história, enquanto disciplina escolar, surge no século XIX como ação estratégica do Estado Nação para formar cidadãos leais. Tratava-se de um ensino ligado à fabricação de um discurso oficial hegemônico sobre o passado, que não estava aberto ao dissenso. Contudo, no século XX, as pautas político-identitárias de movimentos sociais atravessam a escola, que se torna um lugar central para disputa de memórias possíveis da sociedade, tensionando conteúdos escolares.

A terceira questão diz respeito a estarmos vivendo numa paisagem intelectual de *mnemotropismo*: “uma orientação das sociedades contemporâneas à memória” (CARRETERO, 2007, p.14), na qual há uma centralidade do *testemunho*. Para os autores, a luta dos movimentos sociais pela *memória*, e não pela *historiografia*, está formulada sobre uma pedagogia da memória. Os testemunhos podem gerar uma relação empática

dos jovens sujeitos da educação, mas, dentro da lógica explicativa de um relato histórico simplificado, eles podem contribuir para a leitura do mundo como um lugar onde habitam naturalmente homens bons e homens maus. Ou seja: sentimentos de compaixão e indignação, sozinhos, não garantem uma explicação mais complexa do passado. Levam apenas um julgamento moral, como a visão do Estado de Exceção enquanto experiência política e social negativa, mas que aparentemente não contribui para uma explicação complexa sobre os mecanismos que permitem a excepcionalidade.

O dualismo maniqueísta baseado em oposições bons-maus, bárbaros-civilizados, colonizadores-indígenas produz um tipo de economia mental (cognitiva/afetiva), um essencialismo, que comporta uma espécie de esvaziamento de significado. A inclinação valorativa é resultado do ensino de uma história que subvaloriza e invisibiliza as tensões e privilegia visões hegemônicas e imprecisas, simplificadas da história, como num conto de fadas (RUIZ, 2011). E, para Carretero, a simples inclusão de novos conteúdos, que são apenas agregados a essa estrutura narrativa/explicativa, não tem conseguido superar tal lógica. Segundo Carretero e Castorina, o conteúdo escolar de caráter social ou histórico deveria, e deve, contribuir para proporcionar uma compreensão complexa do mundo. Ele consiste em um conhecimento de grande complexidade porque não proporciona uma mera descrição ou classificação superficial dos fenômenos, mas deve gerar explicações plenas de complexidade conceitual e, conseqüentemente, um pensamento crítico acerca da sociedade.

Contudo, o ensino de história escolar baseado em relatos fundacionais e inquestionáveis da nação reforçam sentimentos morais que se interiorizam de forma passiva - não sem implicações na vida prática, como a naturalização das desigualdades sociais ou mesmo a reprodução de um darwinismo social. Conseqüentemente, essa leitura do mundo pode inabilitar os sujeitos para o exercício político em direção à transformação social do presente (RUIZ SILVA, 2011, 171). A pergunta que atravessa esses debates é: que implicações as explicações do passado produzem no imaginário político de jovens sobre seu próprio tempo e lugar?

**Quadro 20.** Participação em Atividades do Grupo de Pesquisa do Professor Doutor Mário Carretero, durante estágio pós-doutoral.

<b>Data</b>	<b>Natureza</b>	<b>Texto ou tema de discussão</b>
13/09/2011	<b>Reunião do Grupo de pesquisa</b>	Discussão de dissertação: Narrativas históricas y concepciones de nación y territorio nacional, Lorena Soledad Carreño Ponfil.

		Apresentação do meu Plano de estágio pós-doutoral
15/09/2011	<b>Encontro</b> organizado pela Biblioteca Nacional de Maestros	Nuevos Rumbos en la Enseñanza de la Historia
20/09/2011	<b>Reunião do Grupo de pesquisa</b>	Preparação e debate sobre o esboço do Proyecto Carolina
22/09/2011	<b>Reunião do Grupo de pesquisa</b>	Preparação e debate sobre o esboço do Proyecto Carolina
27/09/2011	<b>Reunião do Grupo de pesquisa</b>	Discussão de referencial teórico com texto: What can a developmental psychology of historical consciousness look like? Carlos Kolbi
28/10/2011	<b>Mesa Redonda</b> organizada pela Universidad Nacional de General Sarmiento	Relatos historiográficos en museos, manuales y audiovisuales de América Latina
09/11/2011	<b>Reunião do Grupo de pesquisa</b>	Discussão de referencial teórico com texto: National pride and student's attitudes towards history: an exploratory study. Rhys Andrews, Catherine MaGlynn, Andrew Mycock
15/11/2011	<b>Palestra</b> organizada pela Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires	Representaciones de justicia en niños y adolescentes, sentido común e ideología – palestrante: Alicia Barreiro
16/11/2011	<b>Reunião do Grupo de pesquisa</b>	Discussão de referencial teórico com texto: Changing Historical Conceptions of History. Gaea Leinhardt Anita K Ravi
25/11/2011	<b>Reunião do Grupo de pesquisa</b>	Debate sobre a estrutura do texto Conceptual Change para a 2ª Edição do Handbook
02/03/2012	<b>Palestra</b> organizada pela FLACSO	Conceptual Change, palestrante Stella Vosniadou
02 e 03/05/2012	<b>Pré-Jornadas de Investigadores en Formación en Educación del Área Educación FLACSO</b>	Apresentação do Plano de Trabalho do estágio pós-doutoral
15/06/2012	<b>Reunião do Grupo de pesquisa</b>	Discussão de referencial teórico com texto: Students concept of nation, Cesar Lopez, Mario Carretero, Maria Rodriguez Moneo. History experts conceptions and narratives about the nation. Mario Carretero, Cesar Lopez, Maria Rodriguez Moneo
26/07/2012	<b>Reunião do Grupo de pesquisa</b>	Discussão de referencial teórico com texto: Narrative as a root metaphor for political psychology. Phillip L Hammack, Andrew Pilecki  Apresentação do mestrando Gustavo Gomes, do Programa de Pós-graduação em História Social da Cultura da UFRPE, e do trabalho de pesquisa que desenvolvia sob minha orientação.

16/08/2012	<b>Reunião do Grupo de pesquisa</b>	Discussão de referencial teórico com texto: Narrative as a root metaphor for political psychology. Phillip L Hammack, Andrew Pilecki
28/08/2012	<b>Reunião do Grupo de pesquisa</b>	Discussão de referencial teórico com texto: In Defense of ingroup historical narrative in an intractable intergroup conflict: an individual difference perspective.  Minha despedida do grupo de pesquisa.

Para além dessas aprendizagens, colhi alguns outros frutos mapeáveis no Currículo Lattes: i) apresentei meu plano de estágio pós-doutoral na mesa *Prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje*, durante o encontro: *Pre-jornadas de Investigadores en formación en Educación*, organizado pelo FLACSO; ii) publiquei, em coautoria com Floor van Anphen, doutoranda da equipe de pesquisa de Mario Carretero, o texto intitulado *Entretecendo ensino e aprendizagem na construção do saber histórico escolar*, nos anais do VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e III Encontro Internacional de Ensino de História, que ocorreu em Campinas, na UNICAMP, em 2012<sup>32</sup>; iii) uma adaptação desse texto foi publicada nos Cadernos do Tempo Presente (Qualis B), em 2013<sup>33</sup>; iv) e, mais recentemente, em coautoria com as Professoras Doutoras Eleta de Carvalho Freire e Maria Tereza Didier de Moraes, ambas parceiras queridas de trabalho no Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco (ProfHistoria UFPE), publicamos o capítulo intitulado *O construtivismo e o ensino de história*, no livro *Ensino de História e suas Práticas de Pesquisa*, em 2021<sup>34</sup>.

O grupo de investigação do Professor Dr. Mário Carretero, muito acolhedor e extrema e proficuamente produtivo, tinha seus debates focados na aprendizagem dos conteúdos das Ciências Sociais. Esse enfoque havia chegado, em linhas gerais, à tese de que o grande problema do ensino de História na educação básica é o de que ele parte de uma perspectiva ontológica do Estado Nação que simplifica e empobrece o conhecimento

<sup>32</sup> ALPHEN, Floor e FALCÃO BARBOSA, Lúcia. ENTRETECENDO ENSINO E APRENDIZAGEM NA CONSTRUÇÃO DO SABER HISTÓRICO ESCOLAR. VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História III Encontro Internacional de Ensino de História. Campinas: UNICAMP. Publicação em mídia digital “Ensino de História: memórias, sensibilidades e produção de saberes”. ISSN 1982-1255. Julho 2012.

<sup>33</sup> BARBOSA, L.F; ALPHEN, Floor. O saber histórico e escolar nas obras de Mário Carretero: entretecendo ensino e aprendizagem. Cadernos do Tempo Presente, v. 11, pp. 1-7, 2013.

<sup>34</sup> Capítulo publicado no livro *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. Organizadores: Juliana Alves de Andrade e Nilton Mullet Pereira. São Leopoldo: Oikos, 2021.

histórico dos estudantes. Este é um debate legítimo. Entretanto, na minha visão de recém-chegada, que tinha preocupação (atravessada por um sentido de urgência) com a formação docente, o poder de reação a esse problema seria mais da alçada das políticas públicas que definem o currículo escolar ou as diretrizes gerais para o ensino de História da educação básica (o que se quer do saber histórico escolar, afinal?) e menos da prática docente. Então, uma questão me angustiava e martelava: se professores de História cumprem diretrizes curriculares nacionais, estaduais e municipais, que impactam as matrizes curriculares das licenciaturas, que poder eles têm diante desse contexto maior? E como podemos pensar em estratégias de formação que contrariem essa lógica, tendo em vista que as diretrizes para formação a integram?

Pronto, lá estava eu novamente me sentindo uma farsa. Minha proposta de estágio pós-doutoral havia chegado a um beco sem saída. Como eu poderia efetivamente cumprir o objetivo de identificar subsídios para redimensionar estratégias de formação de professores de História? Por volta desse período, o zelador do prédio em que eu morava no Microcentro<sup>35</sup>, um senhor bem-humorado, aposentado, que vivia no último andar do edifício e era responsável pelo espaço comum do prédio, me perguntou na portaria: “E então, brasileira, o que você vai fazer amanhã?”. O amanhã que ele se referia era o domingo, dia 24 de março de 2012. Perguntei o que haveria para se fazer amanhã. Era o dia em que os argentinos lembravam o golpe militar. Eu olhei para ele meio incrédula: vocês argentinos comemoram o dia do golpe? Vocês são loucos ou o quê? Ele riu e me convidou: “Vou sair para fotografar. Se você não tiver nada o que fazer, pode vir comigo”.



<sup>35</sup> Calle Marcelo T. de Alvear, 949, Piso 8. Entre Calos Pellegrine e Suipacha. Microcentro (CABA).

<p><b>Imagem 65.</b> Manifestação de rua no aniversário do golpe militar na Argentina. Actores desaparecidos. Foto de Gustavo Patto. 24 de marzo de 2012</p>	<p><b>Imagem 66.</b> Manifestação de rua no aniversário do golpe militar na Argentina. Madres de Plaza de Mayo. Foto de Gustavo Patto. 24 de marzo de 2012</p>
--	--

E, sem que tivesse contado com qualquer programação, aquele foi um dos dias mais marcantes da minha experiência na Argentina. Ao longo de todo o dia, entrando pela noite, vários grupos se concentraram na Avenida 9 de Julio para fazer sua caminhada até a Plaza de Mayo, em frente à Casa Rosada – sede do governo argentino. A concentração durou até o seu ápice: o momento em que *Las madres y abuelas de Plaza de Mayo* saíram da sede da sua associação, carregando, em muitas mãos, um enorme tapete de lona com fotos em preto e branco, sob um fundo azul, de milhares de desaparecidos políticos. Passei todo o domingo impactada. Não conseguia dizer uma palavra. Olhava muda e fascinada para cada um daqueles grupos e fotos.

	
<p><b>Imagem 67.</b> Manifestação de rua no aniversário do golpe militar na Argentina. Nunca mas. Foto de Gustavo Patto. 24 de marzo de 2012</p>	<p><b>Imagem 68.</b> Manifestação de rua no aniversário do golpe militar na Argentina. Juicio y Castigo. Foto de Gustavo Patto. 24 de marzo de 2012</p>

Diante de tudo que vi nesse dia, pensei se uma das piores heranças do Estado de Exceção do Brasil não teria sido o sequestro da nossa cultura política. Comecei a me perguntar: será que não cometemos um equívoco pedagógico quando, em nossas narrativas e explicações do regime ditatorial, ressaltamos a repressão, a violência direta, a suspensão da legalidade, a censura absoluta como principais características do golpe contra o Estado de Direito? Será que a principal herança do Estado de Exceção não foi a



construção de um senso comum da “normalidade”? Uma insensibilidade e colonização dos sentidos para nossos dramas políticos? A construção perversa de que qualquer um que divirja, que diga ou mesmo pense que algo de podre acontece neste Estado é um fatalista sofrendo de crise persecutória - afinal, todos os processos estão sendo conduzidos, julgados e medidos dentro dos mais estritos rituais constitucionais e jurídicos. Dentro da lei. Respeitando a sagrada Constituição.

Aqui falamos de dois processos interligados e postos em marcha pelo Estado de Exceção: a violência que sequestrou pessoas e a estratégia política que silenciou essas experiências. Lembremos que tais experiências sequer eram nomeadas, pois não cabiam na costura da narrativa hegemônica de normalidade. Este é o ponto de intersecção entre a democracia e o golpe, o da farsa democrática: quando a repressão, o golpe, não acontece apenas por meio da violência direta, mas pela seletividade. Quando, por meio de regras, leis, projetos de leis, o Estado reprime seletivamente e impossibilita a emergência de narrativas divergentes, rechaçadas via deslegitimação. Tínhamos e temos muito o que aprender com a América Latina. Mas o Brasil parece estar há muito de costas para o continente.

Quando meu simpático vizinho, Gustavo Patto, me pediu doações para levar a escolas rurais na província de Jujuy, no feriado de abril de 2012, não tive dúvidas: fui até a livraria El Ateneu, procurei saber quem eram as principais autoras de histórias infantis, comprei vários livros infantojuvenis e, na volta para casa, passando pela portaria, lancei uma condição: eu quero entregá-los em mãos e conhecer as escolas rurais que vão receber a doação. Sempre achei que, quando os bons ventos nos tocam, devemos aproveitar e planar. Era momento de colocar a mochila nas costas e me surpreender. Chegando em Abra Pampa, cidadezinha mais ao norte da província de Jujuy, Gustavo Patto me colocou em contato com o Cura Indígena – Vidal.

Padre Vidal, conhecia todas as escolas locais. Para ele, as profissões de uma forma geral estavam perdendo sua ‘espiritualidade’ – algo que atribuía força aos gestos e rituais profissionais –, e as ações nas escolas, que deveriam ser coletivas, estavam cada vez mais individualizadas e burocráticas. Segundo Vidal, o sistema de educação do Estado Argentino estava planejado para que as pessoas cada vez mais se sentissem sozinhas. De acordo com sua percepção os cursos e encontros de formação não conseguiam reanimar os professores. Então, ainda que houvesse ferramentas e materiais para o trabalho de

forma intercultural em Abra Pampa, o uso desse material dependia de iniciativas individuais.



**Imagem 69.** Viagem com Gustavo Patto e com o *cura* indígena de Abra Pampa, Padre Vidal.



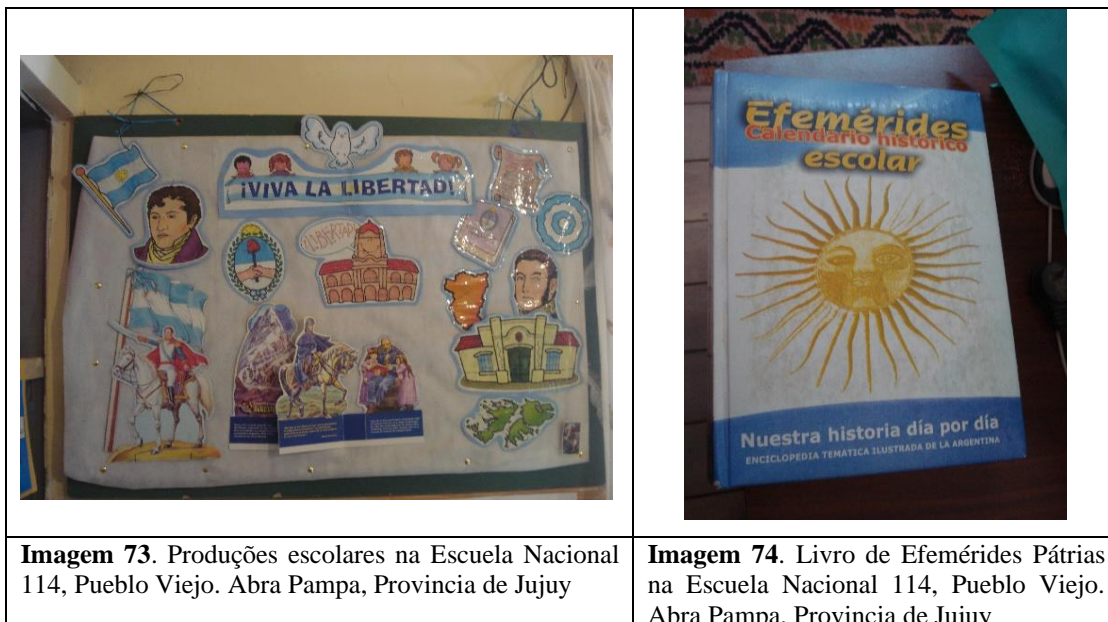
**Imagem 70.** Escuela Rural Agua Chica. Abra Pampa, Provincia de Jujuy



**Imagem 71.** Escuela Nacional 114, Pueblo Viejo. Abra Pampa, Provincia de Jujuy



**Imagem 72.** Escuela Nacional 114, Pueblo Viejo. Abra Pampa, Provincia de Jujuy



Segundo Padre Vidal, através da observação possível por seu contato próximo com as escolas, devido à sua militância em torno das questões dos povos originários, havia mais mudanças nos conteúdos das ciências sociais do que nos conteúdos históricos escolares. Ainda assim, ele falou de uma ação conjunta realizada em Tilcara, responsável por produzir livros didáticos de autoria coletiva, a partir de oficinas temáticas, com a participação de povos originários. O livro de História produzido contava uma história que não tinha como marco de referência a criação do Estado Argentino, mas falava de 10.000 anos de história. Ele não tinha esse material, mas sabia que existia. Eu perguntei a ele: onde encontro o grupo que organizou esse material? Em Tilcara, ele respondeu. Mas, onde ou a quem devo procurar em Tilcara? Ele não sabia. Mas se eu for para Tilcara vou encontrar referências? Sim. Então, seguindo a orientação do Padre Vidal, eu fui para Tilcara.



**Imagem 75.** Cartaz de divulgação da Semana dos Povos Indígenas pelo direito a uma educação bilingue e intercultural.

Chegando em Tilcara, só tive tempo de deixar a mochila na pousada, tomar um banho e escolher uma das duas Peñas locais para jantar. Em *La Peña de Carlitos*, o simpático Carlitos passou de mesa em mesa conversando com todos. Eu disse que era uma brasileira passando um ano na Argentina para fazer pesquisa. Em pouco tempo ele volta: “hoje é uma noite extraordinária, temos duas brasileiras na casa”. Ambas fazendo pesquisas, fomos apresentadas. A outra brasileira era a Professora Carmen Sanchez, da UNIRIO. Ela estava com o seu supervisor de estágio pós-doutoral, professor Daniel Suarez, da Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires (FILO/UBA). Num momento em que tivemos oportunidade de conversar, ela gentil e generosamente me convidou para participar no dia seguinte de um Ateneu de Docentes Narradores. Carmen Sanchez mudaria o rumo do meu estágio pós-doutoral com seu poder de tecer encontros.

O Ateneu de Docentes Narradores é uma rede de formação docente que se pretende horizontal e cujo principal recurso é a narrativa de histórias escolares. A partir de temas (consignas), os docentes narradores escrevem e depois leem coletivamente suas experiências pedagógicas. O Ateneu cria um espaço de reflexão, de troca e de formação em rede dos trabalhadores da educação. A proposta baseia-se em reconstituir as experiências de ensino e gestão escolar a partir da perspectiva de seus principais atores. Os relatos, que partem da perspectiva íntima da memória, são postos em rede de narrativas

de experiências escolares. A estratégia metodológica posta em prática é a documentação narrativa de práticas pedagógicas com o objetivo de produzir reflexões a partir da descrição densa dos espaços de atuação docente, das práticas educativas que têm lugar nesses espaços e dos sujeitos que delas participam (SUÁREZ, 2010). Ela cria uma comunidade de atenção mútua, nomeia e solidariza o que acontece nos espaços escolares, contribuindo, assim, para construção democrática de saberes e fazeres que permeiam a escola (SUÁREZ, 2010).



**Imagem 76.** La Peña de Carlitos, Tilcara, Jujuy 13/05/12



**Imagem 77.** Ateneu de Docentes Narradores, Tilcara, Jujuy. 14/05/12

Como se não bastasse, nesse Ateneu de Docentes Narradores estava ninguém menos do que Claudia Elsa Cuestas, professora do Instituto de Formación Docente nº 2, de Tilcara, com experiência em Educação Intercultural. Padre Vidal tinha razão, afinal: Cláudia Cuestas era uma das autoras dos livros didáticos que falavam sobre 10.000 anos de História, uma das coordenadoras do Projeto *Elaboremos entre todos uma escola para todos* (responsável pela produção desses materiais didáticos) e uma das relatoras das reuniões preparatórias das Primeiras Jornadas Provinciais de Educação Intercultural em Jujuy<sup>36</sup>, ocorrida em 2002.

O projeto *Elaboremos entre todos uma escola para todos* teve apoio do Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia, através do Programa Nacional de Educação

<sup>36</sup> As Jornadas tiveram apoio da Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), da Secretaría de Educación de la Provincia de Jujuy e do Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes).

Intercultural Bilingüe<sup>37</sup>, por meio da linha de ação que visa apoiar financeiramente a produção e edição de materiais didáticos originados no diálogo entre instituições educativas e comunidades em espaços multiculturais e plurilíngues. Vinculado à Escola Normal Eduardo Casanova, de Tilcara, província de Jujuy, o projeto, através de Ateneus Docentes realizados entre 2001 e 2005, resgatou materiais didáticos produzidos nos anos 1990, além de ter recuperado práticas docentes significativas a partir da perspectiva intercultural.

El Proyecto “Elaboremos entre todos una escuela para todos” se desarrolla en el Nivel Terciario de la Escuela Normal “Dr. Eduardo Casanova” de Tilcara desde el año 1994. Son sus antecedentes actividades institucionales del “Profesorado para la enseñanza primaria” en las que se reflexionó sobre el rol docente y los contenidos que transmite la escuela. En el año 1995 y ya como instancia del proyecto, se realizaron talleres con la participación de la comunidad en los que se trataron algunos de los contenidos propuestos en esta publicación. El presente material, fruto de todo ese proceso es parte de una propuesta pedagógica que abarca las áreas de Historia, Lengua y Geografía cuyo objetivo es incidir en la formulación de un currículum escolar que valore al hombre quebradeño en su contexto socio-económico-cultural. En 1996 se publicó el libro “Quebrada de Humahuaca, más de 10.000 años de historia” y en 1998, “Los caminos de la lengua en la Quebrada de Humahuaca”. Se realizaron talleres de reflexión sobre la historia y la lengua regional de los que participaron maestros de 4º a 7º años de todas las escuelas del Departamento de Tilcara, luego se acompañó la implementación de la propuesta en el aula y se evaluó el impacto pedagógico. Fueron distribuidos entre los alumnos 1200 ejemplares de los citados textos. Desde el año 1998 el Proyecto cuenta con el apoyo y el financiamiento del Proyecto 4 del Plan Social Educativo de la Nación. Con la presente edición se realizan también sendas ediciones de los libros de Historia y Lengua con el objetivo de consolidar la experiencia en el Departamento de Tilcara y extenderla a los Departamentos de Tumbaya y Humahuaca. (MECyT, 2006: p. 9)

Na chamada “fase preparatória”, as Jornadas Interculturais realizaram reuniões com comunidades em nove zonas espalhadas pela província, as quais elegeram democraticamente seus porta-vozes. Nos grupos de trabalho criados os habitantes expressaram suas visões e propostas em relação à educação da comunidade a partir de diversos temas (os valores da escola e os valores da comunidade; ecologia; língua; história, cultura, ciências sociais e livros etc.). Nas preparatórias de Abra Pampa, ocorridas entre 20 de agosto e 7 de setembro de 2002, os representantes da comunidade se colocaram em relação ao que gostariam de ver no ensino e livros de história:

Se debe enseñar la historia oculta. (...). Nuestra historia oculta que no sale a la luz porque el sistema no lo permite. La historia que nunca nos contaron. ¿Por qué se ha escondido tanta verdad? ¿Por qué no nos enseñaron la vida de Atahualpa, de Viltipoco, la batalla de Quera, el Malón de la Paz, la batalla del Abra de la Cruz, del Aguilarazo? Seguimos estudiando a Colón, Sarmiento, Mitre, los que nos vendieron,

---

<sup>37</sup> A Educação intercultural bilingue é concebida, através da Lei de Educação Nacional n° 26.206 (2006), Capítulo XI, artigos 52/53/54, como: 1. opção de política educativa, 2. Como estratégia pedagógica, 3. Como enfoque metodológico.

los que mataron a los indios. ¿Cómo podemos recuperar y fortalecer nuestra cultura? La fortaleza que nosotros vemos es recuperar a las personas mayores porque ahí está la sabiduría. Se la puede recuperar de la forma oral, pero muchos tienen miedo de hablar porque los que los hacen hablar, a los dos años ya tienen un libro y se hacen ricos. Nosotros seguimos siendo los mismos pobres de siempre. Hemos perdido nuestra historia, por eso no se la enseña. Hace tres años una profesora decía «pero si ya los indios no existen más». Si nosotros no tratamos de ver que esto se fortalezca, se va a desaparecer, y hay conocimientos que se van a desaparecer, cosas que nos pueden favorecer a todos se van a desaparecer. Estamos ante esa realidad. (OEI, 2003: p. 24)

O projeto formulou, portanto, materiais didáticos que dialogassem com essas expectativas da comunidade de narrar uma história, geografia e língua ocultada nos conteúdos escolares oficiais. Um livro didático de história, de geografia e língua que partia da realidade cultural e linguística da Quebrada de Humauca, tentando assim organizar os conteúdos didáticos sob um eixo que não fosse a formação do Estado Nação. E que, para esse diálogo, partia da metodologia dos Ateneus de Docentes Narradores. Bom, a partir desse momento, julguei necessário acompanhar também, durante o meu estágio pós-doutoral, o grupo de pesquisa de Daniel Suarez.



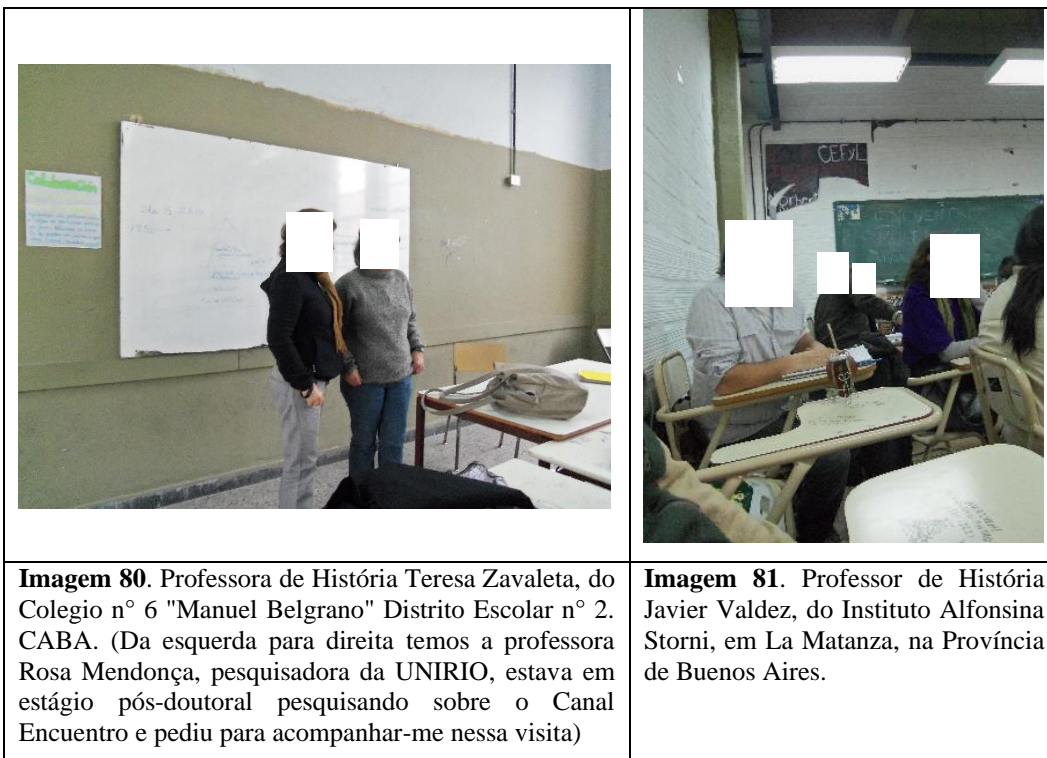
Então, para resumir essa história, continuei acompanhando o grupo de Mário Carretero (FLACSO) e passei a frequentar o grupo de Daniel Suarez (Filo/UBA). E, ao todo, tive oportunidade de conhecer várias escolas na Província/Capital de Buenos Aires, bem como duas escolas agrárias na Província de Jujuy (norte da Argentina). Ao total, visitei três escolas públicas agrárias (duas em Abra Pampa/Jujuy e uma em Arrecifes), uma escola pública de educação popular (gerida por movimentos sociais), uma escola particular, em La Matanza, e uma escola pública de referência, Colégio Manuel Belgrano.

Nelas, pude entrevistar diretores, professores e agentes da gestão, bem como acompanhar algumas sequências didáticas.

**Quadro 21.** Lista de Escolas visitadas e entrevistas realizadas na Argentina durante estágio pós-doutoral

<b>ESCOLA</b>	<b>LOCAL</b>	<b>ATIVIDADES</b>
Escuela Rural Agua Chica	Abra Pampa Provincia de Jujuy	Acompanhamento de um dia na escola. Entrevista com o Supervisor Regional do Ministério da Educação Juan Angel Liquín
Escuela Nacional 114, Pueblo Viejo	Abra Pampa Provincia de Jujuy	Acompanhamento de um dia na escola. Entrevista com o <i>cura</i> indígena de Abra Pampa, Vidal, que incentiva o movimento de educação Intercultural bilíngue nas escolas.
Instituto Alfonsina Storni (educación privada)	La Matanza Pcia Buenos Aires	Entrevista com a Diretora, entrevista com o Professor de História Javier Valdez, entrevista com os estudantes do sexto grau Acompanhamento de aulas do 5º e 6º graus Gravação de sequências didáticas
Escuela de Educación Secundaria Agraria nº 1 Martin Fierro	2740, Arrecifes Pcia. Buenos Aires	Entrevista com o director da Escuela Agropecuaria, Prof. Ruben San Juan, Narrativa da Profesora de Historia María del Carmen Bolinaga. Acompanhamento de apresentação de trabalhos de história/arte do 6º grau
Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultos "Ñanderoga"	Vicente López, Pcia. Buenos Aires	Entrevista com as professoras de ciências sociais Agustina Argnani e Marina Whertimer Entrevista com os professores de História Facundo Eirin e Gastón Picone Gravação de sequências didáticas
Colegio nº 6 "Manuel Belgrano" Distrito Escolar nº 2	CABA	Entrevista com a professora de História Teresa Zavaleta. Gravação de sequências didáticas





Numa das ações do grupo de Daniel Suarez, conheci a professora Maria del Carmen Bolinaga, formadora de professores de História, no Instituto Superior Docente 123, de Arrecifes, Província de Buenos Aires. Ela organizou minha ida a Arrecifes, onde apresentei palestra intitulada *Déjenme que les cuente: las ploblematicas de la enseanza de la historia*. Em Arrecifes, visitei a Escuela de Educación Secundaria Agraria n°1 Martin Fierro, bem como participei de uma roda de conversa no Museo y archivo histórico de Arrecifes. Conversar com uma formadora de professores de História e compartilhar de suas preocupações, entre Arrecifes e Recife, de certa forma trazia algum alento.

**CÁTEDRA ABIERTA DE HISTORIA AMERICANA CON LA PRESENCIA DE LA INVESTIGADORA BRASILEÑA LÚCIA FALCÃO BARBOSA.**

El Profesorado de Historia del ISFDYT (Instituto Superior De Formación Docente Y Técnica) Nº 123 de Arrecifes, invita a todas las instituciones y personas interesadas en "Nuevas formas de Investigación Latinoamericana en la Enseñanza de la Historia", a participar de conversaciones e intercambios con Lucia Falcao, el **MIÉRCOLES 22 DE AGOSTO** en la sede del ISFDYT Nº 123 (ENSA), Urquiza 612 de Arrecifes.

**Horarios:**  
 18:00 a 20:00 hs. abierto a todo público  
 20:00 a 22:00 hs. Profesores

La Investigadora tendrá encuentros con alumnos secundarios y terciarios de nuestras escuelas y a la tarde participará de la Cátedra Abierta de Historia Americana con profesores y alumnos. Su actividad de investigación en nuestro país sobre formas de enseñanza de la Historia se relaciona con nuestro ISFDYT123 en el transcurso del Programa de Extensión Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, del que participa nuestro Instituto como miembro de la Red PARC (Red de Investigaciones Participativas Aplicadas a la Renovación Curricular).

Lúcia Falcão Barbosa: Licenciada en Historia por la Universidad Federal de Pernambuco (1992). Maestra en antropología por la Universidad Federal de Pernambuco (1998). Doctora en Historia por la Universidad Federal de Pernambuco (2005). Post-doctora en Educación en FLACSO (2002). Profesora de la graduación en Historia y de la Post-graduación en Historia Social de la Cultura de la Universidad Federal Rural de Pernambuco. Líder del Grupo de Estudios en Enseñanza y Saberes Históricos (GRESH) e investigadora del Núcleo de Estudios e Investigación sobre Historia de la Educación e Enseñanza de Historia en Pernambuco (NEPHEP). Maestra en enseñanza de historia y formación de profesores de historia.

**Imagem 84.** Cartaz de divulgação de palestra e outras atividades da Pesquisadora Lúcia Falcão em Arrecifes em agosto de 2012.

Eu voltaria para Recife, em 03 de setembro de 2012, entendendo que as experiências vividas na Argentina me permitiram perceber que a sensação de isolamento – para além do fato das licenciaturas não formarem os licenciandos para efetiva atuação profissional – é, sim, um fator que fragiliza nossa profissão tanto de professores da educação básica quanto de professores formadores de professores nas universidades.

Também percebi que, sim, a história escolar é um repositório de conteúdos resistentes às mudanças, mas que as formas de lidar com isso devem ser pensadas coletivamente. A proposta dos Ateneus de Docentes narradores, com a qual tive contato nesse período, no mínimo nos faz trabalhar de forma horizontal. Ora, um grupo de professores organizados numa comunidade educativa solidária, na qual a observação de práticas docentes acontece entre pares, a fim de compreendermos melhor os processos de ensino aprendizagem e realizarmos projetos de investigação/ação/reflexão baseados num aprendizado colaborativo (!). Embora o foco dos Ateneus fosse a formação continuada, poderíamos pensar em usar essa metodologia para a formação inicial de professores também. Carmen Sanches viria a conversar com a área de ciências humanas e suas

tecnologias na EREM Candido Duarte, em 29 de outubro de 2012, sobre a documentação narrativa de experiências pedagógicas, num encontro intitulado: Ciclo de Conversas sobre formação Docente – Tecendo redes: formação docente, narrativas e experiências. A Professora Maria Tereza Didier estaria conosco. Como dito: a arte do encontro.



**Imagem 85.** Ciclo de Conversas sobre formação Docente. Área de Ciências Humanas. EREM Candido Duarte



**Imagem 86.** Pibidianos de História no Ciclo de Conversas sobre formação docente.



**Imagem 87.** Professora Carmen Sanches (UNIRIO) na EREM Candido Duarte



**Imagem 88.** Professoras Carmen Sanches e Maria Thereza Didier na EREM Candido Duarte

#### **Cena 4. Resistência além dos muros**

Queira desculpar, leitor, se não tenho a gentileza de ser breve. Mas sou atravessada por um sentido de urgência: e se as transformações que compartilhamos nesse período de valorização da docência, de fortalecimento das licenciaturas, de democratização do acesso às universidades públicas, à custa das lutas de várias gerações de trabalhadores da educação, de movimentos sociais, forem varridas do mapa? No Brasil, mesmo programas considerados estratégicos para a sobrevivência da sociedade e democratização do Estado são sempre transitórios. Eles permanecem enquanto há um pacto de governança ou um contrato social que os sustente. Efêmeros. A política social do Estado Democrático de Direito no Brasil é totalmente dependente de um pacto cujo principal acionista é o empresariado brasileiro: se o mercado não estiver feliz, ela se desfaz no ar. Não é direito adquirido pelo cidadão. Não é política de Estado. E mais uma vez, na história das nossas frágeis instituições, vivemos um momento de ruptura. De crise democrática. Estamos levando caldos e caixotes de uma grande onda conservadora que atravessa o mundo e ataca ainda mais virulentamente em nossas praias.

Tempos sombrios. E, nesse contexto, mais do que o instrumento de uma ilusão de consagração, o memorial deve ser construído de outra forma. Walter Benjamin, que acompanhou o crescimento da onda do nazifascismo na Europa, até ela quebrar na porta de sua casa, destroçar argamassa e tijolos, escreveu *Infância Berlimense* como uma memória da cidade antes que fosse destruída pela guerra, pelos desmontes, pelo ódio. E o fez através da história concentrada nos objetos que fizeram parte da sua vida. Objetos, lugares, imagens do cotidiano nos quais compreende uma significação histórica. Dessa forma, não fala apenas para lembrar de si. Sua memória é ao mesmo tempo pessoal e coletiva. Assim, ele restitui a dimensão humana de cada objeto, situação, cenário e devolve a eles uma memória: são produtos das relações, das experiências, dos sonhos humanos. E, no momento em que escrevo meu memorial, sinto a premência de refletir sobre um determinado tempo de nossas instituições. O curto intervalo em que nossa instituição, a universidade, viveu sob período democrático.

Nesse capítulo, escolhi ressaltar um ponto de inflexão nas políticas de valorização do magistério, por pressão do mercado financeiro. A antessala do golpe. Era o segundo mandato da Presidenta Dilma Rousseff e, pressionado, seu governo tentou seguir a lógica do governo de “união nacional”, assumindo, do ponto de vista econômico, o programa

político então derrotado nas urnas (BASTOS, 2017: 48)<sup>38</sup>. O Ministro da Fazenda Joaquim Levy executou um plano de ajuste fiscal, segundo ele necessário para reverter a “gastança” culpada pela desaceleração do crescimento econômico e pelo descrédito do mercado no plano do governo Dilma. Visando ganhar a confiança dos empresários e do mercado financeiro, a proposta era cortar gastos públicos, com cortes concentrados em investimento público ou gastos discricionários em saúde e educação. O pacote de ajuste fiscal de 2015 cortava ao todo 44 bilhões do orçamento (BASTOS, 2017).

O Ministério da Educação arcaria com o corte de mais de 9 bilhões em seu orçamento e, por tabela, a CAPES arcou com cerca de 785 milhões de reais. Todas as diretorias da CAPES sofreriam com essa restrição orçamentária, inclusive a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB/CAPES), responsável por programas de formação inicial e continuada de professores como PARFOR, RENAFORM, PIBID, LIFE, Observatório da Educação. Todos esses programas estavam diretamente sob ameaça. Alguns destes - como o PARFOR e o RENAFORM - já não estavam oferecendo novos cursos em 2015<sup>39</sup>.

Nessa ocasião, o PIBID tinha 90.254 bolsistas, com projetos institucionais desenvolvidos em 284 universidades em todo país, dialogando com 5.898 escolas de educação básica. O ano anterior (2014) foi o ápice de crescimento do Programa. Entretanto, em 2015, a CAPES seria instada a pagar pelo preço dos cortes. Isso a despeito do novo slogan do Governo Federal, apresentado pela presidenta Dilma Rousseff em seu discurso de posse no Congresso Nacional, ser “Brasil, Pátria Educadora” (nem vamos comentar sobre isso) - um anúncio de que a educação seria sua prioridade, sobretudo no enfrentamento de desafios como a universalização do ensino, da alfabetização na idade certa e da reformulação do ensino médio. E não imaginávamos que tudo ainda ficaria pior. Haveria um golpe no meio do caminho.

#### **4.1 PIBID: a luta coletiva por um programa de iniciação à docência**

---

<sup>38</sup> Bastos, P. P. Z. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. *Rev. Econ. Contemp.*, núm. esp., 2017: elocation - e172129, p. 1-63

<sup>39</sup> O PARFOR oferece as segundas licenciaturas para aqueles professores que atuam na rede de ensino em disciplinas para as quais não foram formados (exemplo: um professor de biologia que dá aulas de matemática) ou que não têm licenciatura. O RENAFORM oferece cursos de formação continuada a partir das demandas apresentadas pela rede pública de ensino.

Recuemos alguns anos antes do Golpe de 2016. Eu voltava ao Recife cheia de ideias do meu estágio pós-doutoral na Argentina e chegava nos momentos finais de uma greve de quatro meses dos professores de Instituições Federais de Ensino Superior, que pressionava o governo Dilma por melhores salários e melhores condições de plano de carreira. Antes disso, havia sido Coordenadora da Área de História a partir de 2009, quando, em nossa licenciatura, tínhamos apenas três bolsistas de iniciação à docência, um supervisor e atuávamos numa única instituição de ensino: Escola Estadual Joaquim Professor Xavier de Brito, na Iputinga. Depois do afastamento para estágio pós-doutoral, entre setembro de 2011 e agosto de 2012, quando voltei às minhas atividades docentes, assumi a Coordenação Institucional do Programa PIBID UFRPE (outubro de 2012).

Em 2009, o Projeto Institucional do PIBID da nossa universidade contava com 66 bolsistas<sup>40</sup>, atuando em duas escolas parceiras: Escola Estadual Lions de Parnamirim (Dois Irmãos) e Escola Estadual Professor Joaquim Xavier de Brito (Iputinga). A primeira expansão do PIBID/UFRPE ocorreu com a aprovação do projeto complementar do PIBID no Edital 02/2009<sup>41</sup>. Ou seja, partir de 2010, o crescimento do programa acompanhava o crescimento das licenciaturas da UFRPE: na Sede (Campus Dois Irmãos), o curso de licenciatura em Letras e em Pedagogia; na Unidade Acadêmica de Garanhuns, a licenciatura em Pedagogia e em Letras, e, na Unidade Acadêmica de Serra Talhada, as licenciaturas em Química e em Letras. Nosso projeto institucional adquiria, portanto, a característica multicampi, com atuação em diferentes regiões geográficas do estado. Uma nova expansão, em 2011, incluiria a licenciatura de Educação Física (Campus Dois Irmãos). Com isso, o PIBID-UFRPE passou a contemplar todas as 14 licenciaturas presenciais oferecidas pela Universidade.

Com o crescimento do nosso projeto institucional e da quantidade de escolas parceiras do programa – chegamos a 24<sup>42</sup>, crescia o desafio de administrarmos o PIBID na universidade. Com o edital 61/2013, o PIBID-UFRPE atingiu 426 bolsas. Um dos principais desafios do grupo colegiado de coordenadores foi institucionalizarmos o PIBID/UFRPE. Nesse sentido, e atendendo ao que foi estabelecido no Regulamento do PIBID/CAPES, publicado na portaria n.º 96, de 18 de julho de 2013, o grupo colegiado

---

<sup>40</sup> Bolsistas: 46 bolsistas de ID, 12 supervisores, 7 coordenadores de subprojetos (licenciaturas em Química, Física, Matemática, Biologia e História, licenciatura agrícola, licenciatura em computação) e 1 coordenador institucional.

<sup>41</sup> Conforme publicado no DOU de 28 de dezembro de 2009.

<sup>42</sup> Chegamos a ter 25 escolas parceiras em 2013, mas entre 2014 e 2018 atuaríamos em 24 escolas.

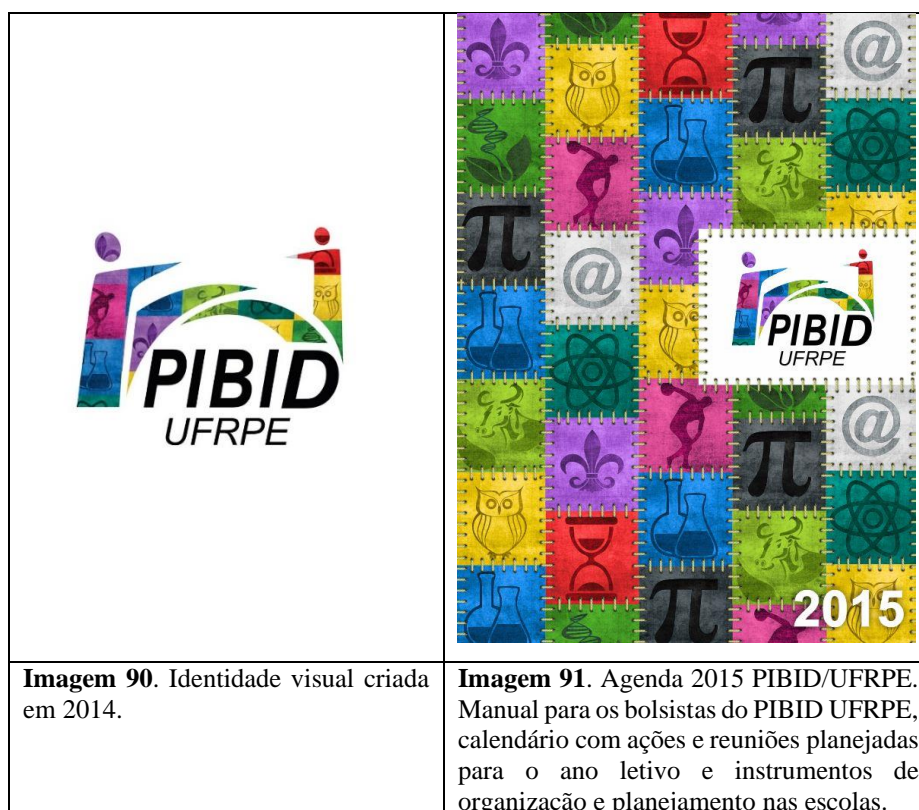
de coordenadores criou o Regimento Interno do PIBID/UFRPE, aprovado na Resolução nº 163/2014 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Outra resolução, nº 236/2014 CEPE, reconhecia e aprovava o Projeto Institucional do PIBID/UFRPE, bem como as portarias nº 1 e 2 da PREG/UFRPE designavam os coordenadores de área e gestão que formavam o grupo colegiado do PIBID/UFRPE, reconhecendo a gestão colegiada do programa e os membros da Comissão de Acompanhamento do PIBID/UFRPE, respectivamente.



**Imagem 89.** Grupo de Coordenadores de Gestão do Projeto PIBID/UFRPE. Adriano Regis (Departamento de Matemática), Juliana Andrade (Departamento de Educação), Lúcia Falcão (Departamento de História), Cristiano Marcelino (Departamento de Química). Coordenadora Institucional e Coordenadores de Gestão.

Um dos instrumentos de registro e acompanhamento das atividades dos licenciandos pelos supervisores nas escolas é constituído de um formulário eletrônico do Google Drive, com a lista dos bolsistas de todas as áreas, suas respectivas escolas de atuação e os indicadores de atividades desenvolvidas. A ferramenta poderia gerar a qualquer momento um resumo das atividades realizadas em cada uma das escolas parceiras. Os coordenadores das áreas também deviam alimentar os formulários de acompanhamento dos bolsistas de iniciação à docência (Ids). Para além das ferramentas de acompanhamento, a cada início e final de semestre, respectivamente, fazíamos o planejamento e a avaliação das nossas ações – esses encontros aconteciam tanto na sede quanto nas unidades. E no início do ano elaborávamos um calendário com as ações, reuniões e encontros a serem realizados (tanto os encontros gerais quanto os encontros

das áreas). Neles, estávamos juntos professores da universidade, supervisores das escolas e bolsistas de iniciação à docência. Além disso, cada dupla de coordenadores de área ficava responsável por fazer o acompanhamento cotidiano de uma escola parceira<sup>43</sup>.



Ao mesmo tempo em que administrávamos o crescimento interno do programa, o Coordenador de Programas de Valorização do Magistério, Professor Helder Eterno da Silveira, sentiu necessidade de nos organizarmos a nível nacional. Durante o III Encontro de Coordenadores Institucionais do PIBID, na Capes, em Brasília, entre os dias 14 e 16 de maio de 2013, ele sugeriu que criássemos um fórum representativo, tendo em vista que, com o crescimento do programa, muito em breve seria difícil juntarmos todos os Coordenadores Institucionais com a CAPES. No IV Encontro Nacional das Licenciaturas/III Seminário Nacional do PIBID, no período de 03 a 06 de dezembro de 2013, na Universidade do Triângulo Mineiro, foram escolhidos em assembleia representantes de cada região. O grupo seria responsável por propor uma minuta ou estatuto. No ano seguinte, durante o V Encontro Nacional das Licenciaturas/IV Seminário

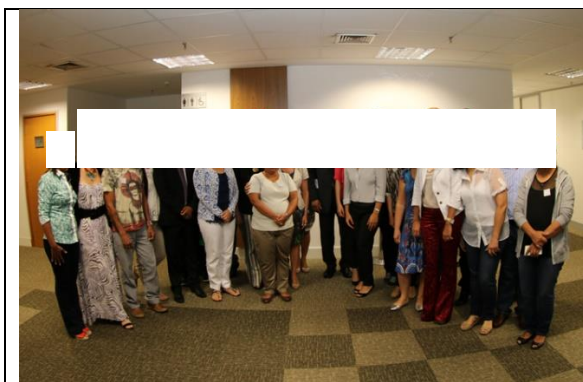
<sup>43</sup> Exemplo: em Recife, a coordenadora da área de História e o coordenador da área de Educação Física eram responsáveis pelo acompanhamento da Escola Dom Bosco, em Casa Amarela, onde bolsistas das suas e demais áreas atuavam.



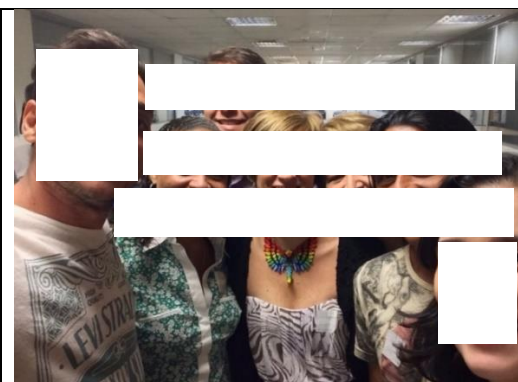
Nacional do PIBID, em Natal, o estatuto foi aprovado em assembleia e representantes estaduais foram eleitos para organização dos debates em cada estado. Fiquei responsável pela organização dos debates em Pernambuco. Segundo o Plano de Ação 2015/2016, eram objetivos do fórum:

Representar os Coordenadores Institucionais do PIBID e do PIBID Diversidade nos espaços de discussão sobre a formação docente; promover articulação permanente entre os Coordenadores Institucionais acerca das questões concernentes aos Projetos PIBID e PIBID Diversidade; incentivar a circulação de informações relativas à gestão, aos processos de acompanhamento das ações, à avaliação e à produção de conhecimento no âmbito dos Projetos PIBID e PIBID Diversidade, tais como a mobilidade acadêmica; criar espaços de discussão sobre a iniciação à docência como componente do processo de formação de professores; propor políticas públicas para a formação de professores, no âmbito municipal, estadual e federal: propor diretrizes para a gestão do PIBID e do PIBID Diversidade; propor políticas públicas para a valorização da carreira docente e permanência dos egressos. (ForPibid/Plano de Ação 2015/2016. Presidenta Alessandra Assis – PIBID UFBA)

Nossa tarefa imediata seria, entre agosto e setembro de 2014, organizarmos o fórum nos estados e criar nossos estatutos – em diálogo com o Regimento Nacional. Em Pernambuco, conseguimos criar o nosso ForPibid/PE no prazo estabelecido. É importante ressaltar que este foi um contexto de fortalecimento de espaços democráticos de debates propositivos, do estabelecimento de uma agenda de prioridades para as políticas públicas de educação, que conferiu à Capes as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica e estimular a valorização do magistério por meio da formação de professores. A existência de um fórum representativo de Coordenadores Institucionais favoreceria o diálogo próximo com a Capes, inclusive para discussão compartilhada de acompanhamento do Programa. E a capilarização dessa organização seria fundamental para resistência contra os cortes que viriam.



**Imagem 92.** Primeira reunião do ForPibid Nacional com a DEB/CAPES, fevereiro de 2015.



**Imagem 93.** ForPibid Nordeste. CAPES, fevereiro de 2015.

Então, o ano de 2015 para nós começava alvissareiro. Nosso diálogo com Carmen Neves (Diretora DEB/CAPES), Helder Eterno da Silveira (Coordenador Geral dos

Programas de Valorização do Magistério) e com o Presidente da CAPES, Professor Jorge Almeida, era de respeito e apoio mútuo. Não é por acaso que fomos pegos de surpresa com a notícias dos cortes. Entre os dias 16 e 20 de junho de 2015, nós da gestão do PIBID UFRPE estávamos em trânsito, viajando entre Garanhuns e Serra Talhada com as ações da I Formação Geral de Iniciação à Docência do PIBID/UFRPE<sup>44</sup>. Estávamos na estrada de volta ao Recife quando recebemos a mensagem de Helder Eterno da Silveira no grupo do Diretório Nacional do ForPibid: “se organizem, o PIBID tem ameaça real de corte”. Ele colocaria seu cargo de Coordenador-geral de Programas de Valorização do Magistério, da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica na CAPES, onde atuava desde 2011, à disposição ainda esse ano. Nessa mensagem ao ForPibid, ele antecipou notícias sobre cortes na concessão de bolsas em vigência e a iminente interrupção total ou parcial de projetos institucionais em andamento. Essas notícias seriam oficializadas nas próximas semanas. Pois os *gastos* públicos deveriam ser cortados a partir de julho de 2015.

Todos éramos unânimes: não podíamos permitir a desarticulação do PIBID em meio à agenda de ajuste fiscal do governo. O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência era estratégico para a política de valorização do magistério, favorecendo, entre outros, a permanência nos cursos de formação docente. O programa já fazia parte do cotidiano das IES. Tínhamos a obrigação política de nos mobilizarmos para lutar contra o retrocesso diante de conquistas já estabelecidas para a melhoria da educação nesse país. Nenhum passo atrás deveria ser permitido. Com prudência e firmeza, para não gerar pânico entre os bolsistas, ao longo da semana buscamos informações sobre a real situação do PIBID/CAPES e começamos a mobilizar forças políticas para impedir que o PIBID fosse prejudicado pela agenda político-econômica do governo.

Muitas instituições não haviam recebido ainda a segunda parcela das verbas de custeio de 2014 aprovada para o PIBID. E a CAPES ainda não tinha aberto edital para a apresentação dos Planos de Trabalho para aprovação dos gastos em 2015. Para além dos cortes, a instabilidade e as incertezas traziam fragilização para um programa estabelecido como parte de uma política de valorização do magistério, citado no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigo 62). Estes eram programas considerados

---

<sup>44</sup> Nessa formação, a Pró-Reitora de Ensino de Graduação, Professora Ângela Almeida, seguia viagem conosco, para apresentar a experiência da interdisciplinaridade na Escola de Referência e Formação de Professores EREM Professor Candido Duarte.

estratégicos no texto do PNE 2014-2024, na meta 15<sup>45</sup> (entre outras), que visava garantir as políticas nacionais de formação de professores através do fomento aos programas PIBID, PARFOR, RENAFOR, entre outros. Isso era o que estava acontecendo na prática. Víamos no cotidiano de nossas licenciaturas como o programa contribuía para a permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura, como ele aproximava os bolsistas das escolas desde os primeiros semestres de graduação. E as primeiras notícias eram de que já a partir de julho o PIBID seria reduzido pela metade, podendo chegar a 90% de corte até o final de 2015.

A Diretoria Nacional do Fórum de Coordenadores Institucionais do PIBID – ForPibid conseguiu agendar, no dia 22 de junho, uma conferência virtual com Carmen Neves e Helder Silveira, da CAPES, para sabermos os reais impactos do ajuste fiscal no programa e definirmos algumas ações emergenciais a cargo de cada representante estadual e regional do ForPibid. Eram ações que precisavam ser capilarizadas em cada estado e região do país, como a mobilização das Pró-Reitorias e Reitorias, das bancadas estaduais para pressão na Câmara dos Deputados e no Senado e das comissões de educação nos municípios e estados.

Diante da capacidade de organização e reação rápida do ForPibid, a CAPES anunciou em nota oficial em sua página que não haveria cortes de bolsa ou descontinuidade dos programas de valorização do magistério. Mas não explicou efetivamente qual o impacto da restrição orçamentária no programa, ou como se daria a operacionalização dos cortes. Tampouco explicava por que ainda não havíamos recebido a segunda parcela de 2014. E outras dúvidas surgiam: a cota de bolsas por Instituições permaneceria? A verba de custeio de 2014 seria paga? A verba de custeio de 2015 seria paga? Esse clima de insegurança não contribuía para o planejamento das ações do programa. Em 08 de julho de 2015 recebemos o Ofício nº 68 da CAPES, determinando que, a partir daquele mês, todas as bolsas ociosas seriam cortadas do programa:

1. A Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), da Capes, precisou fazer ajustes no Sistema de Acompanhamento de Concessões (SAC) para se adequar à situação orçamentária do país. Todavia, esse ajuste não modificou nem suspendeu as bolsas que estão ativas no sistema, conforme comunicado no sítio eletrônico da Capes, em 24 de junho de 2015;

---

<sup>45</sup> Garantir a política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do [art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, 25/06/2014. Estabelece diretrizes, metas e estratégias para Educação).

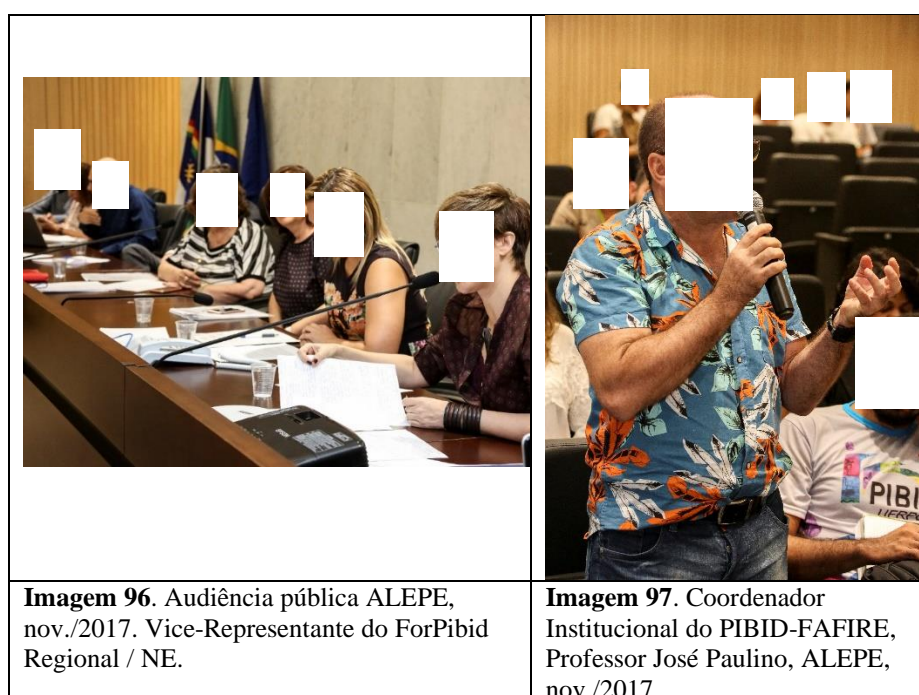
2. Para tanto, foram mantidas as bolsas ativas e suprimidas do sistema apenas as cotas ociosas. Ou seja, a cota de cada instituição é igual à lançada no mês de junho e a parte desse teto poderão ser feitas as substituições necessárias ao andamento do programa. Essa medida, conforme discutido com o Fórum do Pibid, garante continuidade do programa, sem prejuízo aos bolsistas, às IES e às escolas públicas que participam do Pibid.
3. Importante ressaltar que essa medida se aplica a partir de 01 de julho de 2015 e que bolsas cadastradas após essa data não serão incluídas na folha de pagamento do programa. Também informamos que estão suspensas as solicitações de pagamentos retroativos. O sistema, excepcionalmente este mês, estará aberto do dia 10 a 17 de julho.
4. O país passa por momentos de ajustes, por isso peço aos coordenadores que considerem a garantia de continuidade do Pibid como um reconhecimento à qualidade do trabalho que vem sendo feito por cada participante. Assim sendo, julgo oportuna a divulgação dos impactos do Pibid na formação dos docentes, na melhoria das licenciaturas, na articulação IES/redes de ensino, na opção pelo magistério, na qualidade das escolas públicas, na produção de materiais e em outras dimensões identificadas pelos protagonistas do programa.

Era um impacto bem menor do que o previsto. Na UFRPE perdemos 29 bolsas de um total de 426. Entretanto, o programa sempre teve um fluxo mensal grande de bolsistas por causa de licenciandos que entravam no último período do curso e eram substituídos por novos bolsistas. Sempre houve muita movimentação no Sistema de Acompanhamento (SAC/CAPES). Logo, isso significava que, aos poucos, começaríamos a sofrer um “redesenho” dos projetos. Diante disso, preparamos uma agenda de mobilização nacional que dependia da capilaridade de organização do ForPibid. Todos os estados deveriam mobilizar audiências públicas nas comissões de educação, entre outras ações.

Em Pernambuco, em 17 de dezembro de 2015, conseguimos uma audiência pública da Comissão de Educação e Cultura da ALEPE, com o tema “o papel estruturante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial e continuada de professores da educação básica”. Na segunda audiência pública na ALEPE, em 2017, eu seria vice representante regional do ForPibid/Nordeste, professora Ana Regina Marinho (UPE) seria nossa representante estadual ForPibid/PE e professora Jaqueline Barbosa (CAA/UFPE) seria representante nacional do PIBID Diversidade<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup><http://www.alepe.pe.gov.br/2017/11/13/politica-nacional-de-formacao-de-professores-e-debatida-na-comissao-de-educacao/>



Tivemos que nos apropriar dos números e impacto do PIBID nos estados e municípios para conversar com atores que pudessem compreender (e defender) o papel fundamental do programa: vereadores, deputados estaduais, bancada federal, gestores, secretários de educação, sindicatos. Chamamos para as audiências públicas representantes da Secretaria de Educação, da União dos Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco (UNIDIME), representantes do Sindicato dos Trabalhadores de Educação (SINTEMPE), chamamos nossos bolsistas, licenciandos, professores da rede, gestores. A ideia era fazermos um debate franco, embasado, para reforçar que todos nós tínhamos muito a perder com esses cortes. Não se tratava apenas de um programa, mas de toda uma política pública de valorização do magistério e defesa da educação. Levamos dados sobre as IES, seus projetos, a quantidade de escolas parceiras, mostramos

o impacto no IDEB dessas escolas. Tínhamos 15 Instituições de Ensino Superior formando professores do litoral ao sertão do estado de Pernambuco e atuando em cerca de 250 escolas parceiras. Eram 3.953 bolsistas do PIBID em todo o estado.

**Quadro 22.** Dados das IES que desenvolviam Projeto PIBID em Pernambuco<sup>47</sup>

<b>Sigla IES</b>	<b>Nome IES</b>	<b>Natureza Jurídica</b>
ASCES	Faculdade ASCES	Privada
AESA / CESA	Centro de Ensino Superior de Arcoverde	Municipal
CESVASF	Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco	Municipal
FABEJA / FBJ	Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim	Municipal
FAESC	Faculdade de Escada	Privada
FAFIRE	Faculdade Francinetti de Recife	Privada
FAFOPAI / FASP	Faculdade de Formação de Professores de Afogados da Ingazeira	Municipal
FASC	Faculdade Santa Catarina	Privada
IF SERTÃO PETROLINA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão	Federal
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco	Federal
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco	Federal
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco	Federal
UNICAP	Universidade Católica	Privada
UNIVASF	Fundação Universidade Federal do Vale de São Francisco	Federal
UPE	Universidade de Pernambuco	Estadual

**Quadro 23.** Quantidade de Escolas Parceiras do PIBID por IES em Pernambuco<sup>48</sup>

<b>Sigla IES</b>	<b>Quantidade de Escolas Parceiras</b>
ASCES	Sem informação
AESA / CESA	01
CESVASF	04
FABEJA / FBJ	16
FAESC	01
FAFIRE	03
FAFOPAI / FASP	06
FASC	Sem informação
IF SERTÃO PETROLINA	20
IFPE	23
UFPE	49
UFPE Diversidade (Licenciatura Intercultural Indígena)	75
UFRPE	24
UNICAP	07
UNIVASF	Sem informação
UPE	19

<sup>47</sup> Informações disponíveis no Relatório de Gestão DEB/CAPES

<sup>48</sup> Informações disponibilizadas pelos Coordenadores Institucionais ligados ao ForPibid Pernambuco

TOTAL	248
-------	-----

Para além das pautas locais, buscamos estabelecer interlocução com órgãos relacionados à formação de professores – MEC, CAPES, CNE, FNE, CNPQ, ANPOCS, ANFOP entre outros. Tentamos dialogar com diversos Ministros da Educação. Afinal, até o golpe de 2016, foram vários: Cid Gomes (janeiro a março de 2015), Luiz Cláudio Costa (interino, março a abril de 2015), Renato Janine Ribeiro (abril a outubro de 2015) e Aloísio Mercadante (outubro a maio de 2016). Aloísio Mercadante, que seria o Ministro da Educação destituído junto com a Presidenta Dilma, durante o golpe de 2016, foi até então o mais contundente na batalha contra o Programa. Na sua apresentação em audiência pública na Comissão de Educação do Senado, em 27 de outubro de 2015, para apresentar os programas prioritários do Ministério da Educação<sup>49</sup>, ele fazia várias afirmações equivocadas sobre o PIBID, deslegitimando o programa:

Nós temos 90 mil bolsas de estudo pro bolsista da iniciação docente. Agora, um dado que chama a atenção: **só 18% do PIBID, dos bolsistas, tá virando professor da rede básica.** (fala do Ministro Aloísio Mercadante - transcrição da audiência pública na comissão de educação no Senado, 27/10/2015. Grifos nossos)

Vocês vejam que o PIBID ele **acompanha muito as Escolas Particulares** e, então, estão basicamente concentradas em São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, um pouco na Bahia, muito pouco nos outros estados do Nordeste e quase nada nas regiões Norte e Centro Oeste. Então, **a bolsa está muito concentrada no Sul/Sudeste.** (fala do Ministro Aloísio Mercadante - transcrição da audiência pública na comissão de educação no Senado, 27/10/2015. Grifos nossos).

Suas afirmações contrariavam os dados da própria CAPES, apresentados no Relatório de Gestão do PIBID produzido pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB/CAPES)<sup>50</sup>. Por mais eficaz que fosse o programa, ele não tinha poder de lançar editais de concursos públicos nos estados e municípios. E, embora houvesse mais instituições desenvolvendo projetos nas regiões Sudeste e Sul do Brasil, a região com maior número de bolsistas era o Nordeste, com 28.019 bolsistas.

**Quadro 24.** PIBID 2013/2014: quantidade de subprojetos e bolsistas por região<sup>51</sup>

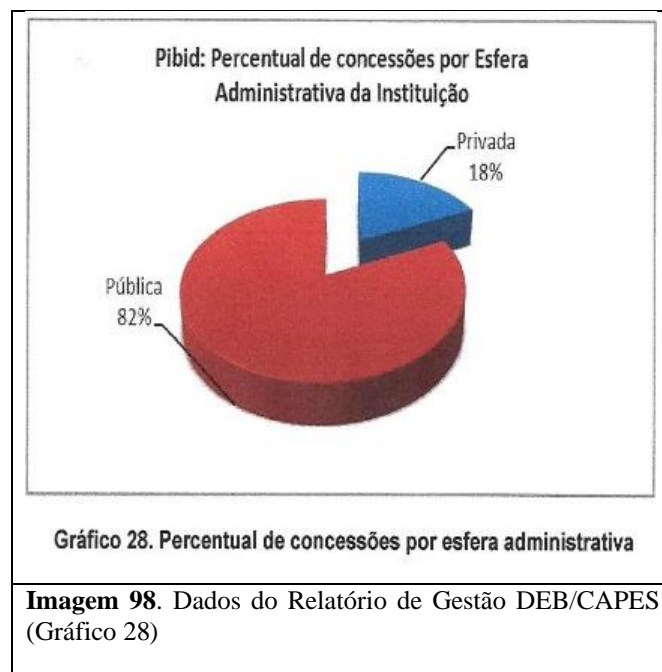
Região	IES	Campi	Subprojetos	Bolsistas
Norte	27	95	300	9.103
Nordeste	56	232	780	28.019
Centro Oeste	21	110	381	8.894
Sudeste	114	243	849	25.381

<sup>49</sup> [Mercadante apresenta à Comissão de Educação do Senado programas prioritários do Ministério - MEC](#)

<sup>50</sup> DIRETORIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DEB). 2009-2013: Relatório de gestão PIBID. Brasília, 2013.

<sup>51</sup> Tabela 14 do Relatório de Gestão DEB/CAPES.

Sul	66	175	687	18.857
Total	284	855	2.997	90.254



Depois do golpe de 2016, perdemos nossa proximidade com a CAPES. Diante das ameaças repetidas à continuidade do Programa, o grupo ForPibid conseguiu agendar audiências públicas no Senado e na Câmara. No dia 7 de dezembro de 2017 estivemos em audiência pública presidida pela Senadora Fátima Bezerra (PT/RN), para debater e questionar a nova Política Nacional de Formação de Professores e os rumos do PIBID. Entregamos um abaixo assinado com mais de 300 mil assinaturas - o Grupo PIBID UFRPE contribuiu com 2.177 assinaturas. E, em 13 de julho de 2016, estaríamos na Comissão de Legislação Participativa da Câmara dos Deputados (presidida pelo deputado federal do PCdoB/CE Chico Lopes). Além da participação nas audiências públicas, visitamos vários gabinetes e conseguimos assinaturas para a criação de uma Frente Parlamentar Mista para defesa do Programa. Essa frente seria responsável por tentar aprovar um projeto de lei que reconhecia o programa como política de Estado. Enfim, havia espaço político para agirmos, mas ele era limitado - bem limitado - pelas circunstâncias políticas e econômicas do momento. E dependia, além disso, de um xadrez político que ainda estávamos aprendendo a jogar. Ainda assim, estávamos lá no Congresso com representantes de todo o Brasil - estudantes de licenciaturas, professores da rede básica, professores universitários, gestores.





Nossa queda de braço seria pior com o Ministro Mendonça Filho. No dia 18 de outubro de 2017, o Ministério da Educação, na pessoa do Ministro Mendonça Filho e da Secretária Executiva Maria Helena de Castro, lançou uma Política Nacional de Formação de Professores, afirmando que essa política deveria abranger desde a criação de uma Base Nacional Docente até a ampliação da qualidade e do acesso à formação inicial e continuada de professores da educação básica, através de um “Programa de Residência Pedagógica”, para o qual o MEC ofertaria 80 mil vagas a partir de 2018 e investiria cerca de R\$ 2 bilhões. Ainda em novembro, o MEC anunciou que o município de São Paulo seria o primeiro do país a aderir ao Programa de Residência Pedagógica.

O modelo a ser implementado pelo novo programa seguia uma experiência de São Paulo. A Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo e o Instituto Ayrton Senna haviam anunciado a assinatura de um memorando de entendimentos com a Universidade Estadual Paulista (Unesp), visando formar futuros professores para o “desenvolvimento das competências para o século 21, como colaboração, criatividade e resolução de problemas”. Na solenidade também estava presente o diretor de educação à

distância da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Carlos Lenuzza, e o prefeito de São Paulo, João Dória.

De acordo com a secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, a parceria entre o município de São Paulo, o Instituto Ayrton Senna, a Unesp e o MEC seria o grande modelo a ser replicado pelo país afora. O projeto paulista envolvia um curso de extensão com duração de 100 horas, na modalidade de educação à distância, para alunos do curso de licenciatura em Pedagogia, ofertado pela Unesp. E, apesar do MEC anunciar o Programa de Residência Pedagógica como uma “modernização” do PIBID, a Coordenadora Institucional do PIBID da Unesp – um dos maiores projetos institucionais do país -, Professora Sueli Guadalupe Mendonça, sequer foi notificada da criação desse Projeto Piloto em sua Universidade. O diálogo escolhido pelo PSDB paulista era com o Instituto Ayrton Senna e não com professores formadores de professores. E o MEC anunciava esse modelo para todo Brasil, através do Programa Residência Pedagógica.

Em Pernambuco, o coletivo de Coordenadores Institucionais, organizados no Fórum ForPibid/PE, resolvemos unir forças: ao invés de fazermos nossos seminários institucionais de forma isolada, organizaríamos um seminário estadual do PIBID. Nosso evento, mais do que acadêmico, precisava abarcar uma dimensão política. Era necessário discutir entre nossos grupos de trabalho, mesas redondas e demais espaços do evento as políticas e o financiamento público para formação docente. Precisávamos dialogar com os sindicatos. Como estávamos todos com poucas verbas, cada instituição contribuiria com o que pudesse: canetas, pastas, arte, espaços, site para inscrições. E assim organizamos o *I Seminário Estadual do PIBID e PIBID Diversidade de Pernambuco: impactos na formação teórico-prática dos (as) educadores (as)*, em Recife, nos dias 16 e 17 de novembro de 2017. Gratuito para o público, sem cobrar inscrições. Com organização geral da FAFIRE, UFRPE e UNICAP, em parceria com as demais IES que desenvolviam o Programa PIBID e PIBID Diversidade no estado de Pernambuco: AESA-CESA, CESVASF, FBJ, FAESC, FASP, IFPE, IF Sertão, UFPE, CAA-UFPE, UPE.



**Imagem 101.** Cartaz do I Seminário Estadual do PIBID e PIBID Diversidade do estado de Pernambuco. Arte do bolsista ID de História, Sílvio Cadena

Diante do contexto geral de cortes financeiros que afetavam a educação pública e o ensino superior no Brasil<sup>52</sup>, o evento se inseria nesse cenário como um ato político, sustentado pela reflexão e produção acadêmica realizada por sujeitos implicados nessa realidade. Nossa finalidade maior era defender a importância da valorização dos profissionais do magistério, visando a efetiva melhoria da qualidade da educação brasileira:

Este encontro visa proporcionar a troca de experiências, reflexão crítica e propositiva acerca das políticas e ações no âmbito da formação inicial e continuada de professores, criando espaços políticos de debate sobre os principais problemas da educação e da formação inicial e continuada de profissionais do magistério neste momento de instabilidade política: PNE, financiamento público, PIBID, entre outros. Promovendo o diálogo com outras entidades científicas, institucionais e sindicais, para criar uma mobilização unitária em defesa da educação pública no estado de Pernambuco. (Projeto do I SESPE, 2017)

<sup>52</sup> Considerando que o Projeto de Lei Orçamentária/2018 (PLOA) indicava cortes pesados sobre a Capes, apontando assim sérios riscos para o PIBID, bem como o risco de descontinuidade das atividades do Programa, a partir de março de 2018, em função do atraso na publicação do novo edital.



Internamente, na nossa universidade, para além de outras ações, entre 2019 e 2021, lançamos nove volumes da nossa coleção Docência em Formação. Era a socialização de reflexões, relatos de experiência e ações compartilhadas entre nossa universidade e escolas da Educação Básica do estado de Pernambuco, nos municípios de Recife, Camaragibe, Garanhuns, São Lourenço da Mata e Serra Talhada, desde março de 2009 até fevereiro de 2018. Esse gesto, num momento de incertezas, de ódio social, de ataque às universidades, aos intelectuais de uma forma geral, aos professores/professoras; de desmonte do Ministério de Educação e dos seus programas; de ameaças, como a “lava jato da educação”, que eram o prenúncio da justificativa de corte orçamentário com gastos ditos “desnecessários”; esse gesto era nossa forma de dizer que os livros do PIBID UFRPE não cumpriam apenas o papel social de prestar contas à universidade, à Capes, ao MEC e à sociedade do que fizemos com os investimentos que possibilitaram nossas ações.

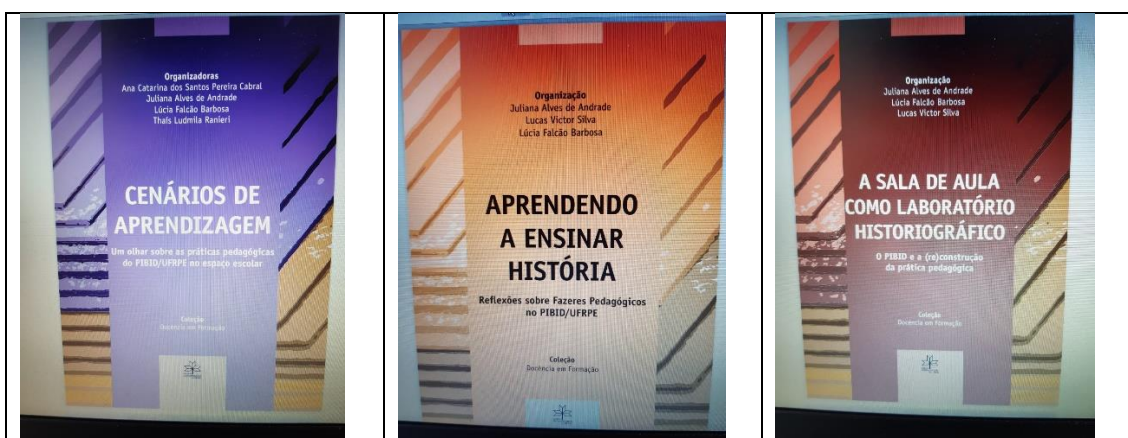
Esses livros eram o registro da memória de que é possível, sim, um projeto nacional coletivo de educação pública, gratuita e de qualidade. De que precisamos de políticas públicas para educação baseadas no respeito, no diálogo entre a sociedade civil, entidades de representação sociais e políticas, universidades e escolas. A política nacional de valorização do magistério, do Ministério da Educação, a criação da Diretoria de formação de Professores para a Educação Básica na Capes, financiaram programas como o PIBID, Prodocência, Renaform, Observatório da Educação, entre outros, que nos fizeram trabalhar juntos: universidades, escolas, agências de fomento, Ministério da Educação, secretarias de educação, fóruns de educação. Com projetos sérios, equipes qualificadas, metas e objetivos bem definidos.



**Imagem 104.** Capa do Livro 1 da Coleção Docência em Formação – PIBID UFRPE, 2019.

**Imagem 105.** Capa do Livro 2 da Coleção Docência em Formação – PIBID UFRPE, 2019.

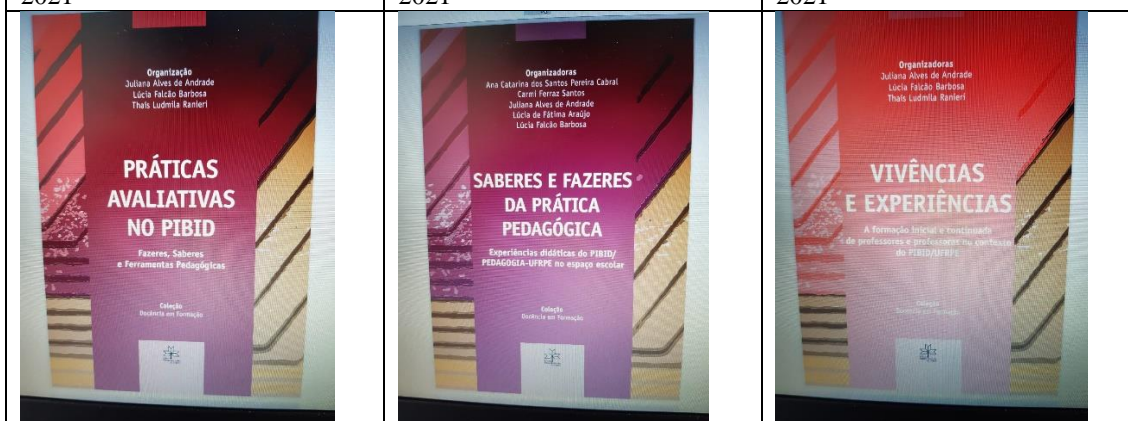
**Imagem 106.** Capa do Livro 3 da Coleção Docência em Formação – PIBID UFRPE, 2019



**Imagem 107.** Capa do Livro 4 da Coleção Docência em Formação – PIBID UFRPE, 2021

**Imagem 108.** Capa do Livro 5 da Coleção Docência em Formação – PIBID UFRPE, 2021

**Imagem 109** Capa do Livro 6 da Coleção Docência em Formação – PIBID UFRPE, 2021



**Imagem 110.** Capa do Livro 7 da Coleção Docência em Formação – PIBID UFRPE, 2021

**Imagem 111.** Capa do Livro 8 da Coleção Docência em Formação – PIBID UFRPE, 2021

**Imagem 112.** Capa do Livro 9 da Coleção Docência em Formação – PIBID UFRPE, 2021

Com esse trabalho coletivo, formamos professores melhores. Nos fizemos formadores melhores. Conseguimos repensar nossas práticas nas universidades, nas escolas, e enfrentar nossos problemas de cabeça erguida, pensante, com afeto e olhar esperançoso para o futuro. No PIBID, reconstruímos nossa relação entre universidade e escola – não mais uma relação entre sujeito e objeto, mas entre dois sujeitos que trabalham juntos para formar professores. Criávamos um espaço de confiança e colaboração, tudo o que o novo governo destruía nesse momento. Sob o governo Bolsonaro o MEC foi transformado num balcão de negócios entre aliados<sup>53</sup>. Havia, e há, escárnio, desprezo, desmonte, ameaça, ódio e despreparo. Mas nós sabíamos, e sabemos, que outros caminhos são possíveis – afinal, nós trilhamos outros caminhos. E é essa história, essa memória que entregamos na nossa Coleção Docência em Formação. Se de tudo resta um pouco, que a Comunidade UFRPE não se esquecesse. Para que sejamos resistência hoje e sempre.

#### **4.2 Entre universidades, escolas e praças**

A instabilidade do programa, a partir de 2015, nos mostrou que não bastava às licenciaturas e escolas saberem que o PIBID era fundamental para a formação e valorização da profissão docente. A sociedade de forma geral precisava compreender a relevância do que vínhamos realizando. Precisava perceber que projetos de educação se alinham a projetos de sociedade - quão mais democrático o Estado, mais democrático será seu projeto de educação. A proposta de formação inicial e continuada de professores que parte de um diálogo articulado, horizontal, de várias instituições e fóruns faz parte do mesmo projeto de educação e sociedade que democratiza o acesso à educação superior. Que interioriza as instituições superiores. Que financia programas de formação docente. Não estávamos defendendo apenas um programa, mas um projeto de educação e sociedade. E precisávamos sair da nossa bolha.

Para dar visibilidade às nossas ações, divulgar o depoimento de estudantes, professores e gestores de escolas da Educação Básica, de professores, licenciandos e gestores de nossas instituições de ensino superior era um caminho. E um vídeo foi produzido com o auxílio do setor de comunicação da nossa universidade<sup>54</sup>. Nele, a

---

<sup>53</sup> [Sobre a trama do poder de evangélicos no Ministério da Educação - CartaCapital](#)

<sup>54</sup> Vídeo publicado no canal da UFRPE no Youtube, em 30/07/15: <https://www.youtube.com/watch?v=TB8cE3nBg3A>

professora de biologia da EREM Candido Duarte, Cynthia Valéria Rodrigues, ressaltou que os pibidianos atuavam de forma interdisciplinar – uma tendência do próprio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para mobilizar os conhecimentos disciplinares na resolução de problemas. Lidávamos com uma organização do conhecimento que dialogava com o raciocínio lógico, mais do que com a memorização de fórmulas e fatos. A estudante de ensino médio Virgínia Coutinho de Barros, da EREM Candido Duarte, ressaltou o papel do PIBID e dos pibidianos na sua escola. Ao ser perguntada sobre a importância do programa no cotidiano escolar, ela respondeu que:

Eu acho que não é mais uma importância, é uma necessidade. Porque eles trabalham os assuntos de uma forma diferenciada. Por exemplo, no primeiro ano, eu participei do PIBID Letras. E lá a gente trabalhou vários assuntos que a gente já tinha trabalhado na sala de aula, mas de uma forma diferente. A gente produziu jornal, pesquisas. Então, eu acho que não é mais uma importância, é uma necessidade. (depoimento de Virgínia Coutinho de Barros)

Outra estratégia era levarmos para as ruas e praças nossas experiências, conversar com os passantes, chamar a atenção da imprensa local<sup>55</sup>. O movimento “O PIBID vai à Praça” se replicou do litoral ao sertão no estado de Pernambuco. Essa era uma ação de alcance nacional orquestrada pelo ForPibid. E fazíamos o nosso dever de casa. Convocamos assembleia com coordenadores de área, supervisores e bolsistas de iniciação à docência. Todas as nossas ações conjuntas teriam que ser debatidas coletivamente, presencialmente (na sede) ou virtualmente (com grupos da UAST e UAG).

Numa dessas assembleias, uma bolsista de iniciação à docência da História – Pâmela Camello – pediria a palavra: ela disse que havia nascido no período democrático e imaginava que nossa situação política estava num processo evolutivo sem volta e para ela era surpreendente tudo que estava acontecendo. Ela não imaginava que fosse possível. Esse seria um dos nossos aprendizados: nenhuma conquista está garantida. Nossas instituições e pautas precisam ser dia a dia disputadas.

---

<sup>55</sup> <http://pernambuco.ig.com.br/carreiras/2015/estudantes-da-ufrpe-protestam-contras-cortes-no-pibid>

<p><b>Manifestação pública de apoio ao PIBID</b> SERRA TALHADA-PE UFRPE UAST</p> <p>Dia 02/07/2015 das 15h30 às 17h30</p> <p>Na Concha Acústica (Praça Agamenon Magalhães)</p> <p>#SomosTodosPIBID #FicaPIBID</p>	<p><b>Manifestação pública de apoio ao PIBID</b> UFRPE-UPE-UFPE-FAFIRE-UNICAP</p> <p>Dia 02/07/2015 das 16h às 18h</p> <p>Na praça do Horto de Dois Irmãos Recife-PE</p> <p>#SomosTodosPIBID #FicaPIBID</p>	<p><b>Manifestação pública de apoio ao PIBID</b> GARANHUNS-PE UFRPE UAG</p> <p>Dia 02/07/2015 das 16h às 18h</p> <p>Na Avenida Rui Barbosa, em frente à Escola Municipal Instituto Presbiteriano de Heliópolis,</p> <p>#SomosTodosPIBID #FicaPIBID</p>
<p><b>Imagem 113.</b> Card divulgação da manifestação pública do Movimento #FicaPIBID, em Serra Talhada</p>	<p><b>Imagem 114.</b> Card divulgação da manifestação pública do Movimento #FicaPIBID, em Recife</p>	<p><b>Imagem 115.</b> Card divulgação da manifestação pública do Movimento #FicaPIBID, em Garanhuns</p>

	
<p><b>Imagem 116.</b> Manifestação na Praça de Dois Irmãos. 02/07/2015</p>	<p><b>Imagem 117.</b> Reitora e Vice-Reitor na Praça de Dois Irmãos. 02/07/2015</p>

	
<p><b>Imagem 118.</b> Ação O PIBID vai à Praça. Praça do Derby, 2015</p>	<p><b>Imagem 119.</b> Ação O PIBID vai à Praça. Praça do Derby, 2015</p>



Se de tudo resta um pouco, podíamos ver esse momento da nossa história como oportunidade de formação política. E, nesse caminho, nossos estudantes tomariam as rédeas da reação em outubro de 2016. Assistimos ao longo desse ano um sopro de vida dos movimentos estudantis no estado, a um poder de reação de estudantes da educação básica e do ensino superior ocupando escolas e universidades em todo Brasil. Em Pernambuco não seria diferente. Na UFRPE, em 24 de outubro, os estudantes ocupariam os prédios da universidade e anunciariam suas pautas, que materializavam sua contra as medidas que afetavam a sociedade brasileira e retiravam-lhe direitos sociais.

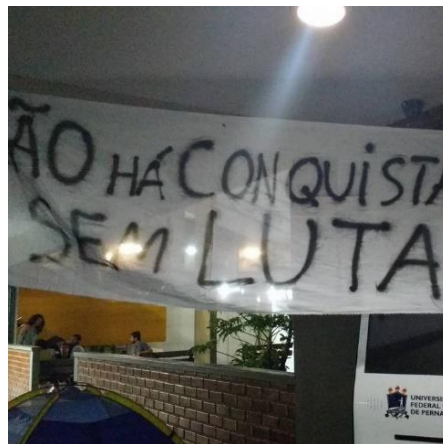
As Ocupações nas universidades públicas, privadas, federais, estaduais, autarquias, nos institutos e escolas públicas em Pernambuco, bem como em todo o território nacional, vinham demonstrado não apenas a insatisfação dos estudantes, mas também a coragem de enfrentar os descaminhos do governo federal quando se trata da educação pública. Nossos estudantes vinham promovendo debates sobre o papel e a importância da licenciatura, do educador e do educando, e, por outro lado, vinham fazendo uma defesa intransigente das conquistas sociais, sobretudo daquelas que impactavam a educação pública. Tratava-se, portanto, de um movimento que merecia todo o nosso apoio e solidariedade.

O movimento estudantil protagonizava em nossa universidade, e outras Instituições de Ensino, uma luta em defesa da geração atual e da futura, posicionando-se contrariamente ao PL nº 867/2015, proposto pelo movimento “Escola sem Partido”, à MP nº 746/2016 (Reforma do Ensino Médio) e ao ajuste fiscal, que penalizava os menos favorecidos e absolveia os grupos mais abastados do custo da crise econômica do país (PEC nº 55 - antiga PEC nº 241).

Nós, que fazíamos o PIBID UFRPE, consideramos, portanto, que a pauta do movimento estudantil OCUPE interessava a todos que lutavam pela educação pública de qualidade e pela continuidade das políticas públicas de formação de professores. Neste contexto de desmonte acelerado, em que programas como o PIBID, o PARFOR e o RENAFORM estavam sob o risco de descontinuidade pelo governo instaurado em Brasília após o processo de impeachment da Presidenta eleita Dilma Roussef. Por esse motivo nós, professores e coordenadores do PIBID UFRPE, em 17 de novembro de 2016, divulgamos publicamente através de uma nota pública nosso apoio ao movimento estudantil OCUPE-UFRPE, reflexo do quadro nacional de insatisfação contra medidas que afetam a sociedade brasileira e tiram-lhe direitos sociais.



**Imagem 120.** CEGOE ocupado.  
Foto parte externa do prédio.



**Imagem 121.** CEGOE Ocupado. Foto do interior do prédio.



**Imagem 122.** Entrada do Anfiteatro do CEGOE enfeitada para o Cine debate sobre o filme Aquarius

Entretanto, em reunião colegiada, os coordenadores do PIBID UFRPE decidimos pela continuidade das atividades nas escolas parceiras do programa, sem prejuízo ao movimento estudantil na Universidade ou nas escolas ocupadas. Elas foram integradas ao calendário de atividades propostas nos espaços ocupados ou foram mantidas as atividades já planejadas no calendário acadêmico/escolar, mas agregando-as a temas pertinentes ao pleno exercício da cidadania. Apesar das ocupações, apesar da greve decretada pelo movimento estudantil da UFRPE, apesar de termos decretado nossa greve docente, era fundamental manter as atividades do PIBID, adequando-as às necessidades e pautas dos estudantes. Na universidade, mesmo em greve, mantivemos algumas atividades por demanda dos nossos estudantes ocupados: aulas públicas, cine debates, debates sobre

conjuntura, oficinas, atividades culturais. A universidade não ficou parada. Um cartaz (dentre tantos) no CEGOE questionava: “você irá olhar para o CEGOE da mesma maneira daqui para frente?”



Nossa preocupação imediata era que as ocupações fossem tratadas com truculência pela Polícia Militar do governo de Pernambuco. De fato, em 8 de novembro de 2016 a força policial intimidaria estudantes na EREM Candido Duarte. A escola foi cercada por policiais militares que intimidaram estudantes e impediram a entrada e saída da escola<sup>56</sup>, notícia que chegou até nós quando estávamos em assembleia na ADUFERPE. Nós agimos imediatamente: saímos de nossa assembleia e fomos para a EREM Candido Duarte. E mobilizamos deputados estaduais, imprensa e sindicatos para pressionar o governo de estado. Era urgente solicitarmos a realização de uma audiência pública.

Dias antes, em 6 de novembro de 2016, nós coordenadores do PIBID UFRPE decidimos solicitar à Presidenta da Comissão de Educação e Cultura da Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco, Deputada Teresa Leitão, a realização de uma audiência pública com a presença de instituições de ensino superior e instituições de educação básica, professores, gestores e estudantes, sobre as ocupações dos estudantes nas instituições de ensino do estado. Ao mesmo tempo, o Departamento de Educação da UFRPE solicitou a mesma pauta ao Presidente da Comissão de Cidadania, Direitos Humanos e Participação Popular, Deputado Edilson Silva. A audiência pública conjunta ocorreria no dia 18 de novembro. E, no dia da audiência, os estudantes não

<sup>56</sup> No bairro de Apipucos, a escola Cândido Duarte também foi ocupada esta semana. Na manhã de ontem, a instituição foi cercada por Policiais Militares, que intimidaram os estudantes e buscaram impedir a entrada de novos alunos na ocupação. Hoje, apenas dois policiais militares seguem do lado de fora da escola, sob a justificativa de zelar pelo patrimônio público. (Diário de Pernambuco, 09/11/2016). Link: [Estudantes mantém ocupação em escola na Torre | Local: Diario de Pernambuco](#)

decepcionaram: a assembleia ficou lotada. Foram tantos estudantes que a reunião prevista para acontecer no Plenário do Palácio Joaquim Nabuco, na Assembleia Legislativa, foi transferida para o pátio externo. A fala da representante da comissão de comunicação do Ocupe UFRPE ressaltou suas pautas e formas de organização:

Excelentíssima Senhora Presidente da Comissão de Educação, Excelentíssimo Senhor Presidente da Comissão de Direitos Humanos desta casa, a todos os demais presentes: bom dia. Sou Izabelly Oliveira, estudante do 9º período do curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco, ocupante e, como membro da comissão de comunicação do OCUPE UFRPE e em nome do Ocupe, estamos aqui para expressar a partir deste espaço o que consiste nossa ocupação, quais são as nossas reivindicações, direitos e deveres. (...) Quem passa hoje pelos prédios ocupados na UFRPE, percebe (...) a expressão de um novo sentimento de pertencimento ao espaço. (...) O Ocupe UFRPE é autogestado e revela o protagonismo das/os estudantes, que por meio de comissões planejam e exercem as práticas diárias desde questões de funcionamento do espaço, até as atividades culturais pedagógicas. Em conjunto com o movimento nacional estudantil, estamos vivendo uma experiência democrática de discussão de temas sobre políticas públicas que são propostas e executadas em todo País. A realização, desde o primeiro dia de ocupação, de aulas públicas, rodas de diálogo, aulões pré-enem, cafés da manhã solidários e culturais para além dos portões da universidade, nos permite entender e participar da experiência, não só de discutir, mas de fazer política e exercer a cidadania a qual somos livres para praticar. (Depoimento lido por Isabelle Oliveira na audiência pública)

Como resultado da audiência, ficou decidido que um grupo de trabalho seria formado com representantes de ambas as comissões da ALEPE, da OAB, do Ministério Público, das Ocupações e da Secretaria de Educação do estado. Um protocolo seria produzido e assinado em reunião realizada no Ministério Público Federal em Pernambuco (MPF-PE), em 28 de novembro de 2016, no qual decidiu-se que as ocupações seriam tratadas como evento político-constitucional e não como evento criminal, não sendo passível de ser coagido à desocupação. O protocolo foi assinado, dentre outros, por representantes da Polícia Militar de Pernambuco<sup>57</sup>.

---

<sup>57</sup> [Acordo determina que ocupações de estudantes não são eventos criminais – Gonzaga Patriota](#)



**Imagem 125.** Audiência pública sobre as ocupações em Pernambuco, 18/11/2016, Plenário do Palácio Joaquim Nabuco

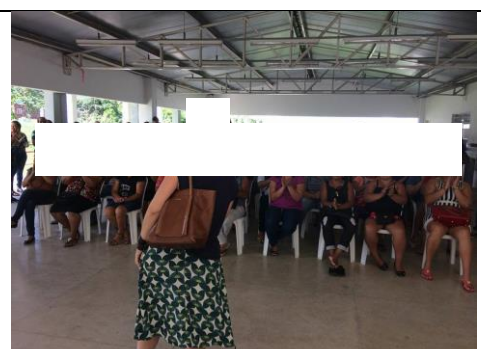


**Imagem 126.** Audiência pública, 18/11/2016, Pátio externo da ALEPE.

O ForPibid e o PIBID UFRPE estiveram todo o tempo solidários ao movimento estudantil nas universidades e escolas. Em fevereiro de 2018, quando encerramos os nossos projetos institucionais – descontinuados e no aguardo da promessa da CAPES de um novo edital –, fomos a cada uma das nossas 24 escolas parceiras do PIBID UFRPE. Agradecemos a parceria, fizemos uma autoavaliação, construímos um mural do PIBID nas escolas. E, sobretudo, refletimos com as comunidades escolares sobre como esses ataques a um programa exitoso significavam algo maior do que simplesmente prejudicar o PIBID. Estes eram ataques aos seus filhos, aos nossos estudantes. Era um sequestro dos sonhos dos estudantes de escolas públicas de serem o que quisessem ser. De chegarem nas universidades. Não era apenas o destino do programa que estava em jogo, mas o de todos nós<sup>58</sup>.



**Imagem 127.** Encerramento do Projeto PIBID / UFRPE (2014-2018), EREM Professor Candido Duarte, Dois Irmãos. Fev./2018.



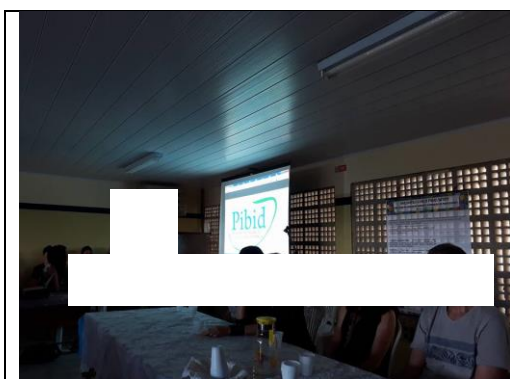
**Imagem 128.** Encerramento do Projeto PIBID / UFRPE (2014-2018), ETE Alcides do Nascimento Lins, Camaragibe. Fev./2018.

<sup>58</sup> Pasta com documentos e registro do encerramento das atividades de encerramento do PIBID nas escolas parceiras (Projeto 2014-2018) <https://drive.google.com/drive/folders/1y2rlhFyYSZV6-Z9GACJ1zbD0x7ahMasc>

Em 28 de fevereiro de 2018 encerraríamos nossas atividades exercidas desde março de 2009. Um novo edital foi lançado na tarde desse dia com pompas e cerimônias, no Palácio do Planalto, com a presença de Michel Temer, Mendonça Filho e Maria Helena de Castro, embora um novo edital só nos tenha sido apresentado em lâminas de PowerPoint, com atividades previstas para iniciarem em agosto de 2018, após processo de chamada e seleção pública nacional. É importante lembrar que, historicamente, no Programa PIBID, desde seu primeiro edital em 2007, em respeito às atividades desenvolvidas nas escolas públicas estaduais e municipais Brasil a fora, a possibilidade de prorrogação do programa era sempre prevista nos editais para que não houvesse interrupção e quebra no cotidiano das escolas entre diferentes editais. Isso dizia respeito a uma visão sistêmica da educação que compreendia que a cultura escolar deve ser respeitada – e não imposta – por interesses externos.

A partir de agora, crianças e jovens que vinham participando de projetos e atividades de pibidianos nas escolas desde 2009 - nas bibliotecas, nos laboratórios de informática e ciências, nas salas de aulas com música, dança, cinema, poesia, literatura, história - e professores que vinham planejando suas aulas contando com a presença e ajuda dos pibidianos - acordariam sem os mais de 50 mil licenciandos que desde então tinham sido presença constante em todas as escolas municipais e estaduais no país.

Perdemos todos. O respeito à cultura escolar foi uma aprendizagem possível através da vivência do PIBID, que inaugurou uma relação democrática e horizontal entre escola e universidade. Não mais uma relação entre pesquisadores e pesquisados, objetos e sujeitos, mas entre parceiros na formação de professores e na melhoria da educação básica pública no país. Foi uma troca na qual todos os atores envolvidos saímos transformados.



**Imagem 129.** Encerramento do Projeto PIBID / UFRPE (2014-2018), Escola



**Imagem 130.** Encerramento do Projeto PIBID / UFRPE (2014-2018), EREM Solidônio Leite, Serra Talhada. Fev./2018.

Estadual Professora Elvira Viana. Garanhuns. Fev./2018.	
--	--

Assistir aos nossos bolsistas do PIBID na EREM Solidônio Leite, em Serra Talhada, chorando abraçados às professoras, sem podermos fazer nada de imediato, calava fundo. Causava pesadelos à noite. Uma cena que se repetia e repetia e repetia na memória. Aqueles estudantes abandonariam seus cursos e voltariam para a lida com seus pais, pois não tinham como se manter na universidade sem a bolsa do programa. Nesse momento, mais de 60% dos ingressantes da UFRPE eram oriundos de escolas públicas. Eram jovens que passaram a ressignificar a educação porque agora eles também podiam sonhar em ser professores, veterinários, agrônomos ou o que lhes aprouvesse. O PIBID fazia parte de um projeto de educação democrática para uma sociedade democrática. Universidade públicas federais fazia parte do seu horizonte de expectativa. Mas, nesse momento, a universidade começava a desmanchar-se como papel molhado. E nós podíamos apenas esperar que, quando chegasse o momento, esse sofrimento fosse cobrado com juros.

Nossas atividades nessas duas semanas tiveram um principal objetivo: deixar a memória material de uma experiência exitosa. Lembrar para não esquecer. Lembrar que essa experiência que se interrompia não foi um presente do governo federal, mas fruto de muita luta de profissionais da educação que batalham por condições dignas de trabalho, por educação pública gratuita e de qualidade. Lembrar que as conquistas na educação pública nesse país sempre estarão sujeitas a revezes, a conquistas e perdas. Lembrar que a democracia precisa ser constantemente defendida, sem trégua, sem descanso. E lembrar, sobretudo, que a educação tem a ver com a liberdade suprema de sonhar - e sonhar, numa sociedade democrática, diz respeito a ter opções. Verdadeiramente ter opções: para ingressar nas universidades e para ter condições de manter-se nelas.

O impacto dessa interrupção do programa seria devastador também para nossa capacidade de mobilização. Havíamos conseguido barrar a extinção do Programa. Na queda de braço com o Ministério da Educação de Mendonça Filho e Maria Helena de Castro, conseguimos a vitória de manter a existência do PIBID. Do total de bolsas anunciadas para um programa de formação inicial, metade seriam do PIBID e outra metade do Programa Residência Pedagógica. Essa era uma vitória. Mas uma vitória relativa. A descontinuidade do programa serviria para desmobilizar um grupo que vinha de incansáveis ações coletivas com forte poder de capilarização nos estados. Um grupo

que havia se organizado para além dos muros de suas instituições. Nos restava torcer que a mobilização perdurasse a despeito da mudança de todos os seus atores: escolas novas, bolsistas novos, novo arranjo do projeto institucional e projetos institucionais reduzidos, ou seja, com menor alcance. Eles aprenderam que não era necessário extinguir o programa, bastava reorganizá-lo. E assim o fizeram.

Teríamos outros motivos de preocupação. O governo golpista de Michel Temer, Mendonça Filho, Maria Helena de Castro e Rossieli Soares, e o governo de Bolsonaro, com o pior Ministério da Educação de toda a história do Estado de Direito no Brasil, conseguiriam juntos aprovar a Lei do Teto de Gastos, a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular e deixariam as universidades à míngua. No governo Bolsonaro, ministros envolvidos em controvérsias, ineptos e com discursos ideológicos agiriam para fragilizar as universidades e atacar servidores públicos federais. Ricardo Velez Rodriguez, Abrahan Weintraub, Carlos Decotelli (ministro por 5 dias), Milton Ribeiro e Victor Godoy Veiga. Um após outro, os ministros faziam mais do mesmo: protagonizar vexames e desconstruir políticas públicas para educação. Reforçamos, aos olhos do mundo, a imagem de uma republiqueta de bananas. Com militares, empresários defensores da privatização de tudo, com pastores defensores da evangelização de tudo, ocupando postos chaves, que deveriam ser técnicos, do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira<sup>59</sup>.

Como resultado desses ataques constantes e metódicos que se intensificaram após a eleição de Bolsonaro em 2018, a partir de 2019, tivemos que ir às Praças novamente para defender não apenas um programa, mas toda a universidade. Diante dos ataques diretos vindos do Ministério da Educação, um movimento em defesa das universidades públicas passou a ser urgente e necessário. Nas redes sociais, postagens com a *hashtag* “eu defendo as universidades públicas” foram lançadas, e os cursos e departamentos foram para as praças públicas mostrar à sociedade qual era o tipo de balbúrdia que criávamos. Os professores do Departamento de História da UFRPE estivemos nos dias 20 e 21 de maio na Praça de Camaragibe mostrando os jogos didáticos produzidos pelos nossos estudantes, contando a história de desaparecidos políticos durante a ditadura civil

---

<sup>59</sup> [Debandada do Inep consolida desidratação do Enem sob Bolsonaro | Atualidade | EL PAÍS Brasil \(elpais.com\)](http://elpais.com) / [Bolsonaro povoa conselho de educação de olavistas e nomeia pastor para o MEC \(redebrasilatual.com.br\)](http://redebrasilatual.com.br)



militar e apresentando o museu sobre rodas do Projeto de Arqueologia intitulado *expondo cultura* – sobre o patrimônio arqueológico do estado.

Em vídeo produzido pelo estudante Mário Emmanuel<sup>60</sup>, uma estudante de escola pública afirmou que: “Eu achei muito inovadora a ideia de trazer conhecimento até as pessoas. Uma coisa que tá sendo tirada da gente e que a gente não pode deixar de lutar por isso”.



**Imagem 131.** Movimento “Eu defendo a Universidade Pública”. Exposição de jogo sobre a crise de 1929 e o *american way of life*. Praça de Camaragibe, 20/05/19



**Imagem 132.** Movimento “Eu defendo a Universidade Pública”. Exposição de jogo sobre a I Guerra Mundial. Praça de Camaragibe, 20/05/19



**Imagem 133.** Movimento “Eu defendo a Universidade Pública”. Professores do DEHIST e o vice-reitor da UFRPE Professor Marcelo Carneiro Leão. Praça de Camaragibe, 21/05/19.

Quando fomos atingidos em cheio pela COVID-19, com a suspensão das atividades presenciais nas universidades a partir de março de 2020, percebíamos que os

<sup>60</sup> [https://youtu.be/9Z\\_eppzZxA8](https://youtu.be/9Z_eppzZxA8)

ataques constantes e a falta de verbas já faziam eco nas nossas instituições. Víamos colegas e estudantes abatidos, cansados e desgastados. Muitos de nossos estudantes precisaram se virar para manter-se sem bolsas, sem restaurante universitário, sem perspectivas. Todos nós tínhamos que dividir nossa atenção entre sobreviver, ajustar o cotidiano, nos adaptarmos a atividades e aulas remotas, participar de discussões em várias frentes e *provar nosso valor*. E, como disse o poeta, as provas cansam as verdades. Era momento de reagrupar.

### **4.3 Coletivo UFRPE pela Democracia**

A intimidação fazia parte do pacote de maldades antes, durante e após o golpe. Intimidar trabalhadores da educação, estudantes e militantes de forma geral era estratégia política. Na quinta-feira, dia 13 de outubro de 2016, por volta das 19h, cheguei na portaria do CEGOE para solicitar as chaves do banheiro feminino aos funcionários Nadja e Joacir, quando Dona Nadja solicitou minha ajuda para falar com um senhor que estava pedindo informações. Ela estava constrangida e nervosa. O respectivo senhor apresentou-se, então, como Oficial de Polícia e disse que estava inquirindo os funcionários da portaria sobre se tinham conhecimento de uma reunião, que haveria nas dependências do Centro de Ensino de Graduação CEGOE/UFRPE, da Juventude Comunista. Eu então respondi ao senhor que aquela era uma Universidade Pública, uma Instituição Federal, e que ele não tinha autorização para estar ali nem poderia fazer aquele tipo de averiguação sem o consentimento da gestão superior da universidade. Ao que ele respondeu que se tratava de uma simples “rotina de mapeamento”.

O homem insistiu que era um funcionário da “inteligência”, que fazia “acompanhamento de movimentos sociais” e insistia em saber se os estudantes que estavam reunidos naquele momento no pátio inferior do CEGOE faziam parte da Juventude Comunista. Eu perguntei novamente se ele tinha permissão da Reitoria para estar ali. Ele ignorou minha pergunta, me ignorou na verdade, e dirigiu-se diretamente à funcionária da portaria do CEGOE, que respondeu que não tinha nenhum movimento político no CEGOE, que ali havia apenas movimentos de estudantes e movimentos de professores. Ao que ele retrucou que “tudo era política”.

Nesse momento me afastei para usar o telefone. Tentei falar com o gabinete da Reitoria e enviei mensagem gravada no grupo Coletivo Geral da UFRPE pela

Democracia: “quem estiver na universidade, venha agora para o prédio do CEGOE”. Quando voltei, o “investigador” não estava mais no local. Perguntei aos funcionários se ele havia mostrado alguma identificação ou dito seu nome. Os funcionários disseram que ele mostrou um crachá com identificação, mas que eles não haviam decorado seu nome, nem confirmado sua procedência. Eu fui até a frente do prédio para tentar ver para onde o sujeito se encaminhava, mas não o vi mais. Os funcionários, agitados diante da situação, relataram que esse era o segundo sujeito que aparecia na portaria do CEGOE de forma intimidadora fazendo esse tipo de pergunta. Enviei mensagem diretamente para a Reitora Maria José de Sena comunicando o fato e solicitando orientação de como proceder diante desse caso. Pouco depois ela ligou pessoalmente para mim. Não havia autorização para tal “investigação”, ela afirmou. Dias depois, solicitou que eu e Dona Nadja escrevêssemos um relato do ocorrido para que a universidade notificasse a Polícia Federal.

Voltarei alguns passos atrás para que você, leitor, compreenda a proposta e objetivos do coletivo criado na UFRPE nesses tempos de ataques. O coletivo UFRPE pela Democracia surgiu durante uma assembleia docente, no final do ano de 2015, por solicitação de um grupo de associados, dentre os quais a professora Érika Suruagy – professora do Departamento de Educação/UFRPE. Ela viria a ser a próxima presidenta da ADUFERPE, na Gestão 2017/2019, com a Chapa Renova ADUFERPE. O principal objetivo do coletivo era organizarmos um conjunto de ações na universidade e, para além dela, em defesa da democracia - um movimento de resistência ao golpe que se armava.

Éramos um coletivo de professores, estudantes e técnicos administrativos que assumia como pauta, para além das lutas específicas de suas categorias, a crise democrática. Precisávamos com urgência debater o momento político de ameaças às nossas instituições. Em 04 de abril de 2017, a página “Universidades pela Democracia”, no Facebook, anunciava o lançamento da plataforma digital Universidades pela Democracia que, segundo anunciavam, contava com mais de 80 comitês universitários já

criados<sup>61</sup>, e nós estávamos entre estes. A plataforma também disponibilizava um manual de orientação sobre como criar comitês em defesa pela democracia nas universidades<sup>62</sup>.



As ações – como aulas públicas, criação de grupos em redes sociais, presença em manifestações de rua - foram frequentes em 2016, e eram reverberadas na plataforma. No dia 01 de abril de 2016, a página nacional no Facebook replicava nossa ação na manifestação de rua em Recife no dia anterior<sup>63</sup>. No dia 31 de março de 2016, em Recife, os manifestantes se concentraram na Praça do Derby e depois caminharam através da Avenida Conde da Boa Vista até o Pátio do Carmo. Era o aniversário de 52 anos do Golpe Civil Militar de 1964. E, ao som de “Apesar de Você”, de Chico Buarque, vários coletivos marcharam em defesa da democracia. A página Sagrada Galeria de Imagens, administrada por Keila Vieira, também publicaria um lindo registro desse dia na cidade do Recife<sup>64</sup>, onde podemos ver artistas, estudantes, professores, o bloco carnavalesco Eu

<sup>61</sup> Link: [Estudantes e professores lançam o mapa Universidades pela Democracia - CTB / Mapa da Democracia – O Mapa Democrata do Brasil / Universidades organizam resistência e criam comitês em defesa da democracia | Ubes - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas](#). No início de maio, a Frente Brasil Popular, depois que Câmara dos Deputados aprovou a admissibilidade do processo de impeachment da presidenta Dilma, lançaria também orientações para a formação de Comitês Populares contra o golpe e pela Democracia, antes que o senado votasse pela instalação ou não do processo contra presidenta.

<sup>62</sup> BAIXE O MANUAL. MONTE UM COMITÊ. Com objetivo de auxiliar os diversos movimentos de resistência democrática dentro das universidades brasileiras foi elaborado este manual com ideias simples e práticas. O download é livre. Baixe e espalhe. [#universidadepelademocracia](#).

<sup>63</sup> [Manifestação no Recife reúne várias pessoas contra "golpe do impeachment" \(uol.com.br\)](#)

<sup>64</sup> [https://www.facebook.com/watch/?ref=search&v=446857948772261&external\\_log\\_id=162342eb-e81a-4cda-b9a8-0cdb06d022b6&q=passeata%20recife%2031%20mar%C3%A7o%202016](https://www.facebook.com/watch/?ref=search&v=446857948772261&external_log_id=162342eb-e81a-4cda-b9a8-0cdb06d022b6&q=passeata%20recife%2031%20mar%C3%A7o%202016)

Acho é Pouco, o Som na Rural, de Roger de Renor, e o nosso grupo UFRPE pela Democracia, entre tantos outros coletivos.



**Imagem 136.** Publicação sobre ação do Comitês UFRPE pela Democracia na página do perfil “Universidades pela Democracia” na rede social Facebook, em 01/04/2016.

Quando as combinações sobre a nossa participação no ato começaram a ser feitas, postei no grupo uma foto do 24 de março na Argentina: e se nós lembrássemos aqueles e aquelas que foram assassinados na última ditadura brasileira? Lembro que Andrea Butto Zarzar – professora do DECISO e chilena de nascimento – achou a proposta bonita e tocante. Na quarta-feira anterior à manifestação, troquei ideias com nosso licenciando Silvio Cadena para decidirmos quais seriam os materiais mais apropriados para os estandartes. Passei a tarde à procura de todos os materiais e os deixei à noite na sala do PIBID, no CEGOE. Passei a madrugada lendo o dossiê dos mortos e desaparecidos políticos a partir de 1964, publicado pela Companhia Editora de Pernambuco em 1995<sup>65</sup>.

Assim que cheguei com materiais no CEGOE, postei um aviso no grupo: temos materiais e uma ideia. Faltam braços. Vou estar a partir de amanhã na sala do PIBID com todo o material. Não tinha ideia se daria certo. Um estudante da licenciatura em História foi o primeiro a chegar e nós dois ficamos trabalhando. Furando e prendendo os canos de PVC. Cortando TNT. Conforme o dia foi passando, eles e elas chegaram. Estudantes da licenciatura em Letras. Licenciatura em Química. Licenciatura em Biologia. Num instante a sala ficou pequena e eles foram para o pátio do CEGOE. E nós preparamos os

<sup>65</sup> DOSSIÊ DOS MORTOS E DESAPARECIDOS POLÍTICOS A PARTIR DE 1964. Comissão responsável Maria do Amparo Almeida Araújo... et al. Prefácio de Dom Paulo Evaristo Arns, apresentação de Miguel Arraes de Alencar. Recife: Companhia Editora de Pernambuco, 1995

estandartes com os nomes de desaparecidos políticos – sua profissão, data de nascimento e data de morte.

Foram 30 estandartes. Cada estandarte continha uma silhueta, o nome e profissão de 30 pernambucanos de nascimento ou adoção. Pessoas comuns – estudantes secundaristas, estudantes universitários da UFPE e UFRPE, agricultores, camponeses, professores, padres, artistas, funcionários públicos, sargentos do exército e da aeronáutica, operários metalúrgicos, tecelões, sapateiros, bancários, cabos e fuzileiros navais – pessoas que, pelo fato de pensarem diferente e fazerem oposição política ao governo, foram torturadas até a morte.

Quando terminamos, colocamos os 30 estandartes num único carro, que os levaria para o bairro da Madalena. Os estudantes foram de ônibus. No local de encontro, cada um pegou o seu estandarte. Caminhamos até a praça do Derby com eles enrolados. Quando chegamos, agrupamos e abrimos ao mesmo tempo os 30 estandartes. Por uma dessas coincidências, nesse momento o professor Humberto Miranda (DEd UFRPE) estava falando no carro de som. Ele parou a frase na metade e disse: “a UFRPE chegou”. Algumas pessoas aplaudiam enquanto nós passávamos. Outras choravam. Passaríamos ao lado do irmão de Fernando Santa Cruz. Estávamos todos emocionados.



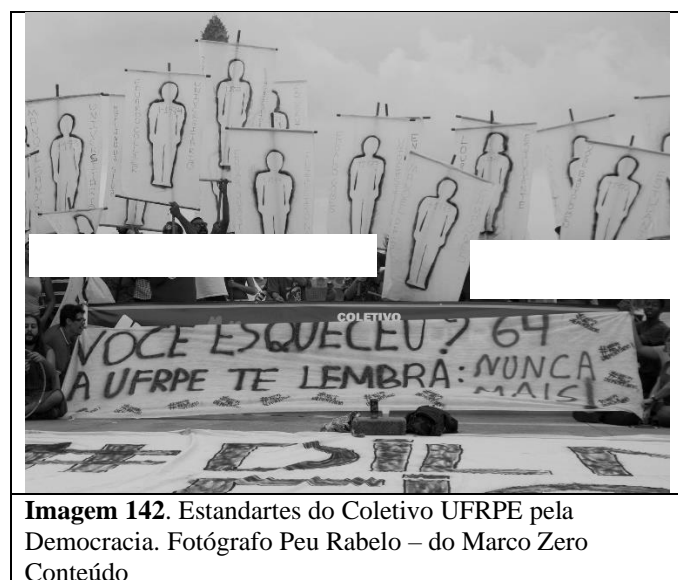
**Imagem 137.** Chegada dos estandartes na Praça do Derby, 31/03/2016.



**Imagem 138.** Foto dos estandartes. Avenida Guararapes, 31/03/2016. Foto Roberta Guimarães.



Levaríamos novamente os estandartes para as ruas no dia 17 de abril de 2016, e assistiríamos juntos ao espetáculo dantesco em que representantes do povo falaram em nome de deus, dos pais, dos filhos e dos seus corretores de seguradoras de saúde. Naquele domingo, na votação da admissibilidade do processo de impeachment na Câmara, os deputados e deputadas justificariam seus votos enviando beijos para pais, filhos, maridos e netos ou elogiando o primeiro militar a ser condenado judicialmente por sequestro e tortura na ditadura. Assistíamos atônitos à farsa política do processo de impeachment, conduzido por Eduardo Cunha, tendo como motivo jurídico “pedaladas fiscais”. Esse foi um momento de cansaço profundo, de entristecimento. E isso acontecia ao mesmo tempo em que, em vários municípios e estados, projetos de leis municipais e estaduais propunham punição para professores que falassem de gênero ou fizessem “apologia” política em sala de aula.



Entre a votação na Câmara e a votação no Senado, a presidenta Dilma Rousseff estaria em Recife<sup>66</sup>. Sua fala no Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA/UFPE), apontava que nós estávamos vivendo um golpe que se armava em bases distintas do Golpe Civil Militar de 1964. O golpe ocorria não através da interrupção do regime democrático. Era um golpe que se corroía nossas instituições por dentro - como cupins. Havia uma particularidade nesse golpe que não podia ser ignorada: ele acontecia dentro dos

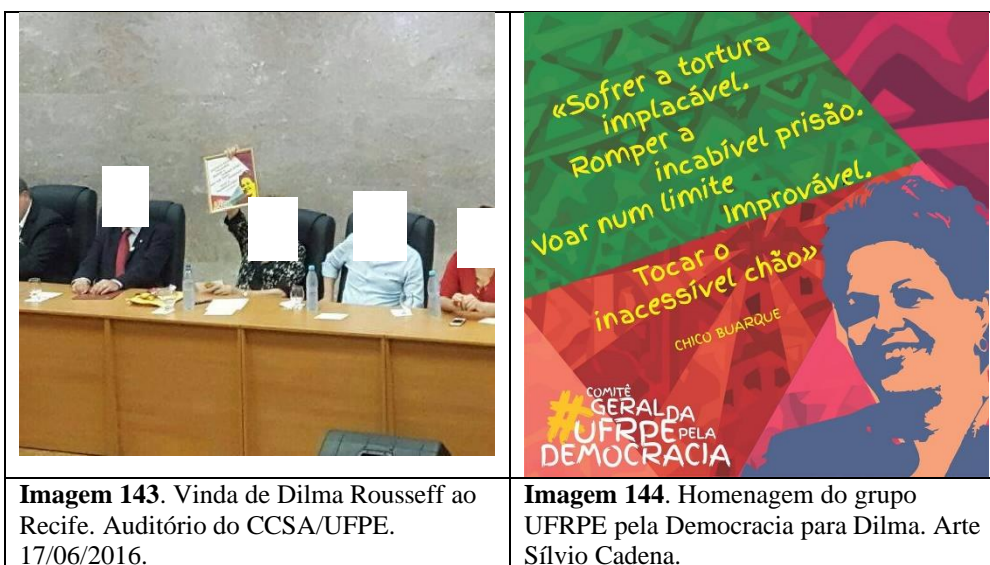
<sup>66</sup> [Dilma é recebida com pedidos de "volta" à presidência na UFPE \(uol.com.br\)](http://uol.com.br)



procedimentos legais do Estado de Direito. Não houve tanques e metralhadoras nas ruas<sup>67</sup>. Vivíamos uma farsa democrática.

Portanto, precisávamos refletir sobre esse lugar nebuloso onde democracia e golpe se encontravam. E esse lugar nos mostrava que não podíamos pensar em campos distintos ou duas vivências políticas contraditórias: ou era Estado Democrático ou era Estado de Exceção. Ou vivemos um processo político democrático ou vivemos sua interrupção. Não podíamos desconsiderar que a farsa da normalidade também fez parte do nosso cotidiano nos anos 70 – afinal, o regime de excepcionalidade naquele momento também se dedicou a legitimar-se a partir de estratégias discursivas de legalidade. Então, ainda e mais uma vez, vivíamos a experiência histórica da intersecção entre democracia e golpe, um cenário já por nós conhecido de farsa democrática. O Estado de Exceção travestido de normalidade jurídica. E precisávamos enfrentar esse debate.

Mas, ao mesmo tempo, o nosso papel nas jovens democracias da América Latina era *esperançar*, palavra relançada pelos colegas nesses últimos tempos. Pelos colegas que se importam. Pelos coletivos que se formavam em defesa da Democracia e contra o Golpe. Tínhamos que ter esperança ou perderíamos as forças para continuar lutando. E, no auditório do CCSA, quando Dilma Rousseff falou das instituições democráticas sendo corroídas por dentro por cupins, a plateia, em uníssono, cantou para ela: “Nós somos madeira de lei que cupim não róí”.<sup>68</sup>



<sup>67</sup> Ao menos, não até a farsa do 07 de setembro de 2021.

<sup>68</sup> [\(20+\) Facebook](#)



Dentre as ações possíveis para o Coletivo UFRPE pela Democracia, apresentar elementos para fazermos uma reflexão coletiva sobre nosso momento histórico parecia oportuno. Os nossos estudantes nasceram durante o processo de reabertura política, nos anos 90. Deveríamos discutir essa relação entre Democracia X Golpe. Afinal, devíamos resistir à onda de golpes que vinham sendo perpetrados nas jovens democracias da América Latina. Quais seriam os limites e alcances do Estado de Direito que prevê a excepcionalidade em sua constituição? Se a excepcionalidade pode ser travestida de normalidade, então o problema não é a jovialidade do Estado Democrático de Direito, mas o próprio Estado de Direito? Seria a farsa democrática um problema apenas de jovens experiências democráticas, muito jovens? Como o jovem Estado alemão ou o jovem Estado italiano, em meados do século XX, ou as ainda jovens democracias da América Latina em pleno século XXI?

A presidenta do nosso sindicato fez a provocação sobre a realização de um curso que também servisse como gesto de solidariedade ao Professor Luis Felipe Miguel (UnB). Ao oferecer o curso intitulado “O Golpe de 2016 e o futuro da democracia no Brasil”, ele foi perseguido pelo Ministro da Educação Mendonça Filho (DEM/PE), sob acusação de apropriação do bem público para promoção de pensamento político partidário. O Coletivo UFRPE pela Democracia se reuniu durante o recesso (março 2018) e decidiu oferecer um curso de extensão (60 horas) com o mesmo título. Professores de diversos departamentos da UFRPE se responsabilizariam por um dos quinze temas ao longo do semestre letivo. Cada professor traria convidados. O gesto serviria como um recado de que as universidades são espaços de autonomia intelectual e liberdade de cátedra.



**Imagem 147.** Cartaz do Curso de Extensão “O Golpe de 2016 e o Futuro da Democracia no Brasil”, oferecido pelo Coletivo UFRPE pela Democracia.



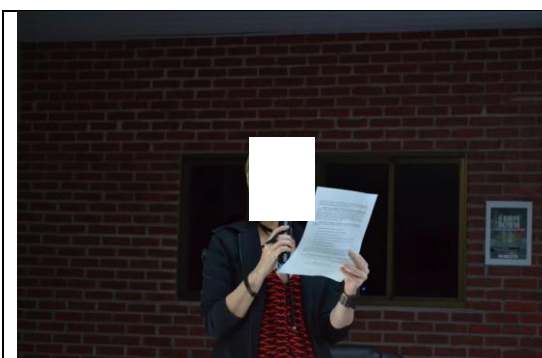
**Imagem 148.** Card do Encontro 12. O futuro da democracia no Brasil: em busca de utopias possíveis.



**Imagem 149.** Professores do 12º encontro. O Futuro da Democracia no Brasil: em busca de utopias possíveis.



**Imagem 150.** Artur Perrusi, Lúcia Falcão e Aloísio Lima Barbosa.



**Imagem 151.** Dia de encerramento do curso. Leitura da Carta do Coletivo UFRPE pela Democracia.



**Imagem 152.** Dia de encerramento do Curso de Extensão. Com o palestrante convidado Eugênio Aragão.

Em nossa carta, lida no último encontro, expressaríamos que a violência – característica da nossa história – estava tornando-se mais brutal e descarada após o Golpe de 2016<sup>69</sup>, alimentada pelo ressentimento e ódio de classe de uma elite que se colocava explicitamente contra as reformas de cunho social. Descrevemos um golpe que exigia que escolas e universidades fossem silenciadas sob os ditames da neutralidade política, enquanto a maioria parlamentar do congresso nacional defendia os interesses (e enviava beijos) para as seguradoras de saúde, construtoras, organizações financeiras nacionais e internacionais. Assumíamos que não esperávamos ou acreditávamos em migares. Somos céticos por força de ofício. Mas, no que dependesse de nós, sempre haveria primaveras.

---

<sup>69</sup> [Carta do Coletivo pela Democracia | ADUFERPE](#)

### **Cena 5. Alerta, desperta: ainda cabe sonhar!**

“Voava a luzinha verde, vindo mesmo da mata, o primeiro vaga-lume. Sim, o vaga-lume, sim, era lindo! Tão pequenino, o ar, um instante só, alto, distante, indo-se. Era, outra vez em quando, a alegria”

Guimarães Rosa, conto As margens da Alegria

“É tempo de formar novos quilombos em qualquer lugar que estejamos e que venham os dias futuros”

Conceição Evaristo, poema É tempo de nos aquilombar

Nesse momento em que escrevo estamos sob o fio da navalha. Entidades da sociedade civil, organizações e movimentos sociais consideram a possibilidade de golpe eleitoral e ruptura democrática cada vez mais palpável<sup>70</sup>. A Frente Pacto pela Democracia, formada por mais de 200 organizações, alerta e conclama para uma mobilização ampla antigolpe. A campanha longeva do presidente Jair Messias Bolsonaro de desmoralização do Judiciário e das urnas eletrônicas, juntamente com sua incitação de apoiadores armados – como policiais militares, rodoviários, civis e atiradores esportivos – nos adverte sobre o risco real à democracia. Foram quatro anos de governo Bolsonaro, além dos dois anos de governo pós-golpe de 2016. Anos de desmonte de políticas educacionais, ambientais, de direitos humanos, associado ao crescimento no número de assassinatos de ativistas e lideranças sociais. O relatório da ONG Internacional Global Witness apontou que o Brasil, em 2020, foi o 4º país em que mais se matou ativistas ambientais no mundo, superado apenas pelas estatísticas da Colômbia, México e Filipinas. O secretário executivo do Observatório do Clima, Márcio Astrini, ressaltou que:

O que vemos de diferente hoje é que quem promove esses assassinatos está muito mais empoderado, inclusive financeiramente. O dinheiro que vem da grilagem e do garimpo ilegal é o dinheiro que financia a morte desses defensores ambientais. Hoje há verdadeiras milícias que impõem ali a sua própria lei e isso vem sendo estimulado pelo atual governo, que estimula esse tipo de crime, ao retirar fiscalização e o poder do estado no combate aos delitos. (Agência o Globo, 15/06/2022)<sup>71</sup>

<sup>70</sup> [Grupos traçam reação a golpe de Bolsonaro e cobram apoios - 18/06/2022 - Poder - Folha \(uol.com.br\)](https://www.uol.com.br/poder/imprensa/2022/06/18-grupos-traçam-reação-a-golpe-de-bolsonaro-e-cobram-apoios-18/06/2022)

<sup>71</sup> [Brasil é o 4º país que mais tem assassinatos de ativistas ambientais | Brasil | iG](https://www.ig.com.br/brasil/brasil-e-o-4o-pais-que-mais-tem-assassinatos-de-ativistas-ambientais-2022-06-15)

Diante desse cenário sombrio, gostaria de encerrar meu memorial citando o filósofo francês Didi-Huberman, em livro intitulado *Sobrevivência dos vaga-lumes* (2011). O autor parte de um artigo em que o cineasta italiano Pier Paolo Pasoline faz um diagnóstico desesperançado da sociedade italiana nos anos 70. Pasoline afirmou que a sociedade teria sucumbido a uma nova forma imprevisível de fascismo, com consequências mais danosas. Esse fascismo teria por alvo principal os valores, almas, línguas, gestos e corpos, gerando o desaparecimento do humano no coração da sociedade - um genocídio cultural metaforicamente discutido a partir do desaparecimento dos vaga-lumes. Na metáfora de Pasoline, os vaga-lumes não somem quando a noite é mais profunda e podemos captar seu mínimo clarão. Eles desaparecem diante da ofuscante claridade de ferozes projetores de shows, estádios, sob os palcos da televisão, sob as câmeras da vigilância (Pasoline apud DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 30).

Contra a noção de aniquilação da humanidade, condensada poeticamente na imagem do desaparecimento dos vaga-lumes em Pasoline, Didi-Huberman afirma que “uma coisa é indicar a máquina totalitária, outra é lhe conceder vitória definitiva e sem volta” (2011, 60). Ainda que estejamos envolvidos pela escuridão - ou super projeção - dos fascismos, a humanidade preserva sua capacidade de emitir sinais de resistência e esperança. Para Didi-Huberman, inclusive a própria obra cinematográfica, literária e política de Pasoline estaria atravessada por tais momentos de exceção nos quais os seres humanos se tornam vaga-lumes – seres luminescentes, dançantes, erráticos, inapreensíveis e, como tais, resistentes (2011). Para o autor, trata-se efetivamente de repensarmos “nosso próprio princípio da esperança através do modo como o Outrora encontra o Agora para formar um clarão, um brilho, uma constelação onde se libera alguma forma para nosso próprio futuro” (2011, p. 60).

Tal seria, para finalizar, o infinito recurso dos vaga-lumes: [...] “força diagonal”; sua comunidade clandestina de “parcelas de humanidade”, esses sinais enviados por intermitências, sua essencial liberdade de movimento; sua faculdade de fazer aparecer o desejo como o indestrutível por excelência [...]. Os vaga-lumes, depende apenas de nós não vê-los desaparecerem. [...] Devemos, portanto, - [...] na brecha aberta entre o passado e o futuro - nos tornar vaga-lumes e, dessa forma, formar novamente uma comunidade do desejo, uma comunidade de lampejos emitidos, de danças apesar de tudo. (Didi-Huberman, 2011, p. 154-155)

Esse encontro dos tempos – o passado, o presente, o futuro do pretérito - também é ressaltado por Walter Benjamin em suas *Teses da História*, quando percebe que todo passado está carregado de possibilidades de futuro que se perderam e que teriam (têm) para nós uma significação decisiva. Para Benjamin, esse futuro do pretérito deveria ser

sublinhado em nossa rememoração histórica. O tempo perdido de Benjamin não é o passado, mas o futuro. Sua perspectiva da história aponta uma resistência consistente ao fascismo. O fascismo foi a face possível do capitalismo em crise na Alemanha, na Itália, na Espanha no século XX. Sempre que em crise, o capitalismo pode prescindir da democracia liberal. A democracia no capitalismo só existe enquanto é útil. E pode ser descartada.

Ambos os autores estão ressaltando, de certa forma, o poder da imaginação no nosso modo de fazer política. Imagens artísticas são contraideológicas e nos falam de seres criativos e solidários frente a situações totalitárias. Creio que essa foi uma aprendizagem que atravessou minhas práticas acadêmicas: criatividade, solidariedade e uma forma inusual de olhar para o mundo e para a História. E as aprendizagens, os saberes vaga-lumes, se constroem em nossas relações.

Por isso, em meio aos tempos sombrios, escolho celebrar aqueles e aquelas que têm poder luminescente em meus caminhos. Celebro os “Amigos pela Democracia” que, de forma contagiante e solidária, foram capazes de mobilizar centenas de vontades em torno da justiça e da defesa das instituições do Estado de Direito. Porque sabemos que a injustiça que se faz a um é uma ameaça que se faz a todos.



Escolho celebrar o humor que nos ensina que “Resistir é Carnavalizar”. Amigos brincantes que me lembram sempre que a capacidade de rir é uma forma de inteligência

humana, demasiado humana<sup>72</sup>. Que reafirmam que, diante da dúvida de qual peixe escolher para dançar, devemos eleger os inteligentes<sup>73</sup>. Não aqueles apresentados pelo secretário nacional de agricultura e pesca, Jorge Seif Júnior, em *live* ao lado do presidente Bolsonaro, em novembro de 2019<sup>74</sup>. Mas as seis mil sardinhas – movimento antifascista que conseguiu barrar o crescimento da direita conservadora no norte da Itália<sup>75</sup>.



Celebro os colegas, professores, técnicos, estudantes que mantêm a UFRPE unida pela Democracia, em seu constante renovar e renovar-se na forma de exercer política na Universidade e para além dela: juntando Movimento de Mulheres, Movimento Estudantil, Movimentos Sindicais e Comunidade Acadêmica.

<sup>72</sup> É sabido que bolsonaristas (certamente), alienígenas e ciborgues (em tese) não têm senso de humor.

<sup>73</sup> [Declaração sobre peixe inteligente que foge de óleo cai em vestibular \(uol.com.br\)](#) / ['Peixe é um bicho inteligente. Quando vê óleo, foge', afirma secretário da Pesca \(uol.com.br\)](#)

<sup>74</sup> Segundo o qual os peixes são inteligentes e fogem de manchas de petróleo que atingiam o litoral do nordeste

<sup>75</sup> ['6000 sardinhas': movimento 'antifascista' criado por 4 jovens desconhecidos na Itália ganha o mundo - 14/12/2019 - UOL Notícias](#)





Celebremos, por fim, nossa relação desafiadora, (de)formadora, construída na (in)segurança dos saberes lusco-fusco, das frestas, das coisas vistas de esguelha. Que eles anunciem que sempre é tempo da re-volta dos vaga-lumes.

## Referências bibliográficas

- BARBOSA, L.F; ALPHEN, Floor. *O saber histórico e escolar nas obras de Mário Carretero: entrecendo ensino e aprendizagem*. Cadernos do Tempo Presente, v. 11, pp. 1-7, 2013.
- BASTOS, P. P. Z. *Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia*. Rev. Econ. Contemp., núm. esp., 2017: elocation - e172129 (pp. 1-63).
- BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito da História. Obras escolhidas. Vol. 1. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987 (pp. 222-232).
- BENJAMIN, Walter. *Rua de Mão Única: Infância Berlinense: 1900*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013 (pp. 69-116).
- BOURDIEU, Pierre. *A ilusão biográfica*. In: AMADO, Janaina & FERREIRA, Marieta M. (orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claud. *A Reprodução*. São Paulo: Editora Vozes, 2014.
- CARRETERO y VOSS. *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.
- CARRETERO, M. (et all). *Ensino da História e Memória Coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CARRETERO, M. *Construir e ensinar as ciências sociais e a história*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CARRETERO, M. *Construtivismo y educación*. 1.reimpr. México: Editorial Progreso, 2005.
- CARRETERO, M. y CASTORINA, J. *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós, 2010.
- DIDIER, M.T.M; BARBOSA, L.F; BRUCE, F, 2007. *História(s) e Ensino de História*. Caderno de Estudos Sociais (FUNDAJ), V.22, PP.127-290, 2007.
- DIDI-HUBERMAN. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- DIRETORIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DEB). 2009-2013: *Relatório de gestão PIBID*. Brasília, 2013
- DOSSIÊ DOS MORTOS E DESAPARECIDOS POLÍTICOS A PARTIR DE 1964. Comissão responsável Maria do Amparo Almeida Araújo et al. Recife: Companhia Editora de Pernambuco, 1995
- EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

- FREIRE, Eleta de Carvalho; BARBOSA, Lúcia Falcão; MORAES, Maria Tereza Didier. O Construtivismo e o Ensino de História. In ANDRADE, Juliana Alves; PEREIRA, Nilton Mullet. *Ensino de História e suas Práticas de Pesquisa*. São Leopoldo: OIKOS, 2021.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S. A., 1989
- GIANNETTI, Eduardo. *Felicidade: diálogos sobre o bem-estar na civilização*. São Paulo: Cia das Letras, 2002.
- GREENE, Maxine El profesor como extranjero. In LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Laertes, 2008
- GUDMUNSDOTTIR, Sigrun. La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. In McEWAN, Hunter; EGAN, Kieran. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, 2005. Pp. 52-71.
- LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação. v. 19, n. 1, abr 2002.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O Sujeito da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86
- MAFESOLLI, Michel. *A transfiguração do político: a tribalização do mundo*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.
- MICELI, Sérgio. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Cia das Letras, 2001.
- MOMBERGER, Cristine Delory. *Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: CLACSO, 2009.
- ROSA, João Guimarães. *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- PASSEGGI, Maria da Conceição y SOUZA, Elizeu Clementino. *Memoria docente, investigacion y formación*. Buenos Aires: UBA, 2010
- PROGRAMA DE APOIO AO SETOR EDUCATIVO DO MERCOSUL - PASEM. *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Buenos Aires: Teseo, 2014.
- RUIZ SILVA, A. *Nación, moral y narración: imaginarios sociales em la enseñanza y el aprendizaje de la historia*. Buenos Aires: miño y Dávila editores, 2011.
- SUAREZ, Daniel y ALLIAUD, Andrea. *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: CLACSO, 2011.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.