

A PERSPECTIVA DESCOLONIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior*

José Josberto Montenegro Sousa*

Introdução

Nossa experiência como professores formadores do Curso de História da Faculdade de Ciências Integradas da Universidade Federal de Uberlândia – FACIP/UFU nos permite afirmar que incorporar, nas aulas de História, tanto nas disciplinas que evidenciam a teoria quanto as que evidenciam o ensino de História, reflexões acerca da proposta decolonial potencializa aos futuros professores de História, ampliar os olhares sobre a História, ao refletir sobre experiências silenciadas. O tema é instigante e contribui para processo formativo capaz de abranger múltiplas dimensões: cognitivas, sociais, políticas, éticas e estéticas.

Nos limites deste texto pretendemos apresentar e refletir sobre nossas experiências, na formação de professores de História, ao abordarmos temáticas relacionadas aos estudos decoloniais e a multiculturalidade. De acordo com Thompson (1981), a experiência vivida pode constituir um tipo de conhecimento que ajuda a (re)produzir a existência humana, é uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, pois auxilia-o a compreender a resposta mental e emocional de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento. Para o autor, as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, mas também como sentimentos, e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações, valores, arte, convicções e religiosidade.

O potencial da interdisciplinaridade

* Professor Adjunto do curso de História da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia – FACIP/UFU. Doutor em Educação. Coordenador do PIBID História.

* Professor Adjunto do curso de História da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia – FACIP/UFU. Doutor em História. Coordenador do PET História.

Para o encaminhamento de nossas práticas enquanto formadores, o trabalho interdisciplinar mostra-se promissor, a medida que promove e amplia o alcance de problemáticas a partir de múltiplas perspectivas. Propicia fazer indagações quanto aos parâmetros, regras e limites que comandam as práticas e representações construídas e situá-las historicamente.

Em nossa experiência, temos defendido a formação do professor-pesquisador. Entretanto, as condições em que se montaram os cursos de licenciaturas no processo de expansão não favoreçam a tal perspectiva. Há uma tendência explícita à formação que prioriza a dissociação da formação teórica e a prática. Investir na indissociabilidade destas duas dimensões não quer dizer que tudo tenha que ser feito em conjunto, no mesmo tempo e no mesmo espaço. Quer dizer que há interação entre sujeito e conhecimento com as maneiras como se aprende e ensina. De acordo com Ivani Fazenda (1991), “Práticas interdisciplinares na escola”, um projeto interdisciplinar de trabalho ou de ensino consegue captar a profundidade das relações conscientes entre as pessoas e entre pessoas e coisas. Nesse sentido, precisa ser um projeto que não se oriente apenas para o produzir, mas que surja espontaneamente, no suceder diário da vida, de um ato de vontade frente a um projeto que procura conhecer melhor. Fazenda chama a atenção para a importância da postura interdisciplinar de cada pessoa, para a importância de viver e exercer no cotidiano uma prática interdisciplinar. Segundo a autora o que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir. A interdisciplinaridade pressupõe a integração entre os conteúdos e as metodologias de disciplinas diferentes que se propõem a trabalhar conjuntamente determinados temas. Não é uma simples fusão ou justaposição, mas uma “interpenetração” de conceitos, dados e metodologias.

O trabalho interdisciplinar na formação de professores pode viabilizar possibilidades para que a relação ensino e aprendizagem se torne um convite e um desafio para que estudantes e professores possam transformar a sociedade. Instigando a agência consciente da prática investigativa voltada à recuperação de sensibilidades capazes conferir sentido a experiências fragmentadas nas tradições de culturais de grupos subalternizados. Não há respostas simples, Todavia, tencionamos chamar a atenção para constrangimentos,

preconceitos, negatividades construídas em relação a determinados âmbitos da realidade sócio histórica e questionar esquemas que promoveram a subalternização e instigar exercícios de lutas e resistências frente às tentativas de homogeneização de modos de ser, viver e pensar.

Ao defender a importância da interdisciplinaridade na prática do futuro professor, faz-se necessário que estes estudantes tenham passado por essa experiência na sua formação inicial. Dessa forma, procuramos desenvolver um trabalho interdisciplinar evidenciando o diálogo entre disciplinas da área do ensino e da teoria. Não foi possível concretizar essa experiência contando com todos os professores do curso, que por diversos motivos optaram por não participar. A experiência limitou-se entre as disciplinas que ministramos: Estudos Históricos e Estágio Curricular Supervisionado.

A concretização da proposta: algumas reflexões

Tanto nas disciplinas dos Estudos Históricos quanto nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado elegemos um tema comum: a cultura. Nos Estudos Históricos empreendemos um olhar histórico sobre a temática. De acordo com Perter Burke, o termo cultura tendia, até o século XVIII, referir-se à arte, literatura e música. Atualmente, segundo o exemplo dos antropólogos, os historiadores e outros usam o termo “cultura” muito mais amplamente, para referir-se a quase tudo que pode ser aprendido em uma dada sociedade, como comer, beber, andar, falar, silenciar, e assim por diante.

A complexidade do termo Cultura pode e deve ser apreendido como o não oficial, a da “não elite”. Burke entende que o significado do conceito, em determinados usos serviu à hierarquização das sociedades de classes, à distinção e subalternização do outro, do diferente. O italiano Carlo Guinzburg faz na introdução de sua obra “O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição”, um exame crítico de vários autores e obras que versaram sobre o tema da Cultura. Para esse historiador os desníveis culturais existentes nas ditas sociedades civilizadas foi o pressuposto necessário para o surgimento de disciplinas tais como: Folclore, Antropologia Social, História das Tradições Populares e outras.

Segundo Guinzburg, a Cultura, particularmente a chamada cultura popular se define antes de tudo pela sua oposição à cultura letrada em oficial das classes dominantes. Procura recuperar os estudos sobre os conflitos de classes numa dimensão sociocultural globalizante, que torne possível detectar as oposições culturais existentes entre classes. Sugere uma concepção de história, na qual se perceba a circularidade cultural. Partindo desse conceito o Guinzburg, afirma que é possível identificar a pluralidade de pensamentos diferentes constitutivas das mais diversas realidades históricas.

Outro pensador que trabalha com o conceito de circularidade é Mikhail Bakhtin. Tanto Guinzburg como em Bakhtin, circularidade designa o movimento de infiltração dos produtos culturais entre os setores hierarquizados da sociedade, ou seja, o conceito permite verificar que os discursos dos setores representativos da cultura erudita e letrada, permeiam e tentam moldar as práticas de outros grupos sociais iletrados, em sentido inverso os setores subalternos atravessam a cultura hegemônica com as práticas discursivas que elaboram, fundada na oralidade e que, desse modo, também exercem influência nos setores chamados de portadores da cultura erudita. O conceito, de circularidade, em suma diz respeito à constante permeabilidade cultural dentro da sociedade hierarquizada.

Roger Chartier em seu texto “Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico”, considera quanto à cultura popular, tratar-se de uma categoria erudita. Com isso, pretende lembrar que os debates em torno da própria definição de cultura popular foram (e são) travados a propósito de um conceito que quer delimitar, caracterizar e nomear práticas que nunca são designadas pelos seus atores como pertencendo à cultura popular.

De acordo com Chartier (1995), incorre-se no risco de simplificar ao extremo a percepção de práticas culturais de segmentos definidos *a priori*, como populares. Atentar para tal aspecto, significa um alerta para evitar os inconvenientes do etnocentrismo cultural. Assim, ao preocuparmo-nos com a existência de relações de dominação que organizam o mundo social, percebe-se na cultura o estabelecimento de hierarquizações impostas pelos dominantes.

Roger Chartier (1995) ao analisar a história da cultura popular, afirma que o destino historiográfico desta a mantém abafada. O termo “popular” não está contido em conjuntos de elementos que bastará identificar, repertoriar e descrever. Ele qualifica, antes de mais nada,

um tipo de relação, um modo de utilizar objetos ou normas que circulam na sociedade, que podem ser recebidos, compreendidos e manipulados de diversas maneiras. Tal constatação desloca necessariamente o trabalho do pesquisador, obrigando-o a caracterizar, não conjuntos culturais dados como “populares”, em si, nas modalidades diferenciadas pelas quais eles são apropriados. Com isto, enfatiza-se a relevância de abordagens interdisciplinares como condição necessária à reformulação de pressupostos de pesquisa. Esta reformulação, que enfatiza a pluralidade de usos e dos entendimentos, se afasta, de partida, do sentido único, atribuído ao discurso unicista adotado pelas instituições ou pelos grupos que se arrogam o direito de exercer um controle exclusivo da legitimidade do saber científico.

A partir dessas questões, reforçamos que os usos, bem como as interpretações derivadas do discurso científico devem ser compreendidos como objeto de lutas sociais, ideológicas, cuja disposição, não foi outra, senão classificar, hierarquizar e desqualificar o diferente. Mobilizar aportes interdisciplinares para compreender culturas significa, enfrentar mecanismos da dominação simbólica, cujo objetivo é tornar aceitáveis, pelos próprios dominados, as representações e os modos de consumo que precisamente, qualificam (ou antes desqualificam) sua cultura como inferior e ilegítima, e, de outro lado, as lógicas específicas em funcionamento nos usos e nos modos de apropriação do que é imposto.

Michel de Certeau, ao sugerir estratégias e táticas para se pensar esta tensão e evitar abordagens que insistem no caráter dependente da cultura popular, propõe questionarmos a existência de lugares e instituições que produzem objetos, normas e modelos. As formas “populares” da cultura, desde as práticas do cotidiano até às formas de consumo cultural, podem ser pensadas como táticas produtoras de sentido, embora de um sentido possivelmente estranho àquele visado pelos produtores.

A partir desta reflexão pensamos que esteja em questão, fundamentalmente, ousar assumir o que pensadores vinculados ao chamado pensamento decolonial, conclamam, a uma desobediência epistêmica. Ao considerarem que a modernidade promoveu um monocultura das formas de conceber o mundo.

Na contramão do que se propagou a partir da própria universidade, não basta reconhecer e reivindicar a inclusão da diversidade cultural, política e planejamento que até o momento tem guiado os programas de formação de professores. Nas palavras de Catherine

Wash (2009), é preciso uma reconsideração e refundação, e não uma simples reforma da educação, partindo da consciência e da aceitação de que ela nunca foi pensada para o conjunto da população, para a pluralidade de suas realidades, lógicas, cosmovisões civilizatórias, conhecimentos e sistemas de vida.

Nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado orientamos aos futuros professores observarem as diferentes culturas presentes no espaço escolar. Além da observação do e no espaço escolar, buscamos refletir sobre a história do ensino de História enfatizando possibilidades de um ensino que supere o eurocentrismo, que marcou a história da disciplina. Na apresentação deste tópico registro uma síntese do que foi trabalhado com os futuros professores.

No decorrer da história do ensino de História no Brasil, verificamos uma versão excludente, opressora e silenciadora de diversos sujeitos que fizeram e fazem parte da constituição do país. Prevaleceu o monopólio cultural detido pelo Norte, um ensino eurocêntrico e um olhar enviesado por estereótipos e visões pouco informadas sobre outras realidades, como, por exemplo, sobre os afros descendentes e indígenas.

No decorrer desse processo houve mudanças e permanências em relação às finalidades do ensino. Podemos afirmar que no âmbito deste empreendimento, o ensino exerceria função primordial para a formação de uma identidade nacional, assim como uma concepção de cidadania. Segundo Pagès (2011), as relações entre cidadania e ensino de história seguem sendo fundamentais. De um lado, mantém-se o enfoque cívico relacionado com a formação patriótica, por outro, o enfoque mais vinculado a uma cidadania crítica, autônoma e capacitada para participar de uma sociedade e decidir o futuro que quer para si e para o mundo.

Como professores, formadores de professores de história, acreditamos que, ao ensino de história é imprescindível abranger a diversidade de experiências constituintes do patrimônio de histórico-cultural das sociedades sem hierarquizá-las. Um ensino que estabeleça um diálogo entre diferentes, aberto para transformação de novas culturas e não para preservação de sua “essência”. Insistimos que a compreensão do mundo excede os parâmetros estabelecidos pela presunção de superioridade disseminada pela modernidade ocidental. Defendemos a efetivação de um ensino de História em uma perspectiva

democrática e cidadã no qual os estudantes possam se apropriar dos saberes históricos e decidir livremente, com conhecimento de causa, como querem utilizar a História: para manter a ordem estabelecida, criar novas ordens ou ser cidadão do mundo defensor de uma democracia internacional?

Ao longo da nossa experiência como professores de História e professores formadores consideramos relevante problematizar determinados modelos de ciência, caracterizados por métodos cristalizados, ancorados em princípio da neutralidade e previsibilidade, que engendram aquilo que Santos (2004) denomina “monocultura do saber”. O autor refere-se a esse modelo de ciência como razão indolente. Critica essa racionalidade em quatro formas distintas: 1) uma razão impotente, pois não se exerce, porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria; 2) uma razão arrogante, porque se imagina incondicionalmente livre, e, assim, livre da necessidade de demonstrar sua própria liberdade; 3) uma razão metonímica, que se reivindica como única forma de racionalidade; 4) uma razão proléptica, que não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente. Defende a necessidade de desafiar essa razão indolente. Propõe uma razão cosmopolita, uma ciência não linear que contemple as diversidades, as singularidades, as complexidades do pensamento e da realidade.

Com intuito de propor um viés distinto da construção epistemológica pretensamente hegemônica, imposta pela racionalidade europeia, Santos e Menezes (2010) atribuem ao colonialismo interferência em instâncias para além das formas de exploração e dominação pelas quais é conhecido. Tem sido responsável pela disseminação de uma tutela epistemológica hierarquizante de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias de nações e povos colonizados, relegando uma diversidade de saberes à condição de subalternidade. Na cultura ocidental, adotou-se uma conduta pautada pela hierarquização de formas de conhecimento não europeias, assim como ignorou-se suas narrativas, visto que estas supostamente, não condiziam com parâmetros préestabelecidos pelas concepções de cunho cientificistas de matriz ocidental. Com isto, as populações submetidas ao processo de colonização foram interdadas, suas culturas e modos de ser e viver desarticulados. Em perspectiva semelhante, Mignolo (2003) assevera que o

eurocentrismo funcionou como se não houvesse outras narrativas além das macronarrativas da civilização ocidental ou da modernidade europeia.

Esse “epistemicídio” tem sido denunciado por estudiosos vinculados ao pensamento da pós-colonialidade e dos estudos descoloniais como uma das violências mais duradouras efetivadas durante o período colonial. Contrapondo-se ao colonialismo, Santos (2010) defende a noção de ecologia de saberes. Nesta, reconhece a existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Para o autor, a ecologia de saberes expande o caráter testemunhal dos conhecimentos de forma a abranger igualmente as relações entre o conhecimento científico e o não-científico, alargando, deste modo, o alcance da intersubjetividade como interconhecimento e vice-versa. A proposta da descolonização dos saberes é caracterizada por um diálogo hermenêutico entre os diversos saberes. Parte do princípio de que a incompletude, própria de qualquer cultura ou conhecimento, seja, não minorada, mas complexificada, em busca de sentidos.

Para Grosfoguel (2010), uma perspectiva epistêmica que parta de lugares étnico-raciais subalternos pode contribuir em muito para uma teoria crítica descolonial radical, capaz de transcender a forma como os paradigmas da economia política tradicional conceitualizam o capitalismo enquanto sistema global, ou sistema-mundo. A ideia é descolonizar os paradigmas da economia política, bem como a análise do sistema-mundo, e propor uma conceitualização descolonial alternativa do sistema-mundo (p. 118).

As ponderações acima elencadas me parecem inspiradoras para tratarmos do ensino de História, particularmente, quanto ao propósito de formularmos a crítica a sua estrutura curricular de caráter monocultural e eurocêntrica, caracterizada por “um padrão cronológico de organização dos conteúdos, no qual prevalece uma concepção de tempo linear como única possibilidade de organizar o processo histórico” (ARAÚJO, 2014, p. 127). Inquietar-se perante tais concepções constitui, possivelmente, atitude imprescindível para alcançarmos outras histórias e experiências ignoradas, que, em face da defesa genérica do manto da diversidade, subsumiram as condições necessárias ao convívio intercultural.

De acordo com Guimarães e Silva Júnior (2012), a instituição escolar é um espaço que, ao se expandir, constituiu um lugar de intensificação e abertura das interações com o outro. Portanto, um caminho privilegiado para a ampliação da experiência de vida dos jovens.

Conforme Charlot (2001), a escola só desempenhará com legitimidade seu papel se vier a ser, antes de tudo, um espaço de reconhecimento recíproco. A escola deve ser um espaço instigante, que propicie aos jovens a religação de saberes de sua cultura com outras realidades, tempos e historicidades.

O impacto do trabalho interdisciplinar na formação dos futuros professores

Com o intuito de refletir sobre os impactos do trabalho interdisciplinar retomamos aos trabalhos produzidos na disciplina Estágio Curricular Supervisionado. Nos artigos elaborados pelos estudantes foi recorrente a afirmação de que as salas de aulas observadas eram caracterizadas pelo multiculturalismo:

Os estudantes observados são caracterizados pela diferença. São meninos, meninas, brancos, negros diferentes sexualidades que convivem no espaço da sala de aula. É interessante que não consegui perceber cuidados do professor em lidar com diferenças. Prevalecia um currículo monocultural (Estudante 1).

Os alunos que frequentam a escola são pertencentes às proximidades do bairro, mas também, alunos da zona rural, cidades vizinhas e crianças de famílias migratórias vindo, geralmente, do estado de Alagoas. A condição social das famílias da adjacência é classe baixa e são, em sua maioria, assalariados. De acordo com informações da própria escola, grande partes dos responsáveis pelos alunos moram de aluguel, vivem com mães solteiras ou com outros parentes. Estas informações revelam que o espaço escolar é multicultural (Estudante 4).

O estudante 2 ressaltou de forma crítica o papel normalizador da arquitetura da escola e como essa estrutura molda os corpos:

Como aponta Miskolci (2012, p.38), a estrutura arquitetônica, continua a ser normalizadora. Cabe-nos refletir sobre as apropriações, significações e ressignificações que os educadorxs, alunxs e demais funcionários da instituição forjam dentro a mesma. A arquitetura escolar educa os corpos que por ali transitam. A organização do espaço pelos educadores molda as subjetividades de todxs que ali perambulam. Forjam-se identidades, grupos, tensões, conflitos e parcerias (Estudante 2).

O estudante 3 destacou o papel da instituição escolar na formação das identidades, observou que alguns professores nega as diferenças que marca a condição juvenil:

A escola produz e reproduz identidades, por exemplo, ao selecionar materiais pedagógicos, datas comemorativas e o próprio currículo escolar em si, elementos como esses constroem identidades no ambiente escolar, uma vez que neste espaço alguns educadores tratam as juventudes com homogeneidade negando as suas diferenças ao invés de exaltar a beleza multicultural que cada sujeito carrega consigo. Além disso, as diferenças são tratadas como abjetos. O próprio silêncio por partes de gestores não é uma atitude neutra, de certa forma é uma tentativa de eliminar o “causador do incômodo” (Estudante 3).

Por meio dos relatórios produzidos pelos estagiários foi possível confirmar que o espaço escolar é multicultural. Essa questão é apresentada nos documentos oficiais, embora o que se efetiva no espaço escolar é o desenvolvimento de um currículo monocultural. Silva (2000) afirma que o multiculturalismo, nos documentos oficiais, apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. Assim, a diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. O autor defende um currículo que estivesse centrado não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitasse a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las.

Em relação a intervenção realizada pelos futuros professores, a produção da sequência didática contou com o apoio do professor orientador (universidade) e do professor supervisor (escola campo de estágio). Todas as sequências recorreram a diferentes fontes e linguagens, e tiveram como objetivo problematizar o currículo eurocentrico que ainda marca a História em situação escolar. Alguns professores supervisores exigiram que a sequência a ser trabalhada deveria dar continuidade do planejamento, outros deixaram livre a temática.

Ao final do estágio os estudantes produziram um texto no qual descreveram e refletiram sobre o processo de ensino e aprendizagem realizado. Registro alguns trechos:

Busquei, previamente, interagir com a turma para que fosse possível captar os saberes dos jovens durante minha regência. Para tornar a aula atraente, optei em usar imagens retiradas da internet para ser tema de um trabalho em

grupo. Concordo com Lautier (2011, p.44) ao afirmar que as imagens podem contribuir para o processo de ensinar e aprender história (Estudante 4).

Na elaboração da sequência didática foram consideradas as dimensões científica e pedagógica. Na dimensão da cientificidade buscou-se aproximar o conhecimento científico à realidade dos alunos e na dimensão pedagógica, devem-se estabelecer os papéis de professor e alunos no processo de ensino e de aprendizagem. Os resultados foram analisados sob a perspectiva de uma pesquisa qualitativa (Estudante 5).

Para a primeira aula, pensamos em descobrir o que os discentes entendiam por cultura e por movimentos sócio culturais. Pedimos para que cada aluno desenvolvesse uma narrativa escrita apresentando seus conhecimentos a respeito, mesmo que ao longo dessa atividade. Nós estávamos o tempo todo construindo os conceitos apresentados (Estudante 6).

Por meio da análise dos fragmentos dos textos supra citados podemos perceber que os futuros professores buscaram captar os saberes dos estudantes. Aproxima da defesa de Seffner (2000) sobre a constituição do conhecimento escolar, que para o autor é formado por quatro campos:

- 1) Os conhecimentos da disciplina (no caso, a História), 2) os problemas contemporâneos, 3) as concepções dos alunos e 4) os interesses dos alunos, numa articulação em que nenhum dos termos pode ser considerado mais importante que qualquer dos outros. Importa salientar a diferença de constituição entre, por exemplo, proposições que se originam no campo dos conhecimentos da disciplina ou no campo das concepções dos alunos, e colocá-las em relação, vale dizer, em debate (SEFFNER, 2000, p. 258).

Além de partir dos saberes dos estudantes para avançar na construção do saber histórico, foi recorrente na prática dos estagiários utilizar diferentes fontes e linguagens. De acordo com Guimarães (2012), ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de história, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re)construirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem.

As metodologias de ensino, na atualidade, exigem permanente atualização, constante investigação e contínua incorporação de diferentes fontes em sala de aula. O professor não é mais aquele que apresenta um monólogo para estudantes ordeiros e passivos que por sua vez “decoram” o conteúdo. Ele tem privilégio de mediar relações entre os sujeitos, o mundo e suas representações e o conhecimento, pois as diversas linguagens expressam relações sociais,

relações de trabalho e poder, identidades sociais, culturais, étnicas, religiosas, universos mentais constitutivos de nossa realidade sociohistórica.

O trabalho final apresentado pelos estagiários apresentam sinais de que os futuros professores compreenderam que os conteúdos históricos nas salas de aula devem ser resultados de problemas, debates, pesquisas e polêmicas. Perceberam que a finalidade do ensino de história é formar cidadãos críticos e responsáveis, capazes de compreender a complexidade e tomar parte do debate democrático. Entenderam que as aulas de história não podem se caracterizar como meras exposições dialogadas, mas como efetiva interação entre estudantes, professores, documentos, fontes variadas e diferentes linguagens. Destacaram a importância de problematizar “outras” histórias, evidenciar vozes silenciadas.

Considerações finais

Acreditamos que este viés possa instigar a busca de opções às concepções de formadores e à formação de profissionais de educação capazes de investir e ousar construir caminhos de pesquisa dispostos a recuperar tradições, costumes e saberes e práticas dispersas, por isso mesmo, difíceis de serem apreendidas ou percebidas.

A forma cada vez mais acelerada das transformações ocorridas ao longo do século XX e princípio deste, parecem ter nos legado à condição de estarmos sempre em defasagem quanto ao tempo/ritmos aos quais nos inserimos e que de certo modo condicionam a existência. Está condição, nos subtrai capacidades de agir, de questionar e contrapor-se e determinados direcionamentos, por vezes assumido e naturalizando constructos social e historicamente estabelecidos. Se indagarmos, porém, como e por que nos inserimos nestes circuitos? Em que medida nossas necessidades são contempladas em projetos empreendidos por políticas públicas e privadas que nos atingem frequentemente? Desencadeiam-se problemas cuja compreensão exige emprendermos análises e questionamentos sobre instituições, conhecimento e, sobretudo, quanto ao trabalho e meio em que atuamos. Em nosso caso, formadores de formadores.

Como profissionais do conhecimento, necessitamos, continuamente, refletir sobre a condição de nosso trabalho. A inserção social deste na sociedade, que por algum motivo o

mantêm. Quais fatores justificam o investimento na formação de professores para atuar nas áreas de ciências humanas? A expansão do capitalismo não mantém qualquer compromisso com o equilíbrio ambiental, preservação de patrimônio histórico, culturas tradicionais, senão quando alguma destas instâncias lhe possa ser útil. Esta lógica, via de regra é cumprida e com algum esforço perceptível ao analisarmos projetos empreendidos por gestores de políticas de governo e outros do mercado de negócio que nos são apresentados apenas pela face de suas motivações benéficas como expectativa de futuro. Iniciativas desta ordem seduzem e ganham adesão inusitada, tendo em vista à carência e precariedade comum existente, sobretudo na realidade de grupos mantidos à margem do chamado desenvolvimento.

Não queremos com isto afirmar categoricamente a inibição de processos há muito implementados. É precisamente em face de tais circunstâncias que devemos priorizar ações de empoderamento no sentido de reordenar e construir outros caminhos, ainda que mais difíceis de serem vislumbrados.

Referências

ARAÚJO, Cinthia. O trabalho da tradução no saber histórico escolar: diálogos interculturais possíveis. In: MOREIRA, Antonio Flávio, CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.

CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, Emblemas, Sinais**. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. SANTOS, Boaventura Sousa e MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Edição Almedina S/A, Coimbra, 2010.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: experiência, reflexões e aprendizado**. 13ª Ed. rev. ampl. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

GUIMARÃES, Selva; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. **Ser jovem no Brasil: trajetórias no campo e na cidade.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento Prudente para uma vida decente.** ‘Um discurso sobre as ciências’. Porto: Afrontamento, p. 631-671.

PAGÈS, Joan. Educación, ciudadanía y enseñanza de la Historia. In: GUIMARÃES, Selva; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs.). **Perspectiva do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica.** Uberlândia: Edufu, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SEFFENER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de história. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos; PETERSEN, Sílvia Regina Ferraz; SCHIMIDT, Benito Bisso; XAVIER, Regina Célia. **Questões de Teoria e Metodologia da História.** Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000, p. 257-288.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Tomaz Tadeu da Silva (Org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

WASH, Catherine. **Interculturalidade, Estado, Sociedade. Luchas (de)coloniales de nuestra época.** Quito: Universidad Andina Simon Bolivar; Abya Yala, 2009.