

Ana Zavala
Carmem Zeli de Vargas Gil
Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes
Juliana Alves de Andrade
Sibila Núñez
ORGANIZADORAS

Escritas de ensino de história em primeira pessoa



As reflexões sobre a pesquisa prática do(a) professor(a) no presente livro é fruto do exercício prático realizado durante o Seminário de Teoria e Metodologia da Pesquisa em Ensino de História, organizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Culturas (NEPHECs) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), pelo Laboratório de Ensino de História e Educação (LHISTE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pelo Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no período de outubro de 2020 a junho de 2021. Sob a orientação da pesquisadora Ana Zavala, os pesquisadores brasileiros, uruguaios e mexicanos trilharam os percursos epistemológicos e metodológicos da pesquisa prática e colocaram em tela suas práticas teóricas.

**Escritas de
ensino de história
em primeira pessoa**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Vice-reitor

Penildon Silva Filho



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Susane Santos Barros

Conselho Editorial

Titulares

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Maria Vidal de Negreiros Camargo

Suplentes

George Mascarenhas de Oliveira

José Amarante Santos Sobrinho

Mônica de Oliveira Nunes de Torrenté

Monica Neves Aguiar da Silva

Paola Berenstein Jacques

Rafael Moreira Siqueira



Ana Zavala
Carmem Zeli de Vargas Gil
Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes
Juliana Alves de Andrade
Sibila Núñez
ORGANIZADORAS

Escritas de ensino de história em primeira pessoa

Salvador
EDUFBA
2024

2024, autores.

Direitos para esta edição cedidos à Edufba. Feito o Depósito Legal.
Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990,
em vigor no Brasil desde 2009.

Coordenação editorial
Cristovão Mascarenhas

Coordenação gráfica
Edson Nascimento Sales

Coordenação de produção
Gabriela Nascimento

Analista Editorial
Bianca Rodrigues de Oliveira

Capa e projeto gráfico
Rafa Moo

Editoração
Rafa Moo

Imagem da capa
FRANCA, Alípio. *Memoria historica*
(1836 a 1936). Escola Normal da Bahia.
Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1936.

Revisão
Luna Pirahy

Normalização
Discovery Serviços

Sistema Universitário de Bibliotecas - UFBA

Escritas de ensino de história em primeira pessoa / Ana Zavala...

[et al.], organizadores. - Salvador : EDUFBA, 2024.

210 p. ; 22 cm.

Contém biografia

Textos em português e espanhol

ISBN: 978-65-5630-590-5

1. História - Estudo e ensino. 2. Prática de ensino. 3. Didática.
4. Historiografia. I. Zavala, Ana.

CDU: 907

Elaborada por Jamilli Quaresma

CRB-5: BA-001608/O

Editora afiliada à



Editora da UFBA

Rua Barão de Jeremoabo, s/n — *Campus* de Ondina

Salvador, Bahia. CEP 40170-115

Tel.: +55 71 3283-6164 | www.edufba.ufba.br | edufba@ufba.br

SUMÁRIO

- 7 **Apresentação**
Carmem Zeli de Vargas Gil
Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes
Juliana Alves de Andrade
- 11 **El acompañamiento de la escritura de las prácticas**
Entre el placer y el sinsabor
Ana Zavala
Sibila Núñez
- 31 ***Mas isso aconteceu de verdade, professora?***
Minha experiência de ensino de história com a narrativa literária de
Yaa Gyasi
Mariana Cardozo
- 53 **Confrontando representações eurocêntricas pela autobiografia
de Baquaqua em minhas aulas**
Tentativas, erros e possibilidades
Elisângela Coelho da Silva
- 73 **Interprete**
El acto, la imagen, la palabra
Mariana Escobar
- 93 ***Professora, por que nunca estudamos isso antes?***
Questões que emergem do meu trabalho com o patrimônio
arqueológico nas aulas de história
Gabriela Dors Battassini
- 111 ***Maestro, ¿es usted musulmán?***
David José Villa Cortés
- 131 ***Te lo sabes, maestra, te lo sabes***
Una reflexión sobre los referentes religiosos dentro de mis clases de
historia
Miroslava Zavala Huerta

155 **Reflexões de uma professora de estágio supervisionado de história sobre práticas docentes na perspectiva do enfoque clínico**

Mônica Martins da Silva

181 **Entre la historia y las historias**

Ser profesora, enseñante, lectora, escritora, aprendiente

Mariana Acosta

205 **Sobre os autores**

Apresentação

Pensar teoricamente sobre a sua própria prática. Recuperar os fundamentos da ação docente. Escrever/Registrar sobre suas vivências na educação básica ou no magistério superior. Foram esses os desafios lançados pela historiadora uruguaia Ana Zavala ao grupo de professores(as) de História, durante o Seminário de Teoria e Metodologia da Pesquisa em Ensino de História, organizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Culturas (NEPHECs) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), pelo Laboratório de Ensino de História e Educação (Lhiste) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pelo Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), ocorrido uma vez por mês, via Google Meet, no período de outubro de 2020 a junho de 2021. Evento que reunia professores(as) da educação básica, mestres em Ensino de História, discentes do Profhistória e professores(as) universitários(as) de

Pernambuco, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Bahia, Uruguai, México e Chile.

A intenção, inicialmente, de reunir-se mensalmente para ouvir a Ana Zavala e discutir os textos de sua autoria foi problematizar o processo de teorização da própria prática e apresentar a perspectiva teórica e metodológica do pensamento da autora no Brasil. O objetivo do evento, então, voltava-se para o compartilhamento das ideias da Ana Zavala sobre a pesquisa prática da Prática de Ensino de História, por meio da tradução de seis textos, discutidos/estudados a cada encontro com a historiadora. No entanto, já na segunda reunião do seminário, estimulados pelo debate da teorização da prática — método desenvolvido pela Ana Zavala —, a professora Carmem Zeli de Vargas Gil propôs que cada participante apresentasse uma *cena de aula* que pudesse ser desdobrada num exercício de análise. E que essa cena pudesse ser acompanhada por um movimento analítico supervisionado por Ana Zavala. E esses desdobramentos aconteceram e apresentamos agora um conjunto de textos sobre como cada professor(a) pensou a sua própria prática.

Dessa forma, o presente livro intitulado *Escritas de ensino de História em primeira pessoa* apresenta um conjunto de textos que partem dos pressupostos do que Ana Zavala nomeia de “investigación práctica de la práctica de la enseñanza” e foram confeccionados a partir de um método denominado “acompañamiento de la escritura de las prácticas” (Ana Zavala). A partir dos exercícios teóricos de cada professor(a) de buscar fundamentar a ação pedagógica e historiográfica, percebemos as ferramentas de análise usadas para reconstituir essa ação, performance, narrativa ou prática. Ao mesmo tempo, se faz necessário um investimento na *tarefa de ensinar* a pensar sobre o seu fazer, sobretudo, no que se refere a compreensão das

diferenças entre: ensinar história, acompanhar a escrita, analisar os trabalhos. Nós somos forçados na prática de teorizar a prática do outro, não somos ensinados a olhar para si. Essa prática tem levado a compreensões equivocadas sobre a capacidade intelectual dos(as) professores(as), colocando-os(as) sempre como sujeitos dependentes da academia.

Este livro traz uma excelente oportunidade aos(as) pesquisadores(as) brasileiros(as) de conhecer um trabalho primoroso de acompanhamento teórico-metodológico da pesquisadora Ana Zavala, mas, sobretudo, dá acesso a uma sofisticada discussão epistemológica sobre a produção do conhecimento no campo do Ensino de História, ao fazer um deslocamento da relação sujeito e objeto na pesquisa. Por isso, convidamos a todos(as) a fazer leitura desse material.

Porto Alegre, Salvador e Recife,
14 de julho de 2022.

Carmem Zeli de Vargas Gil
Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes
Juliana Alves de Andrade

El acompañamiento de la escritura de las prácticas

Entre el placer y el sinsabor

Ana Zavala, Sibila Núñez

Introducción

La escritura de los artículos que componen este libro ha sido acompañada de formas diversas, en diferentes momentos y también en diferentes lugares por las autoras de esta introducción, conjunta o separadamente. Todos los artículos han sido acompañados a distancia, sin mediar ningún encuentro presencial, más que alguna sesión de Meet o Zoom. Sin embargo, la relación entre las acompañantes — que por primera vez comparten esta tarea — y los autores ha tenido diferencias que no creemos que en fin de cuentas no hayan sido relevantes para el desarrollo de nuestro trabajo. Tenemos que reconocer que mientras que con unos hemos compartido largas y no tan largas trayectorias de trabajo y otras aventuras editoriales y académicas, con otros, particularmente con la mayoría de los autores brasileños, prácticamente no nos conocíamos. Por otra parte hay que destacar que tanto esta introducción como los artículos de autores uruguayos o mexicanos han sido escritos en español y

portugués a los efectos de esta publicación y es con estos autores con los que habíamos tenido contactos anteriores más relevantes.

En esta introducción nos proponemos — al igual que los autores lo hacen en cada capítulo de este libro — analizar nuestra propia práctica en tanto acompañantes de la escritura de la práctica de la enseñanza de la historia o del trabajo al lado de los futuros profesores, como es el caso de los últimos artículos del libro. Dos cosas se nos imponen antes de seguir adelante: reconocer antes que nada que poner en palabras, escritas o habladas — y a veces incluso pensadas — el trabajo profesional de enseñar es un desafío que puede llegar a considerarse un acto de coraje, y la disposición para hacerlo varía notablemente de una persona a otra. Nadie ignora el efecto de desnudez que implica, frente a otros y más si son lectores desconocidos, hablar de lo que uno ha hecho en su clase, y eso nos incluye a nosotras escribiendo esta introducción. Si de lo que se trata es de situaciones que pueden presentarse como acertadas e incluso destacables por alguna razón, sabemos que este efecto tiende a disminuirse, e incluso a compensarse con una mirada narcisista a la cuestión. Si por el contrario lo que se comparte incluye desavenencias, asuntos cuestionables, incluso lo que el autor puede considerar un fracaso, o incluso un error, las cosas lucen de una manera dramáticamente contraria, o no, como veremos en alguno de los capítulos de este libro. Si a esto le sumamos la presencia de un trabajo de escritura en una profesión que se asienta sobre la oralidad en el intercambio con los estudiantes y los colegas, la situación tiende a complicarse un poco más. Los profesores hablamos, y podríamos escribir a menudo sobre lo que sabemos — que es lo que enseñamos — pero es bastante más raro que lo hagamos tomando como asunto lo que hemos hecho en la clase. Los cursos de formación profesional docente raramente

incluyen alguno en el cual los futuros profesores “aprendan” a escribir sobre sus prácticas, aunque la demanda esté presente en muchas situaciones a lo largo de la carrera. Cuando, por otro lado, esa escritura es compartida durante del proceso de creación, podemos encontrarnos, como veremos, con situaciones de sufrimiento que se agregan a las ya mencionadas de estar escribiendo sobre lo que uno hace, para otros, y no sobre lo que uno sabe y puede enseñar a sus alumnos. Existen sin embargo situaciones en las cuales la contención del grupo de pares — en el fondo acompañantes a su manera — así como la confianza que reina en su interior vuelven extremadamente productivo tanto el elogio como el cuestionamiento bienintencionado de los colegas, pares, amigos, compañeros... En efecto, compartir un proceso de escritura, aunque sea de una tesis, es algo que exige tanto del escritor como del acompañante una capacidad de adaptación que no siempre está a la altura de las circunstancias. Por eso comenzamos diciendo que la escritura de los artículos de este libro ha sido acompañada de muy diversas maneras, no todas en el registro de lo fácil y productivo como veremos.

El análisis de nuestra práctica como acompañantes de la escritura de los artículos que componen este libro se desarrollará en dos tiempos que deconstruirán de formas diferentes nuestro trabajo al lado de los profesores. En el primero, apoyándonos en conceptualizaciones relativas al acompañamiento provenientes de distintos campos del saber, trataremos de ver qué es lo que hemos hecho — lo que entendemos que hemos hecho y hacemos, nosotras también, público a través de la escritura — que ha sido tan diverso y variado como las circunstancias lo han requerido. En un segundo momento, y tratando de identificarnos con los autores cuya escritura hemos acompañado, veremos nuestro propio trabajo como una *actividad*

— más que como una *práctica* — pasible de ser descrita y analizada con las herramientas de análisis que movilizemos para la ocasión. Cerraremos esta introducción con un breve recuento de los artículos que los lectores encontrarán en este libro, con la esperanza de que eso los aliente a leerlos, y luego tal vez a sentarse a escribir y analizar, en primera persona, su propio trabajo como profesores de historia.

Acompañar, aconsejar, guiar, compartir, ¿enseñar?

Si tratamos de definir qué fue exactamente lo que hicimos como acompañantes de la escritura — con algunos autores durante estos últimos meses y con otros hace ya más tiempo — nos encontramos con que no podríamos reducirlo a una especie de canon o de acción homogénea que nos permitiera describirla de manera sencilla. En realidad, hicimos muchas cosas, y muy diferentes para acompañar la escritura de los diferentes artículos de este libro. Maëla Paul (2002) define al acompañamiento como una nebulosa, no tanto en el sentido astronómico sino más bien en el de un conjunto de nubes — no todas iguales — que interactúan dinámicamente mientras las admiramos como paisaje. Es verdad que hemos *caminado al lado*, que hemos *aconsejado* en diversos asuntos, desde el uso de términos hasta la incorporación de referencias bibliográficas, hemos *guiado* a algunos autores en la realización de un tipo de trabajo que no tenía tradición en su formación profesional, y hemos *alentado* y *contenido*, en fin, a otros en los momentos en los cuales la situación parecía insosteniblemente adversa, que no fueron pocos. Lamentablemente, y realmente lo sentimos, no todos los que comenzaron el proceso llegaron a concretar una escritura al momento de enviar el libro a

los editores. Podemos reconocer entonces nuestro trabajo de acompañamiento como una nebulosa, en el sentido en que lo define Paul. Finalmente es importante hacer notar que haber trabajado en dupla representó una experiencia inaugural: el *acompañamiento acompañado*, que entendemos que resultó fundamental para gestionar los aspectos contratrasferenciales de situaciones incómodas, y desde el punto de vista simbólico, violentas¹. No encontramos sin embargo mucho apoyo bibliográfico para analizar no tanto la co-tutoría, sino más bien el hecho de que los acompañantes se acompañen entre sí, acompañando a otros...

A los efectos del análisis de nuestro trabajo al lado de los autores nos interesa particularmente la mirada de Mireille Cifali (1999)² en relación al término acompañamiento. Sucede que en realidad es habitualmente utilizado para asuntos diversos, como acompañar a otra persona o al cine o al médico, pero también lo utilizamos para dar cuenta del trabajo de acompañar a otro a recorrer un camino que no podría recorrer, por redundancia, sin acompañamiento. Sin duda diferentes maneras de estar al lado del otro. Portadora de una vasta experiencia en este terreno, Cifali no escribe — como nosotras en este caso — desde la observación de lo que otros hacen sino desde

-
- 1 Bion (1979) se apoya en lo que él llama la capacidad de *rêverie* de la madre — figura simbólica en este caso — cuya función es precisamente la de metabolizar las agresiones recibidas — que él llama elementos beta — para transformarlos, positivamente, en elementos alfa. Hemos pensado en esto a menudo.
 - 2 En otros textos, reafirma esta idea: “Malheureusement, on a souvent recours à des modèles ‘prêts à porter’, des recettes à appliquer pour aider les étudiants à enseigner, écartant ainsi la conflictualité psychique inhérente à l’humain” (Cifali, 2018, p. 268); “Le récit de pratique ne donne ni solution, ni recette. Il ouvre la compréhension, dévoile ce qu’on savait déjà mais qui, parlé ainsi, fait reconnaissance” (Cifali, 1995, p. 18).

lo vivido, lo convivido, con aquellos al lado de los cuales ha caminado “clínicamente”. Nuestro trabajo al lado de los autores que han escrito los capítulos de este libro no puede sino reafirmar su idea de que el acompañamiento es una tarea de perfil esencialmente clínico. Podemos decir que acompañar la escritura de tal capítulo tuvo muchas o pocas similitudes con las de tal o cual otro, o tal vez ninguna, pero en definitiva todos tuvieron un sesgo singular, único, inédito. Esto nos demandó un involucramiento particular y por supuesto específico, como hecho a medida, y no sin desaciertos, búsquedas, logros, alegrías, y también angustias de sentir que no estábamos andando por la senda correcta y que todo lo que habíamos hecho parecía haber sido inútil, o lo fue efectivamente.

Es en este sentido que el trabajo de Paul Fustier nos da también algunas pistas para entender mejor el devenir de nuestra tarea de acompañamiento. Fustier (2000) sostiene que el acompañamiento se define como *una relación* atravesada por dos coordenadas fundamentales: la existencia de un *contrato* asimétrico³ entre dos personas, una de las cuales es quien *da* al otro lo necesario para avanzar en su formación profesional, en la escritura de su tesis o de su artículo etc.

La palabra “sinsabor” en el título de esta introducción da a entender que nuestro trabajo tuvo aspectos inesperados, que intentaremos dar cuenta de cómo les encontramos sentido. La palabra “placer” — que está primero — sugiere, con el libro en la mano, que de

3 Existe, y no está contemplado en esta mirada del acompañamiento, el que muchos autores solicitamos a colegas cuando nuestro trabajo está en curso o terminado, pero igualmente deseamos una lectura que nos alerte sobre detalles formales, argumentativos o lo que sea. En ese sentido el acompañamiento, que existe, es definitivamente horizontal, y parte desde el que toma el lugar del acompañado, en busca del acompañamiento de sus pares.

una manea o de otra logramos superar las diversas modalidades de la adversidad con las que nos encontramos, acompañantes y acompañados. La tarea de análisis nos invita a dar cuenta de cómo entendemos que sucedieron las cosas y lo haremos primeramente apoyándonos en las conceptualizaciones que nos ofrece Fustier.

Desde ese punto de vista, es posible que nuestras dificultades hayan tenido su contrapartida en el hecho de que pensamos que para varios autores lo que se esperaba de ellos parece haber sido algo inesperado en relación al tipo de tarea que debía plasmarse en la escritura de los capítulos de este libro. En realidad no parece pensable que sea fácil para el acompañante y difícil para el acompañado, o viceversa. El acompañamiento es una tarea en la que caminamos juntos y lo que marcha bien, o mal, es el acompañamiento. De hecho, nosotras no creíamos que esto pudiera suceder — nunca nos había pasado — y partimos de un supuesto de familiaridad o de orientación respecto de la tarea de análisis de la propia práctica — aunque no fuera por escrito — que demostró ser infundado a pesar de que lo habíamos hablado en una de las últimas sesiones del seminario, y esto nos había parecido suficiente.

Un día, uno de los autores nos envió un mensaje solicitando un ejemplo de trabajo de escritura analítica de las prácticas de enseñanza con el cual pudiera orientarse pues aunque trataba de avanzar en su trabajo no lograba entender con nitidez qué se esperaba de él. En realidad, en ese momento — y ya llevábamos un tiempo trabajando con ellos — fue como confirmar una sospecha, una corazonada, que no habíamos querido poner en palabras para que no tuviera ninguna dimensión de realidad, pero que estaba ahí, esperando ser confirmada por los hechos. Sin embargo y para pesar de muchos de nosotros, acompañantes y acompañados, era así. Lo era

así de misterioso para ese autor y para muchos más como lo comprobamos con el paso del tiempo y a medida que el tiempo para entregar los trabajos se acortaba dramáticamente. Todos tuvimos que redefinir nuestro lugar en la relación, en el contrato y en qué es lo que había para dar y para recibir.

Si entendemos las cosas de esa manera nos queda claro — *ex post facto* — que la relación contractual de la que habla Fustier (2000, p. 116) al referirse al trabajo de acompañamiento parece haber estado mal planteada desde el principio con algunos de los autores. No tardamos en darnos cuenta de que para algunos de ellos la expresión “escritura acompañada” — y todos los actos de dar que implica, desde bibliografía hasta consejos sobre la organización del texto — no parecía tener consecuencias prácticas relativas al modo de escritura del ensayo final ni al proceso por el cual se llegaría a este momento. A esto se suma que, por razones ajenas a nuestra voluntad, no contamos con las sesiones grupales en las cuales cada uno de los autores comienza su trabajo planteando al grupo en forma oral — presencial o virtual — cuál es el segmento de su práctica que pondrá bajo análisis, y de esa instancia surgen, muy escuetamente planteadas, las líneas de análisis que podrán orientar su futuro trabajo escrito. Que esto tiene — hubiera tenido — la posibilidad de iluminar al resto de los participantes, no cabe ninguna duda, a pesar de que sus trabajos versen sobre tópicos totalmente diferentes. Tenemos entonces y por la vía de los hechos, un segundo supuesto no confirmado para muchos de los casos y refiere a que, ingenuamente, supusimos que la falta de esta instancia podría ser colmada en intercambios individuales, vía correo electrónico o video conferencia. Lo confirman, sin embargo, aquellos para los que sí fue importante esta forma de interacción en el acompañamiento y nos lo hicieron saber, con

alegría, una vez que sus capítulos estuvieron terminados, reconociendo particularmente el papel de lo recibido a lo largo del proceso en materia de guía, consejo, apoyo bibliográfico etc.

Mantenemos de todas formas la hipótesis de que parte de las dificultades que presentó el acompañamiento de varios de los trabajos reunidos en este libro tiene que ver con un comienzo que alentó — por defecto — diferentes miradas sobre la producción de un ensayo referido al análisis de su práctica, no todas igualmente acordes con esa idea. Fustier (2000, p. 115) habla de la doble dimensión hermenéutica del vínculo de acompañamiento — que descansa sobre el deseo — dándonos una herramienta preciosa para comprender de qué manera los acuerdos y desacuerdos entre las formas en que acompañantes y acompañados veíamos nuestros roles jugó un papel determinante sobre todo en la sensación de empantanamiento que nos acompañó durante casi todo el tiempo que insumió la producción de algunos de los textos. Tuvimos entonces algunos avances que eran altamente descriptivos, otros que se limitaban a narrar la situación y luego desarrollaban tópicos relacionados con algunos de los aspectos descritos, otros que eran solamente argumentativos en relación a un asunto relacionado con la práctica de la enseñanza de su autor, otros en fin tuvieron mucha dificultad en identificar un momento de su práctica de la enseñanza que pudiera ser puesto bajo análisis. Hubo también quienes encontraron de entrada situaciones de gran potencialidad para el análisis, y nuestro trabajo más que nada fue guiarlos en los pasos del análisis y alentarlos continuamente a seguir avanzando en ese sentido. Fustier puntualizaría seguramente que en estos casos, las formas en que acompañantes y acompañados “fantaseaban” el vínculo que los unía coincidía favoreciendo de ese modo la fluidez de la tarea de todos.

Nos interesa también destacar un efecto colateral de las dificultades experimentadas por muchos de los autores en relación a la escritura de sus respectivos textos. Mireille Cifali entiende que la relación de acompañamiento comporta de suyo una fragilización⁴ potencial del acompañado, en la medida en que — siendo en algunos casos un profesional experimentado y no un sujeto en formación — ha de reconocerse incapaz de realizar por sí solo la tarea en cuestión. De todas formas, cuando el acompañamiento está institucionalmente convenido esto puede ser desde una simple formalidad hasta una ayuda provechosa o una traba para seguir avanzando, como pareció en muchos momentos de nuestro trabajo como acompañantes de la escritura de otros, portadores de tradiciones y experiencias muy diferentes entre sí, y en general lejanas y ajenas a la propuesta de los capítulos de este libro que se basan fundamentalmente en el análisis de la práctica de su propio trabajo como profesores o acompañantes de profesores en formación inicial.

4 “Apprendre rend fragile, que l’on soit un enfant ou un adulte. Un adulte d’autant plus, car s’y joue plus encore une image de lui même, une confrontation à sa possible dérouté. Dépendre d’un autre nous rend fragile, alors quelle fiabilité allons-nous rencontrer? Même si nous nous acceptons comme ignorant, l’éprouver fait ressortir notre fragilité que nous préférons masquer. Nous nous confrontons à l’épreuve du jugement de l’autre, nous devons avouer parfois notre vulnérabilité” (Cifali, 1999, p. 130). Esta consideración denota el posicionamiento psicoanalítico de Cifali, quien de alguna manera coincide con Beillerot (2000, p. 50) quien considera que el aprendizaje está en el registro de la sumisión, precisamente, al reconocerse ignorante de lo que ha de aprenderse. Podríamos extender estas consideraciones a la noción de deseo, deseo de aprender o deseo de enseñar, deseo de acompañar, deseo de ser acompañado, deseo de formarse, deseo de ser formado... que no siempre coinciden en ambas partes de la relación.

Finalmente, una nota sobre “ser el otro” en un vínculo de acompañamiento, retomando tanto la mirada de Cifali como la de Fustier. Cifali habla de *una alteridad en acto*, Fustier habla del *enigma del otro*. Como sea que se hayan desarrollado o acabado nuestras diferentes actividades acompañando a los autores, en el fondo nunca hemos dejado de vernos como otros, otros que acompañan y otros que son acompañados. La pregunta ¿por qué haces esto? — es decir, ¿por qué tú me tienes que acompañar a mí? — que ha sobrevolado seguramente el pensamiento de muchos acompañados. Se desdobra simbólicamente en otra: ¿por qué hemos de acompañar nosotras este trabajo? Con seguridad, caso a caso, estas preguntas han sido planteadas con diferente énfasis, y obviamente, construcción de sentido — desde la seguridad tranquilizadora hasta la intranquilidad desestabilizadora — no solo para plantearla sino para intentar darle una respuesta que nos permitiera, a todos, seguir adelante.

Actividad, escritura, análisis, práctica...

Al rescate de la agencia y la autoría en el mundo de la práctica de la enseñanza de la historia

El sentido de esta parte de la introducción es encontrar, de una manera o de otra, los vínculos entre nuestro trabajo como acompañantes de la escritura y como sujetos de acción, embarcados en la tarea de analizar lo que hacemos y ponerlo por escrito y el trabajo de aquellos que han sido acompañados en la escritura de diversas maneras. En este libro encontrarán textos, incluida esta introducción, en los cuales el narrador es también uno de los personajes del relato y del análisis, cuando no es el principal.

La vastedad y diversidad de herramientas de análisis que podríamos tomar para enfocarnos en esta tarea nos sugiere, por prudencia, hacer una selección razonable y coherente. Empezaremos pues, por recorrer un camino ricœuriano. Nos permite recoger a la vez tradiciones muy diversas como las provenientes de la fenomenología husserliana y la filosofía analítica en la línea de Wittgenstein, Searle, Austin, y otros. La primera idea que nos parece oportuno retomar es la de que la acción, puede ser leída como un texto, en tanto son los textos los que le dan sentido, permiten fijarla para recordarla, para analizarla, e incluso para pensar en modificarla en el futuro (Ricœur, 1973, p. 97). Todos los autores de este libro hemos, en efecto, fijado en un texto aquello que hemos hecho y es, precisamente, lo que nos ha permitido comentarlo, analizarlo, reflexionar en torno a lo que allí dice⁵.

Podemos dar un paso más y volver sobre la idea de “semántica de la acción” (Ricœur, 1977), que Jean-Marie Barbier (2000, 2011) prefiere llamar “léxico de la acción”... Es en el fondo lo que todos hemos hecho: hemos puesto en palabras — pensadas, habladas, y por cierto, escritas — lo que hacemos, unos recuperando discursivamente su trabajo como profesores de historia o de didáctica de la historia, y otros como acompañantes de la escritura de estos artículos. Está claro que nosotras hemos evitado el camino del ejemplo concreto, limitándonos a aludir a los autores en forma genérica, lo que no quita que a cada minuto nos vengan a la mente situaciones

5 En muchos casos hemos llamado “práctica” a eso que hemos hecho y descrito. J-M Barbier pondría en cuestión esta forma de expresarnos, y reduciría lo hecho a una actividad, reservando el término de práctica para lo que ha sido pensado, dicho por escrito o no, y dotado de un sentido a través de una tarea de análisis (Barbier, 2011, p. 103).

específicas con nombre, apellido y parte del artículo que nos hace decir lo que decimos acerca de este trabajo de acompañamiento. Tenemos sin embargo que poder distinguir entre varias actividades diferentes: la de la acción de enseñar historia o la de acompañar la formación o la escritura, la de analizar ese trabajo en función de la movilización de unas ciertas herramientas de análisis y la de su puesta en escritura, una escritura que primero se muestra como descriptiva, después es reflexiva — porque se ve a sí misma, pero reflejada — y finalmente lucha por ser analítica, condensando el proceso que unas veces abarca desde los motivos hasta el propio acto de analizar y escribir.

En este sentido es verdad que hemos aludido a los distintos procesos de acompañamiento, sus diferencias y similitudes, sus tiempos y sus modalidades de relación con nosotras, y también lo que consideramos logros y fracasos, particularmente por los que finalmente no están entre los autores de este libro. Todos tienen nombre propio y están en el dominio de la más estricta singularidad. De esa manera hemos leído/comprendido/analizado ese trayecto que recorrimos en común, en acuerdos y desacuerdos, incluso malentendidos terribles. Las palabras han dado forma al pensamiento, y hemos tenido que encontrar la manera de que el pensamiento le diera forma a la escritura.

Nos importa destacar el modo en que la singularidad de cualquier acción está temporalmente tejida entre sus *motivos*, que la preceden le permiten en cierta forma acontecer, y sus *intenciones*, que en situaciones como las de la enseñanza y el acompañamiento la proyectan hacia los otros, en el futuro. Ricœur (1986, p. 263) orienta nuestras miradas en principio hacia los motivos como principales generadores de la acción y nos obliga a preguntarnos, precisamente,

¿por qué somos acompañantes de la escritura de otros? Podemos responder, con Fustier, que estaba en el contrato. Pero si respondemos que lo hicimos porque nos gusta hacerlo, repreguntaría, ¿y por qué les gusta hacerlo? En realidad entendemos que es una tarea gratificante, y ampliamente ligada a nuestra profesión primaria, es decir, la enseñanza de la historia — e incluso la de la didáctica de la historia en formatos diversos. No deberíamos olvidar, sin embargo, que antes de ser acompañantes, en la formación profesional o en la escritura, las dos tenemos un largo pasado como acompañadas, en la formación profesional y también en la escritura de artículos, ponencias etc. Posiblemente acompañamos como fuimos acompañadas, o como hubiéramos deseado serlo. Hemos visto más arriba la diferencia esencial entre enseñar y acompañar, aunque por momentos el límite sea más bien borroso, y no solo en este caso. Como acompañadas hemos aprendido muchísimo. Si lo miramos desde el punto de vista de las intenciones, tenemos que decir que convencidas como estamos del valor que tienen los trabajos de análisis de la práctica de la enseñanza por sus propios autores/actores/agentes, ayudar a otros a entrar — o a continuar trabajando en — ese terreno, es algo que no pensamos que precise mayores explicaciones. Hay pocas cosas más gratificantes.

Sin embargo, los motivos y las intenciones no son más que un marco temporal para un presente, el de la acción, que no hemos abordado todavía. La pregunta central es ¿cómo han acompañado a los autores? Ya hemos dicho que ha sido de formas muy diferentes, pero eso no resuelve la cuestión del *cómo*. No habiendo mediado instancias presenciales en las cuales hubiéramos podido conversar cara a cara con los autores, lo que hemos hecho en la mayoría de los casos ha sido conversar con los diferentes momentos de avance en que sus textos llegaron a nuestro poder. Desde este punto de vista,

los recursos de la edición digital nos han permitido operar el acompañamiento escribiendo comentarios en los márgenes, conversando dentro del texto con otro color de letra, proponer otros formatos para la silueta narrativa, sugerir modificaciones, agregados o supresiones, desvíos a pié de página o incluso llevar un párrafo para antes o después de donde se encuentra ubicado en ese momento. Cuando un texto vuelve, en segunda o tercera instancia de lectura, siempre lo hace totalmente en negro sobre blanco, de forma que para nosotras, es un texto nuevo, y como tal lo tratamos comenzando a leer desde la primera hasta la última línea, y procediendo nuevamente a dialogar con ese nuevo texto. Tiene, además, un perfil temporal bien distinto al de los encuentros presenciales, en los cuales cada uno puede llevar sus notas, pero todo sucede en ese momento y nada más. Conversar con el texto del otro, acompañante o acompañado, opera en dimensiones temporales mucho más amplias, en las cuales, la permanencia del texto permite irlo comentando minuciosamente, yendo y viniendo por el texto. Desde el punto de vista del acompañado, un texto anotado por su acompañante, está ahí, todo el tiempo que quiera y puede procesarlo de una vez o a lo largo de varias lecturas y relecturas de los comentarios. Los romanos decían: *verba volant, scripta manent...*

Analícemos pues este *cómo*, que tiene muchas aristas comunes con el análisis de una clase que uno ha visitado como profesor de didáctica, o simplemente como autoridad administrativa. Lo primero que ha de quedar claro es que no se trata, y más en este caso, de emitir un juicio de valor — es decir de evaluar — ese trabajo⁶. Equivale, si

6 Cosa que de todas formas sucede porque en ningún caso quedamos a salvo de pensar si esa clase o ese texto es bueno, más o menos o malo. Lo importante

es posible, al trabajo de escucha clínica. Lo segundo que tenemos claro — y que es mucho más difícil de articular en el contexto de una relación interpersonal y asimétrica como hemos visto — es la percepción de zonas, espacios, lugares, aspectos, que podrían ser mejorados a los efectos de darle un mejor acabado al trabajo. Que esto sucede bajo la forma de un consejo, una sugerencia o simplemente una pregunta acerca de qué le parecería, todos los autores lo saben, los de este libro — y los de sus hermanos mayores, uruguayos y mexicanos — así como de los que han sido acompañados en la escritura de ponencias o artículos de revistas. También saben que no faltan las palabras de aliento y de reconocimiento de lo que ya está logrado, o muy bien logrado en el texto que tenemos entre manos.

Es aquí donde volvemos a Fustier y a Cifali para tratar de entender cómo se puede dar cuenta de un trabajo sobre la producción escrita de otro, que a su vez da cuenta de su pensamiento y de su trabajo como profesor — sin evitar la percepción de que estamos todo el tiempo fantaseando al otro — interpretando con nuestras propias herramientas lo que ha dicho en su texto e imaginando — más allá de lo real — lo que pensará en relación a nuestros comentarios y sugerencias y lo que finalmente hará con ellas. Todos sabemos que hay algunas, tal vez muchas, que se pasan por alto como si no hubieran existido, y ocasionalmente, es verdad, hay un debate acerca de la pertinencia de una sugerencia. Obviamente, la fantasía de que las comprenderá tal cual nosotras las hubiéramos comprendido — casi

es tener claro que no se trata de eso, solo de pensar cómo podemos ayudar a mejorarlo. Mucho más que en las clases visitadas, en los textos acompañados la circunstancia de no tener prácticamente ninguna sugerencia ha sido realmente excepcional.

en un sentido tautológico — del mensaje es la que da sentido a la tarea. Lo difícil es a veces metabolizar ‘la otra’ lectura — *Estou bastante chateada com essa situação* — de nuestros textos acompañando el de los autores, e incluso la persistencia en mantener lo que sugerimos cambiar o ampliar o reubicar. Hay momentos oscuros en el acompañamiento, en los cuales sentimos que estamos en un diálogo de sordos, o peor, en una comunicación clausurada, que contrastan fuertemente con los que sentimos que realmente avanzamos juntos, que acompañamos los logros de quien estamos acompañando.

Interesa finalmente permitirnos pensar el acompañamiento de la escritura por la escritura como un diálogo entre dos autores, el del texto y el de los comentarios, que se leen y responden mutuamente. Somos en esencia y mutuamente, los primeros destinatarios de nuestros respectivos textos. Acompañantes y acompañados nos escribimos entre nosotros durante todo el proceso y en el fondo somos de alguna manera coautores. En lo que seguirá, ahora que el libro está publicado, la figura del lector se diluye entre los hipotéticos lectores, más o menos entendidos en la materia. Esto duplica el efecto de un doble trabajo de interpretación del que habla Fustier, puesto que no solo interpretamos/imaginamos/fantaseamos la relación que tenemos con el otro dentro del acompañamiento, sino que media entre nosotros un doble trabajo interpretativo, que en muchos casos agregó el diálogo portugués-español — unas veces irrelevante, y otras no tanto — Ricœur (1973, p. 98) nos permite desdoblarse y combinar el gesto interpersonal — uno escribe algo y el otro lo lee — en un trabajo a la vez de interacción y de interlocución. He aquí lo que está en los cimientos del edificio de este libro.

Los capítulos de este libro

Este libro se abre con dos artículos referidos al trabajo escolar en torno a los efectos de la esclavización de personas provenientes de África, uno de ellos apoyado en el trabajo literario de Yaa Gyasi y el otro en la autobiografía de Baquagua. Mariana Cardozo y Elisângela Coelho nos muestran cómo se apoyan en diferentes tipos de artefactos literarios para abordar, entre presente y pasado, la problemática de la esclavización de millones de africanos llevados a América en régimen de esclavitud.

El trabajo de Mariana Escobar, en algunos puntos cercano a los anteriores, pero muy lejano en la temática (mayo del 68, en París) nos muestra, en un análisis profundo, los vericuetos de su clase de historia, esa en particular en que todos vieron cosas diferentes en la misma imagen proyectada en la pantalla.

Por su parte, Gabriela Dors da cuenta de las potencialidades de enseñar historia partiendo de las oportunidades que brinda la ciudad en la cual viven y estudian los alumnos, algunos en edad escolar y otros ya encaminados a la profesión docente.

Las tensiones y posibilidades que brinda el trabajo con temáticas religiosas en el ámbito escolar aparecen analizadas — de forma por momentos similar y por momentos bien diferente — en trabajos de Miroslava Zavala y David Villa. En cierta forma complementan la mirada de los dos trabajos anteriores, en tanto unos van a la ciudad y otros van a las convicciones y vivencias religiosas de los estudiantes.

Cierran el libro dos trabajos relativos al trabajo de acompañamiento a los futuros profesores de historia. En el primero de ellos, Mónica Martins da Silva nos habla del proceso de acompañamiento antes, durante y después de la primera experiencia de futuras profesoras en las aulas del mundo real. Por su parte Mariana Acosta

asume una mirada diferente en relación al trabajo de acompañamiento de los futuros profesores, asentado en el trabajo de escritura, pero también en el de permitirse pensarse a sí mismos como sujetos de acción, de evolución, y de propuesta para el futuro.

¡Buena lectura!

Referencias

- BARBIER, J. M. Sémantique de l'action et sémantique de l'intelligibilité de l'action, le cas de la formation. In: MAGGI, B. (dir.). *Manières de faire, manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris: PUF, 2000. p. 89-104.
- BARBIER, J. M. *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris: PUF, 2011.
- BEILLEROT, J. Le rapport au savoir. In: BLANCHARD-LAVILLE, C.; J. BEILLEROT, J.; N. MOSCONI, N. *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan, 2000. p. 39-57.
- BION, W. *Aux sources de l'expérience*. Paris: PUF, 1979.
- CIFALI, M. *S'engager pour accompagner: valeurs des métiers de la formation*. Paris: PUF, 2018.
- CIFALI, M. *Transmission de l'expérience, entre parole et écriture*. Conférence faite à l'Université d'été n° 101, L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites, Saint Jean D'Angely, sept. 1995.
- CIFALI, M. Une altérité en acte. In: CHAPPAZ, G. (dir.). *Accompagnement et formation: outils de formation, les concepts-clefs du formateur [...]*. Marseille: Université de Provence: CDRP de Marseille, 1999. p. 121-160.
- FUSTIER, P. *L'accompagnement: entre don et contrat salarial*. Paris: Dunod, 2000.
- PAUL, M. L'accompagnement: une nébuleuse. *Éducation Permanente*, Paris, v. 153, n. 4, p. 43-56, 2002.
- RICEUR, P. *Du texte à l'action: essais d'herméneutique*, II. Paris: Seuil, 1986.

RICŒUR, P. The Model of the Text: Meaningful Action Considered as a Text. *New Literary History*, Charlottesville, v. 5, n. 1, p. 91-117, Autumn 1973.

RICŒUR, P.; TIFFENAU, D. (dir.). *La sémantique de l'action*. Paris: CNRS, 1977.

Mas isso aconteceu de verdade, professora?

*Minha experiência de ensino de história
com a narrativa literária de Yaa Gyasi*

Mariana Cardozo

Introdução

No início do ano de 2018, aceitei o convite de uma antiga professora da graduação para participar do projeto de extensão “Diversidade Étnica e formação para a democracia”, no Laboratório de Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais AYA da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). O projeto iniciou-se com a discussão e a criação de um material didático a partir da leitura da obra *O caminho de casa*, de Yaa Gyasi, o qual se destinava aos alunos das escolas públicas de Santa Catarina, e todo o trabalho desenvolveu-se a partir de discussões e atividades em grupo. No romance, a autora construiu biografias norte-americanas, e a partir disso os integrantes do grupo de extensão buscaram trabalhar a criação de personagens do contexto histórico brasileiro, na tentativa de compreender vivências desses sujeitos, levando em consideração laços familiares. Esse estudo fez-me perceber o potencial contido no romance para levar para a sala

de aula uma leitura de mundo diferente, que entrelaça questões do passado e problemáticas do presente de forma sensível.

A autora Yaa Gyasi nasceu em Gana, mas cresceu nos Estados Unidos da América (EUA), onde reside até hoje. Aos 26 anos, para escrever seu primeiro romance, realizou uma extensa pesquisa e, por meio dessa obra, recebeu vários prêmios importantes no campo da literatura. Pensei que seria uma ótima oportunidade para meus alunos conhecerem a autora, sua obra, e com isso estudarem a diáspora africana na complexidade do processo. Mesmo sabendo que a maioria deles não iria ler o livro completo, a estrutura da obra permitia ler apenas a história de um personagem, e isso poderia trazer a possibilidade de eles se identificarem com as histórias.

Iniciei o trabalho com a seguinte pergunta à turma do 9º ano: “quem gosta de ler livros?” Um grande silêncio instalou-se, e logo os estudantes trocaram olhares entre si. Para o meu alívio, do fundo da sala, uma aluna recém-chegada levantou a mão, seguida de outros três, que demonstraram interesse por leitura. Ótimo! Já eram quatro estudantes!

No primeiro momento, os estudantes do 9º ano assustaram-se com a ideia da leitura de um livro de quase 500 páginas. Apresentei a proposta aos alunos e sugeri uma dinâmica em grupo. Cada dupla responsabilizou-se por dois capítulos da obra, que representavam duas biografias geracionais. O primeiro desafio foi incentivar alunos que não possuem o hábito da leitura a ler ao menos as histórias de dois personagens. O formato da obra contribuiu nesse sentido, pois cada personagem podia ser entendido de forma independente.

Neste capítulo, busco, através de algumas cenas de aula, analisar a minha prática de ensino de História ao utilizar um texto literário com estudantes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola

estadual. Ao longo dessa experiência, foi interessante perceber como os estudantes aproximaram-se da literatura de formas diversas: alguns reconheceram imediatamente a problemática do racismo como uma temática central, outros buscaram, na experiência literária, elementos de veracidade histórica. Para compreender essas diferenças, busquei analisar as minhas propostas de sala de aula, estabelecendo diálogo entre a História, a Literatura, as minhas práticas de ensino e os conteúdos formais da disciplina.

Estruturei este capítulo da seguinte forma: primeiramente apresentarei a situação de aula, aprofundando a descrição dos elementos constitutivos em sala para, posteriormente, buscar o aporte teórico para análise. Nesse sentido, Hayden White (1994) e Paul Ricoeur (1997) foram fundamentais para a compreensão desse contexto, pois abordam a questão do pensamento histórico, relacionando uma suposta realidade objetiva e a percepção subjetiva dos envolvidos na tentativa de reconstruir acontecimentos passados.

O ano letivo, que começou em fevereiro, foi interrompido abruptamente em março devido à pandemia de covid-19. Em função da suspensão das aulas presenciais, apenas três alunos apresentaram a sua leitura e análise. Busquei entender a relação que esses estudantes estabeleceram envolvendo os seus saberes preliminares, com os conteúdos históricos e a narrativa em questão. Dessa forma, procuro concluir o presente capítulo expressando as minhas aprendizagens ao longo do desenvolvimento dessa experiência.

Itinerários possíveis na tentativa de recriar o passado junto aos meus alunos¹

Para transformar o meu projeto pedagógico em práticas cotidianas escolares, organizei, junto aos estudantes, as apresentações da leitura proposta. Escolhi os quatro estudantes que anteriormente haviam expressado gosto pela leitura para serem os primeiros a apresentarem a sua compreensão acerca da obra. Fiz um roteiro de perguntas sobre o personagem de cada um e pedi para produzirem um desenho ou um poema para socialização. Durante a semana, as alunas Luiza e Ellen procuram-me após a aula para compartilhar pinturas de aquarela e reflexões acerca dos personagens, o que me deixou muito empolgada com o trabalho. A aluna nova, Ellen, surpreendeu-me com a relação profunda que ela estabeleceu com a sua personagem literária, demonstrando uma boa capacidade reflexiva nos trabalhos escritos.

Quando chegou o grande dia dos ciclos das apresentações, infelizmente o início foi caótico, pois os estudantes não sabiam o que falar, ou mesmo como iniciar. Além disso, o contexto não contribuiu: havia muito barulho da avenida externa à escola, era um dia quente de verão, e a turma estava mais agitada do que o comum. Luiza, a primeira aluna a se apresentar, amou a leitura, a sua personagem, e

1 O contexto do relato das cenas de aula centra-se em uma turma de 9º ano da Escola de Educação Básica Porto do Rio Tavares, localizada no sul da ilha de Santa Catarina. A escola escolhida não conta com ensino médio, sendo assim, as turmas de 9º ano representam o grupo de estudantes mais velhos da escola. A turma é bem heterogênea, com estudantes de faixa etária entre 14 e 16 anos, oriundos de diferentes estados brasileiros. O grupo conta com 3 estudantes autoidentificados como alunos negros e 2 estudantes autoidentificados como alunos pardos, 22 estudantes autoidentificados como brancos e 2 que não se autodeclararam na matrícula escolar, somando 29 estudantes.

fez um grande esforço para trazer os mínimos detalhes. A situação da Luiza fez-me lembrar das minhas primeiras dificuldades como professora recém-formada, quando recorri diversas vezes a uma antiga professora dos estágios para buscar orientação e conselhos. Luiza tentou reproduzir toda a narrativa do livro, o que tornou a apresentação muito demorada, e com isso a turma se dispersou. O que fazer? Interferir e deixar a aluna que mais se empolgou com a leitura ainda mais estressada ou deixar a aula seguir com sua apresentação? Nenhum outro estudante tinha lido o capítulo em questão, e assim a maioria não prestou atenção na fala da Luiza. Além do mais, escutar o outro falar por 20 minutos era sempre uma tarefa desafiante para aquela turma, então optei por deixar a aula seguir.

A situação melhorou na segunda apresentação, pois fiz interferências pontuais com perguntas ao perceber o nervosismo da estudante antes da sua fala. As respostas apresentadas frente às questões por mim levantadas estruturam a fala da Ellen, e ela demonstrou segurança e domínio sobre a leitura. Nesse momento, a sala inteira ficou em silêncio. A aluna terminou lendo seu poema inspirado na personagem, de sua própria autoria, e assim a apresentação da Ellen tornou-se sucinta e esplêndida!

Esse momento talvez tenha salvado a aula, pois na sequência das apresentações o estudante Leonardo não demonstrou envolvimento e compreensão sobre sua personagem, o que me deixou muito frustrada. Ao definir a personagem Esi, a qual havia sido tirada à força de sua aldeia africana, jogada num calabouço escuro e sujo com milhares de outras mulheres desconhecidas, estuprada por um soldado britânico e levada para outro continente longe de tudo aquilo que era conhecido por ela para ser escravizada, o estudante caracterizou-a como “uma menina curiosa”. Curiosa? Fiquei decepcionada

com sua definição, porque esperava mais sensibilidade dele, dada a trajetória da personagem. Percebi que a dor da Esi não havia sido dimensionada por ele, que estava apresentando. Diante da profundidade do assunto, flexibilizei o cronograma e retomei a aula falando sobre essa personagem, dedicando uma aula inteira a Esi, a fim de gerar uma discussão em torno da leitura do Leonardo, que tanto me inquietou na última aula. Essa personagem era de fundamental importância para a compreensão do processo de escravização dos povos africanos, pois Esi representa a primeira geração que perdeu o seu local de nascimento e tudo que era conhecido até então para ser desembarcada como escravizada e objeto de compra e venda.

Aqueles que leram e os que não tinham lido ficaram muito impactados com a história da Esi. Pareceu-me que muitos conseguiram se imaginar no lugar da personagem e dimensionar minimamente a dor em nascer livre e de repente perder tudo. Surgiram perguntas como: “*mas isso aconteceu de verdade, professora? A Esi existiu?*” e nasceu, assim, o diálogo entre História e Literatura que aprofundarei no próximo tópico.

Entre realidade e ficção: um diálogo inicial entre literatura e o ensino de história

Esi é uma personagem de um romance, mas quantas mulheres africanas podem ter vivido uma experiência semelhante como aquela narrada no livro? Ricœur, ao refletir sobre a dicotomia entre o modo narrativo do tempo vivido e o modo narrativo do tempo imaginado, levanta as seguintes questões: “[...] que significa o termo ‘real’ aplicado ao passado histórico? Que estamos querendo dizer quando afirmamos que algo ‘realmente’ aconteceu?” (Ricœur, 1997, p. 242).

Essa dicotomia está expressa na questão formulada por meu aluno: “*mas isso aconteceu de verdade?*”. Senti-me insegura ao responder essa pergunta a ele. Será que um aluno de 15 anos conseguiria compreender conceitos como tempo vivido e tempo imaginado? Essas foram as questões iniciais que eu me fiz enquanto professora, mas logo senti que a aprendizagem acerca dessa problemática é do professor. Quando iniciei a caminhada da docência, busquei os elementos teóricos que foram significativos na minha formação para os planejamentos das minhas aulas, e eles me alimentam para recriar continuamente a minha prática. Essa reflexão entre o planejamento anterior e o percurso em sala de aula constrói a minha aprendizagem enquanto professora. Para tanto, precisei reelaborar alguns conceitos utilizados por Ricœur (1997) e White (1994). Nesse sentido busquei alguns elementos-chave para minha análise em relação à questão “*Mas a Esi existiu de verdade?*”. Como Hayden White, e mesmo Ricœur, responderiam a essa pergunta?

No livro *Trópicos do discurso*, Hayden White (1994, p. 98) coloca que

[...] de um modo geral houve uma relutância em considerar as narrativas históricas como aquilo que elas manifestamente são: ficções verbais cujos conteúdos são tanto *inventados* quanto *descobertos* e cujas formas têm mais em comum com os seus equivalentes na literatura do que com os seus correspondentes nas ciências.

Retomando a questão inicialmente pensada sobre como Hayden White responderia à pergunta do meu aluno, penso que ele diria: não existiu de verdade, mas poderia ter existido. Talvez não com esse nome, talvez não naquele lugar. Ainda em diálogo com Hayden White (1994, p. 115), podemos afirmar que

[...] a distinção mais antiga entre ficção e história, na qual a ficção é concebida como a representação do imaginável e a história como a representação do verdadeiro, deve dar lugar ao reconhecimento de que só podemos conhecer o *real* comparando-o ou equiparando-o ao *imaginável*.

Em outras palavras: a realidade humana constrói-se ao produzir imagens acerca dela. Por isso, pode-se dizer que a imaginação é um elemento fundamental tanto nas aulas de História quanto na vivência diária de cada um. É ela que dá forma aos estímulos externos físicos e/ou psicossociais. White (1994, p. 116) aponta que, ao seu ver, a imaginação literária é uma fonte de vigor e renovação para a história enquanto disciplina. Voltando, então, para a questão formulada pelo meu aluno, é possível afirmar que a potência do personagem fez o estudante sentir a profundidade do significado do passado.

Yaa Gyasi, ao construir o seu romance, realizou uma pesquisa heurística - com fontes citadas ao final da obra - para a criação dos seus personagens, e, dessa forma, sua escrita levanta a questão da ancestralidade. Somado a isso, a obra tem como tema central o questionamento de uma narrativa única da História². De acordo com Gyasi, cada um dos capítulos fez parte de um projeto de pesquisa

2 O questionamento em relação à concepção colonial/ocidental para pensar o mundo pode ser aprofundado nos estudos do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), formado por Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Dignolo, Immanuel Wallerstein, Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Boaventura Santos e Zulma Palermo. Eles propõem o deslocamento em torno da fixidez, em torno de uma ideia de progresso, de nação, do que significa conhecimento, de modelos estáticos de pensar a própria vida, as identidades, território, sexualidade e produção de conhecimento. Ver: Ballestrin (2013).

que objetivou recuperar as vozes menos ouvidas de tais períodos. No livro, a autora incluiu fontes como a Declaração de Emancipação; as leis de Jim Crow — que limitaram os direitos civis de afro-americanos nos EUA até o ano de 1965; a escravidão por meio do arrendamento de presidiários, ou “peonagem”, método que forçava condenados a trabalhar nas obras da reconstrução do país depois da Guerra Civil e a Grande Migração Negra, quando mais de 1,7 milhões de afro-americanos emigraram do Sul para o Norte do país — entre 1910 e 1930 — em busca de maiores oportunidades econômicas e para escapar do racismo, e todos esses fatos influenciaram a composição da sua obra (Goodman, 2016, p. 339).

Levar a ficção intitulada *O caminho de casa* para a sala de aula permitiu-me pensar como a Literatura pode ser rica no meu ensino de História, já que essa obra narra de forma extraordinária e visceral os desdobramentos da diáspora africana. Na minha formação escolar, nenhum(a) professor(a) de História apresentou-me uma obra literária como ferramenta de estudo da disciplina, as aulas estavam sempre centradas no conteúdo dos livros didáticos. Hoje percebo que, para além de datas e fatos, a História é feita por sujeitos, fatos e emoções, e penso que eu só consegui despertar o interesse dos estudantes do ensino fundamental na medida em que eles se emocionaram com as diversas narrativas. Tanto a Literatura quanto a História são narrativas que muitas vezes se aproximam e trazem uma “pintura imaginária do passado” (Ricoeur, 1997, p. 247) a partir de seus diferentes métodos de produção.

A literatura é uma produção cultural baseada no uso estético da linguagem e, segundo diversos autores³, ela possibilita ao ensino de História abordar diferentes temáticas atravessadas pelo campo da subjetividade. Senti que a proposta de trabalho com a obra literária emocionou alguns alunos que perceberam que a elaboração de narrativas históricas, quando problematizadas de forma sensível, facilita a compreensão dos diversos contextos históricos. Na medida em que abordo as histórias de pessoas que têm nome, idade, gênero, família, território, ou seja, transformando os personagens em sujeitos históricos na sua individualidade, estes podem ser compreendidos como protagonistas do seu tempo, o que pode contribuir para que os estudantes desenvolvam relações socioafetivas com o passado histórico refletido no seu presente. A potente narrativa de Yaa Gyasi possibilitou esse trabalho.

Nesse diálogo entre ensino de História e Literatura, a narrativa aparece como ponto de interconexão entre esses saberes. Busquei, nas minhas aulas, utilizar as biografias da ficção (literatura) para, assim, adentrar na História. Com essa prática, procurei despertar nos estudantes o interesse pela leitura, tornando o ensino de História mais próximo. Minha inquietação foi como elaborar narrativas que contribuíssem para que meus alunos pudessem aproximar-se da pluralidade de experiências das diversas sociedades humanas em perspectiva crítica e transformadora/reconfiguradora de sentidos sobre o mundo (Monteiro *et al.*, 2014, p. 38). Como professora,

3 Kalina Vanderlei Silva (2010, p. 17) aprofunda as potencialidades da biografia no ensino de história, afirmando: “[...] Ela [a biografia] se apresenta como um meio que facilita a discussão histórica ao despertar a curiosidade dos alunos porque fornece nomes e faces aos processos históricos. Ou seja, a biografia personaliza a História que enfoca estruturas e processos amplos”.

foi necessário não me limitar a uma simples seleção de histórias a serem narradas, mas pensar, também, no modo de transpor essas narrativas como recurso de ensino para traçar linhas de conexão histórica entre África, escravidão e questão racial contemporânea no Brasil. Com sua obra, a autora permitiu que essas conexões fossem evidenciadas, mostrando o quanto as histórias de vida se entrelaçam e se transformam.

Gyasi leva o leitor a transitar ao longo de quase três séculos por uma história pouco conhecida do ponto de vista das individualidades, tendo como cenário os acontecimentos históricos mais marcantes da escravidão e suas consequências. Além disso, seus personagens representam pessoas que lutam para superar desafios das tramas de suas vidas. Nesse sentido, os 14 personagens, longe de serem grandes heróis, são pessoas comuns com conflitos, sonhos, medos, contradições e que precisam conviver com situações de violência e discriminação social e racial, situações as quais marcaram as relações escravocratas e ainda hoje marcam as vidas dos seus descendentes.

Finalizo este tópico com as palavras de Ernesta Zamboni, Marizete Lucini e Sonia Regina Miranda (2013, p. 276):

É preciso destituir a linearidade temporal de seu trono, estruturado a partir da racionalização histórica [...] que expulsa o diferente, e o inusitado, produzindo um só jeito de contar e de ouvir, e assim nos captura para a exigência cultural de um só jeito de gostar, de amar, de odiar, de chorar, de rir...

As autoras não estão propondo a destituição da história enquanto ciência, mas sim questionando uma visão restrita do ensino de História. Elas insistem na necessidade de que a história, enquanto

disciplina, conte mais histórias, que atribua vida aos personagens, para que os leitores/alunos habitem o mundo do texto que ela exhibe. O ensino baseado apenas no livro didático corre o risco de apresentar uma história única, por isso penso que é importante propor atividades com fontes diferenciadas, que me permitam trabalhar a diversidade em sala de aula, abrindo possibilidades para novas interpretações. “Mas, para isso, é necessário que, se desacredite que a ficção não configura ações tão humanas quanto à história verificável” (Zamboni; Lucini; Miranda, 2013, p. 276).

Concluo com a sensação de que a diversidade das narrativas utilizadas em sala de aula pode enriquecer significativamente as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Percebi, assim, que o momento da socialização da leitura com a turma e as conversas e questões envolvendo os diversos personagens afetou os estudantes de alguma forma. Algo os tocou. A história tornou-se viva!

Luiza, Ellen e Leonardo

Neste tópico investigarei alguns momentos singulares que emergiram na aula, iniciando com uma pequena análise da turma. O ano de 2020 foi o meu segundo ano como professora dessa turma. De forma geral, o grupo era agitado e sempre encontrei dificuldades em aprofundar as discussões. Nas reuniões de conselho de classe, percebi que essa não era apenas uma dificuldade minha. Apesar de ser uma turma dispersiva, diversos alunos mostraram interesse pelo assunto e trabalharam com elementos fundamentais da história brasileira colonial. No trabalho final, alguns estudantes expressaram a sua compreensão frente ao romance e ao passado brasileiro e destacaram o sofrimento dos sujeitos escravizados, assim como

a constante ameaça às suas vidas. Eles pareceram entender que o racismo estrutural presente hoje e os preconceitos expressos diariamente são consequências desse passado que estava sendo analisado com a ajuda de uma obra literária. Por outro lado, ficou evidente que pelo menos alguns alunos vibraram com os personagens do romance de Gyasi e sintetizaram que a situação do racismo hoje só vai se transformar com muita luta, assim como fizeram as gerações anteriores. A frase “É necessário ter orgulho da sua pele” foi uma afirmação que emergiu de duas alunas.

Sentia que alguns estudantes me acolhiam de forma especial nas aulas e demonstravam interesse pelas propostas que geralmente eu trazia. Para iniciar o trabalho com o livro *O Caminho de casa*, apoiei-me, inicialmente, nos quatro estudantes leitores da sala. Analisarei mais de perto as atividades de três alunos: Luiza, Ellen e Leonardo. O que diferencia um do outro, e o que os três têm em comum? Para essa abordagem, irei me apoiar no conceito de construção de um espaço psíquico de aula que Claudine Blanchard-Laville (2005) chama de “invólucro psíquico” da sala de aula.

Luiza destacava-se por ser uma aluna participativa, questionadora e sensível a questões sociais. Ela não representava uma liderança na turma, mas quando expressava seu posicionamento nas discussões em sala, a turma sempre a escutava com muito respeito. Também, era possível perceber que ela sempre estava acompanhada de algum livro de literatura juvenil. Desde a apresentação da proposta, ela expressou interesse pela leitura e, nas aulas seguintes, mostrou-se impactada com a trajetória das duas primeiras personagens narradas no livro. Nos intervalos de aula, Luiza me procurou para compartilhar trechos do livro que haviam chamado sua atenção e que ela gostaria de expressar em aquarela.

No dia da apresentação, ela se mostrou bastante nervosa, e a sua vontade de contar tudo que havia lido, somada à minha falta de explicação de como deveria ser a comunicação oral, fez com que apenas eu estivesse prestando atenção na sua fala, e o caos tomou conta da sala. Claudine Blanchard-Laville (2005, p. 263) traz para a análise de uma situação de ensino a noção de “invólucro” que, nas palavras da autora, seria “[...] uma espécie de continente criador do *espaço psíquico* da classe, um continente dinâmico e organizador das turbulências psíquicas desse espaço” que configura uma sala de aula.

O conceito de “invólucro psíquico” pode ser tomado como uma ferramenta interessante na compreensão desta turma. Como já mencionado anteriormente, era um grupo com dificuldade de concentração e quase sem participação colaborativa. Sempre tive problemas em organizar o grupo e fazê-los voltarem sua atenção para a sala de aula. Já conhecendo o descompromisso do grupo, a estudante não alimentou expectativa antes da sua apresentação. Tive a nítida sensação de que a aluna preparou a sua apresentação para mim, desconfiando da falta de leitura dos outros. Pensei que o roteiro que havia elaborado para eles seria suficiente para guiá-los no seminário, mas tudo indicava que não. Claudine Blanchard-Laville (2005) denomina a função “continente do professor”:

[...] a sua capacidade de acolhida e de transformação dos elementos psíquicos e emocionais desorganizados, desvinculados, brutos, para torná-los um pouco mais toleráveis; em suma, a capacidade do professor de metabolizar os elementos negativos que lhes são dirigidos (Blanchard-Laville, 2005, p. 264).

Tentei reorganizar a turma a partir da experiência desafiadora que tivemos com o primeiro trabalho da Luiza. Assim, as minhas intervenções na apresentação da aluna Ellen foram mais pontuais, procurando dar suporte à sua fala. Ellen, um dia antes de sua apresentação, entrou diversas vezes em contato comigo para esclarecer dúvidas sobre cada pergunta do roteiro, e assim ela me mostrou seu empenho. Mesmo assim me surpreendi com a profundidade de suas reflexões e com a sua desenvoltura durante a apresentação, apesar de, nas aulas anteriores, ter parecido bastante tímida. Após a apresentação, senti que ela ficou orgulhosa de si por ter conseguido compartilhar com a turma o que tinha aprendido. Além disso, um vínculo de confiança entre a Ellen e eu, enquanto professora, estabeleceu-se naquele instante. Nessa oportunidade percebi que a estudante conquistou seu espaço na turma. Como esse era seu primeiro ano na escola, as suas relações ainda não eram sólidas e tranquilas. Consegui interferir de uma forma que gerou sustentação, sem diminuir o que a aluna tinha preparado, pois, com as perguntas norteadoras, ela reorganizou a sua fala, superou a sua timidez e empolgou os outros com a emoção ressoando nas suas palavras. Essa situação pode ser relacionada ao que afirma Claudine Blanchard-Laville (2005, p. 271), que

a partir do olhar do professor que ‘inspira confiança’, o estudante recupera uma integridade narcísica e se assegura de seu sentimento de identidade. Assim, o professor, numa fase transitória, é tornado depositário, por parte do estudante, do reconhecimento de sua identidade. Esse sentimento de integridade narcísica é lido pelo aluno em particular no olhar do professor.

A apresentação da Ellen não foi apenas significativa para ela, mas pareceu-me que a turma toda conseguiu perceber como as minhas intervenções ajudaram na narrativa da aluna, e assim o grupo ficou atento, numa atitude colaborativa.

Ao contrário das estudantes mencionadas anteriormente, Leonardo não fez nenhum contato comigo antes da apresentação. Ele se colocou “de qualquer maneira”, demonstrando pouquíssimo envolvimento com a leitura e um descuido com o exercício. Além da atividade oral, seu trabalho escrito expressava a mesma falta de cuidado. Larrosa e Rechia (2019) mencionam que o descuido e a distração do estudante representam a falta de se tornar responsável sobre a sua aprendizagem. Aluno distraído é um aluno desatento, e um aluno desatento é um aluno sem presença em sala de aula (Larrosa; Rechia, 2019, p. 125). Pensando junto com Larrosa e Rechia (2019) e Claudine Blanchard-Laville (2005), o invólucro refletiu-se, sobretudo, no aluno Leonardo. Ele é um bom aluno, mas não conseguiu romper as barreiras psíquicas que o grupo traz. Esse momento fez-me sentir uma enorme frustração com o resultado de seu trabalho, pois não poderíamos seguir para a segunda geração sem sentir que a turma tinha se aproximado minimamente de elementos que eu considerava essenciais para nossa aula de História com Literatura.

Na aula seguinte, iniciei falando que havia ficado muito frustrada em saber que ninguém tinha lido a parte da Effia e da Esi para acompanhar a apresentação de Luiza, Ellen e Leonardo. Trouxe para o meu discurso as palavras de Yaa Gyasi, a fim de criar uma paisagem do passado ambientado em Gana, retratando como era a vida antes da Esi ser sequestrada e depois que ela foi escravizada. A turma ficou impactada e senti que estavam novamente comigo. Os estudantes que tinham lido a parte que eu estava narrando

sentiram-se à vontade para tomar a palavra e trazer contribuições em relação ao que eu trazia. Parecia que até a compreensão desses estava mais amadurecida. Tive a impressão de que aqueles estudantes que ainda não estavam sensibilizados com a proposta de trabalho ficaram reflexivos. Lembro-me de uma aluna falar o seguinte: *nossa, professora, dessa forma que você está falando eu fiquei até arrepiada*. Isso revelou que meus alunos estavam presentes! Minha fala instaurou um clima psíquico didático positivo no espaço da sala de aula.

Claudine Blanchard-Laville (2005, p. 234) denomina “transferência didática do professor” essa força modeladora que senti quando retomei a palavra para revisitar as narrativas acerca das personagens da primeira geração. Nas palavras da autora, “[...] essa transferência didática instaura no espaço da classe uma atmosfera psíquica singular, no interior da qual se desenvolvem os movimentos do pensamento e da aprendizagem dos alunos” (Blanchard-Laville, 2005, p. 234). Em relação ao discurso do professor, Claudine destaca que “[...] o enunciador não se contenta em transmitir um conteúdo, mas realiza um ato de linguagem e, em virtude disso, produz uma ação afetada por uma força dita ilocutória mais ou menos intensa” (Blanchard-Laville, 2005, p. 234). Isso me mostra o quanto aquela intervenção foi essencial para envolver a turma novamente nas aulas e na leitura.

Nessa intervenção, busquei trabalhar o conceito de liberdade e de diáspora a partir dos eixos *saberes históricos e subjetividades*, observando os seguintes questionamentos: os estudantes compreendem o conceito de liberdade no contexto histórico? O quanto qualificam a liberdade e se mostram sensíveis frente às experiências de outros seres humanos? Os estudantes compreendem o conceito a partir de novas formas de ser, agir e pensar no mundo? Os alunos conseguem

perceber que além do sofrimento existem lutas diárias, novos elos afetivos e vínculos familiares?

Ao final, pedi para o Leonardo reler o texto da personagem Esi e para refazer sua ficha. Esse foi um pedido de difícil aceitação hoje em dia, pois os alunos estão acostumados a ter respostas rápidas, com pesquisas rápidas na internet, contudo solicitei mesmo assim, pois acredito que a escola é um lugar em que é possível repetir, refazer, reler, reescrever e, como afirma Larrosa e Rechia (2019, p. 125), um lugar “onde se pode começar de novo, onde se pode voltar atrás”. Após a minha aula sobre a Esi, Leonardo refez a ficha de leitura e, na sua reescrita, percebi alguma aproximação com a personagem Esi, e o que mais havia chamado a sua atenção foi “*o fato dela ter uma meia-irmã desconhecida por ela e que sua mãe escondia esse segredo dela*”, por isso ele definiu a personagem como “*forte e dedicada a querer saber sobre a sua meia-irmã*”. Ao refazer, Leonardo demonstrou mais apreço pelo exercício de pensar sobre a leitura da personagem.

Considerações finais

Em relação à minha prática docente, gostaria de pontuar, sobretudo, duas aprendizagens. A primeira é que não se pode esperar de um aluno uma apresentação interessante e sucinta, deixando-o sem orientação e sem um roteiro passo a passo. Já no início de cada apresentação, este roteiro deve ser retomado junto a uma questão norteadora, que pode servir como guia. Fiz o roteiro, mas pouco me certifiquei se as perguntas foram entendidas e relacionadas com a leitura. A segunda aprendizagem diz respeito às emoções. Eu me emocionei muito lendo o livro e estabelecendo relações vivas e profundas com a história brasileira, assim como a minha estudante

emocionou-se profundamente com a sua personagem ao relacioná-la com a sua realidade. Mas isso não significa que todo mundo se emociona ao ler as palavras de Yaa Gyasi. Pelo contrário, optar pela leitura traz em si um grande potencial de frustração, mas também a possibilidade de alguns estudantes descobrirem o prazer da leitura.

A narrativa literária, ainda que ficcional, pode ser uma forma de representação de ideias, visões de mundo, das demandas do seu momento e das preferências e questionamentos do autor, perspectivas inscritas no tempo em que são escritas. Logo, o texto literário é fonte, mas também é linguagem forma de expressão de uma determinada forma de ver e conceber o mundo. Entendo que a Literatura é, portanto, um excelente meio para sensibilizar e promover o envolvimento dos estudantes do ensino fundamental e do ensino médio em relação à realidade histórica e ao seu presente.

Apreendi, além disso, que é preciso coragem para se propor a analisar a sua própria prática, porque é algo que acontece entre você mesmo e a sua alma. É quando, no fundo, fica aquela sensação de que as coisas podiam ter sido de outra forma. É se abrir para conversar com seus medos, seus fantasmas, suas ilusões, seus privilégios, seus ideais. Refletir é também criar mundos possíveis, e cada momento da prática mostrou-se desafiante e em muitas situações surpreendente.

O título da obra *O caminho de casa* remete também ao caminho de uma professora que olha para a sala de aula e para a sua prática. Algumas aulas foram excelentes, em outras eu saí angustiada. Tive dificuldades de refletir acerca da minha prática, mas as leituras teóricas deram-me respaldo para repensar a minha atuação em sala. No meu caso, essa questão inclui compreender não só a frustração em não ter conseguido dar continuidade ao trabalho com os estudantes durante o período de pandemia, pois o formato do ensino

remoto emergencial, no qual todos foram arremessados, demandou ajustes e reelaboraões das aulas, mas também a dificuldade em escrever sobre o processo que foi curto na sala de aula. Esses aspectos no fundo também têm relação com o ofício de ser professora, que requer certa habilidade de fazer do pouco tempo disponível algo simbólico e significativo e vencer as suas expectativas, que são sempre tão altas e sonhadoras.

Ser professora é encarar a frustração do mundo que poderia ser diferente, encarar a incerteza e a instabilidade das coisas, pois, por mais que planejem algo, sempre nos surpreenderemos ao longo da realização, tanto positiva como negativamente, é encarar nossa ação diante de adversidades, e depois lidar com elas, lidar com o que não controlamos e perceber quem somos nessas ações “sem planos”. Precisamos sempre de mais tempo, mas também percebemos que às vezes causamos *um estalo*, e apenas num segundo o estudante modificou o seu olhar. Ser professora é esse misto de ser idealista e ao mesmo tempo estar atenta ao que a realidade está querendo nos dizer e está permitindo fazer.

Referências

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, DF, n. 11, p. 89-117, 2013.

BLANCHARD-LAVILLE, C. *Os professores: entre o prazer e o sofrimento*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

GOODMAN, L. M. Gyasi, Yaa. Homegoing. New York: Knopf, 2016. *Em Tese*, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 337-340, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/11641>. Acesso em: 20 mar. 2021.

GYASI, Y. *O caminho de casa*. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

LARROSA, J.; RECHIA, K. *P de professor*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

MONTEIRO, A. M. et al. (org.). *Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2014.

RICEUR, P. *Tempo e Narrativa: tomo III*. Campinas: Papirus, 1997.

SILVA, K. V. Biografias. In: PINSKY, C. B. (org.). *Novos temas nas aulas de História*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 13-28.

WHITE, H. *Trópicos do discurso: ensaios sobre a Crítica da Cultura*. São Paulo: Edusp, 1994.

ZAMBONI, E.; LUCINI, M.; MIRANDA, S. R. O saber histórico escolar e a tarefa educativa na contemporaneidade. In: SILVA, M. A. (org.). *História: que ensino é esse?* Campinas: Papirus, 2013. p. 253-276.

Confrontando representações eurocêntricas pela autobiografia de Baquaqua em minhas aulas

Tentativas, erros e possibilidades

Elisângela Coelho da Silva

Introdução

A centralidade que ainda ocupa em nossa cultura histórica a representação eurocêntrica do *outro* e da diferença, construída na modernidade a partir da colonização da América no século XVI e da racialização que marca a construção de identidades sociais antes inexistentes, como índios, negros e mestiços enquanto categorias racializadas, homogêneas e subalternas, tem sido para mim um incômodo mobilizador, responsável por um movimento constante de pensar, planejar, executar, avaliar, (re)planejar e modificar minha prática em sala de aula de História.

Como exemplo, a primeira parte do texto ilustra um percurso em busca da problematização em sala de aula das representações eurocêntricas em torno da escravidão e dos escravizados, tendo o navio negreiro e suas representações como ponto de partida para a análise crítica de representações do negro em torno de sua dominação, escravização e consequente desumanização. Nesse processo, o trabalho

com trechos da autobiografia de Mahommah G. Baquaqua (1854)¹ significou a oportunidade de romper o silêncio dos escravizados, ampliando as possibilidades de comparação e confronto de versões e representações comuns em nossa cultura histórica. Contudo, as discussões finais em sala de aula são fortemente marcadas pela constatação de que os escravizados na América haviam sido, na África, “sequestrados por outros negros”.

A sentença, proferida por um estudante, ao refletir a homogeneização racializada dos africanos enquanto *negros*, desconsiderando sua diversidade étnica e cultural e dificultando a percepção dos interesses e conflitos diversos entre aqueles que veem como *iguais*, acaba por desnudar no trabalho tão meticulosamente pensado e executado em sala de aula, um gesto inacabado, à medida que produziu sensibilização sobre os horrores da escravidão, mantendo intacta a representação do negro apenas na condição de escravizado e, portanto, objeto da intervenção de outros, como ficou demonstrado na dificuldade dos estudantes em operar com termos como “traficantes negros”.

Dedico a segunda parte do texto ao relato do percurso em busca da compreensão dos significados do incômodo diálogo e sua relação com minha prática de ensino em sala de aula. Neste processo retomo

1 Mahommah Gardo Baquaqua foi escravizado na África e enviado ao Brasil, situação na qual viveu a traumática experiência do navio negreiro. Chegando a Pernambuco (1845) foi escravo de um padeiro e após de uma tentativa de suicídio foi vendido para um capitão de navio no Rio de Janeiro. Dessa forma viaja ao longo da costa brasileira e, em 1847, durante uma viagem a Nova Iorque, escapa da escravidão com a ajuda de abolicionistas brancos, fugindo para Boston e em seguida para Porto Príncipe, capital do Haiti. Após dois anos volta aos Estados Unidos da América, passando também pelo Canadá, seu último destino conhecido foi a Grã-Bretanha. Nessa trajetória, aprendeu vários idiomas e publicou sua autobiografia em 1854.

a análise e teorização da prática docente pelas lentes dos estudos pós-coloniais latino-americanos, em busca de novas ferramentas de análise, novos olhares e novas intencionalidades ao analisar. Partindo deste referencial teórico foi possível reconhecer limites, incompletudes e equívocos da prática nas primeiras tentativas de trabalho em sala com a autobiografia de Mohammah Baquaqua.

E finalmente, a última parte do texto será dedicada à reflexão sobre potencialidades e outras possibilidades para o trabalho em sala com o referido texto. Ao denunciar/anunciar o próprio gesto inacabado procuro anunciar possíveis caminhos de renovação no incessante devir da prática educativa e do ensino de História através da construção do “inédito viável” (Freire, 2005) em busca do necessário “giro decolonial” (Mignolo; Tlostanova, 2006), trabalhando em sala de aula com história de vida individual.

Buscando romper o silêncio dos escravizados em sala de aula

Dedicarei esta parte do texto para a descrição de uma aula realizada em uma turma de 1º ano do ensino médio, utilizando, entre os documentos analisados, trechos da autobiografia de Baquaqua. Para a referida aula, o navio negreiro² foi o elemento escolhido como ponto de partida para a discussão sobre a construção de discursos

2 O navio negreiro visto como o elemento móvel de ligação entre os lugares fixos do mundo atlântico (África, Europa e América) por ele conectados (Gilroy, 2001 *apud* Moraes, 2016). E, portanto, fundamental no desenvolvimento de constituição do processo de escravidão racionalizada que foi realizado nas Américas, visto que envolveu necessariamente a diáspora negra, ou seja, o deslocamento forçado de 10 milhões de africanos para o Novo Mundo.

de desumanização e inferiorização da população negra, que marcam os processos imbricados de colonialismo e “colonialidade” (Maldonado-Torres, 2007). Meu propósito era confrontar, em sala de aula, diferentes representações, relacionando-as ao lugar social de seus respectivos produtores e os diferentes discursos por eles engendrados sobre a escravidão e os escravizados.

Nesse sentido, o contato com a autobiografia de Mahommah G. Baquaqua e seu relato sobre a travessia no navio negreiro trouxe renovado ânimo ao trabalho. O relato em primeira pessoa apresentava a possibilidade de romper simbolicamente o silêncio dos escravizados em minha sala de aula. Parecia responder a necessidade de diversificação das fontes, ou seja, dos documentos utilizados, a dinamização da prática de ensino e ampliação das possibilidades de debate sobre diferentes representações e narrativas em torno do navio negreiro.

Dessa forma, na aula em tela foram apresentadas como representações do navio negreiro: a imagem da conhecida obra do pintor alemão Johann Moritz Rugendas³, escolhida por sua representação idílica do navio negreiro. Como contraposição a ela, trechos do poema “O Navio Nегreiro — Tragédia no Mar” de Castro Alves (1870), que descreve com imagens e expressões terríveis a situação dos africanos vítimas do tráfico negreiro, e da autobiografia de Mahommah Baquaqua (1854), ambos denunciando a barbárie do navio negreiro e o último rompendo o silêncio dos escravizados

3 Negros no Fundo do Porão, obra do pintor alemão Johann Moritz Rugendas, publicada no livro *Voyage Pittoresque dans le Brésil*, de 1835, que reunia 100 litografias produzidas durante suas viagens pelo Brasil. As obras de pintores europeus como Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas dominam a iconografia didática sobre a temática da escravidão.

em um relato marcado pela resistência e protagonismo. E, por fim, a análise de trechos do filme *Amistad* de Steven Spielberg (1997), que buscam retratar a viagem e a revolta de escravos no navio *Amistad*, o horror do tumbreiro, as diversas formas de resistência sutil ou direta, individual ou coletiva protagonizadas pelos africanos traficados.

Divididos em quatro grupos, os estudantes analisaram seus respectivos materiais⁴ no intento de responder à ficha de trabalho com os seguintes questionamentos: quem foi o autor da referida representação? Qual a data de produção? Como ele apresenta o navio negreiro? A partir de sua descrição do navio negreiro, o que podemos pensar da escravidão e dos escravizados? O resultado deste trabalho foi apresentado em sala objetivando a ampliação das possibilidades de debate sobre as diferentes visões e versões produzidas como representações e narrativas em torno do navio negreiro, de modo que os estudantes pudessem perceber, na produção de cada documento utilizado, a perspectiva e o trabalho de interpretação do autor, um indivíduo localizado em um tempo e lugar, que constituem, por sua vez, ferramentas de análise não neutras. Considero que nos aproximamos deste objetivo, principalmente, pelo confronto direto entre a imagem da mencionada pintura de Rugendas (1835) e o relato da travessia a bordo do navio negreiro presente no trecho da autobiografia de Mahommah G. Baquaqua⁵ lido em sala.

4 As respectivas representações do navio negreiro e um texto com informações complementares sobre a obra e o autor.

5 Utilizamos, para leitura em sala, as três primeiras páginas do trecho da autobiografia intitulado “O navio negreiro” que descreve sua escravização na África, o transporte para o Brasil e parte de sua experiência como escravo em Pernambuco.

Partindo do relato, os estudantes problematizam a imagem da pintura de Rugendas:

- *Eu acho que a imagem infelizmente não trouxe tanta semelhança à realidade do navio.*
- *Eu acho que esse Rugendas retratou... tipo do ponto de vista do europeu que transportava eles.*
- *Rugendas era um traficante, não é isso, professora?*

Foi necessário intervir explicando mais uma vez quem era Rugendas. E eles seguem:

- *Ahhh... então o trabalho dele era retratar a escravidão de uma forma mais pacífica. Tipo... ele via dos olhos do europeu, né?*
- *Ele era pago para dar uma boa impressão...*
- *Ele via dos olhos do europeu, não via dos olhos do escravo.*

A descrição da imagem do africano escravizado sofreu grande influência do documento utilizado. De forma que foi descrito como “sem direitos” e “sem poderes” pelos estudantes que analisaram a pintura de Rugendas. Enquanto o grupo que trabalhou com o relato de Baquaqua respondeu, ao mesmo questionamento, afirmando:

- *Que eram pessoas que tinham família, que tinham casa, que tinham uma vida toda estruturada e de uma hora para outra, é...*
- *São sequestradas.*
- *São retirados os direitos daquilo, de ser livre e são colocados em situações...*
- *Precárias.*

— *Horríveis. Que nem... eu acho que nem um animal merece passar pelo que eles passaram. E eles passaram.*

O relato de Baquaqua, ao humanizar a figura do escravizado para os estudantes, causou-lhes forte repercussão. Produzindo, entre o grupo que trabalhou com o texto, sensibilização e sentimentos de simpatia para com o seu protagonista. De modo que, apesar do tempo reduzido para lidar com o material, o referido grupo absorveu e apresentou com grande detalhamento as suas informações e acabou por direcionar as discussões no grande grupo, confrontando interpretações dos demais colegas. Sentiram-se, claramente, mais afetados que os colegas com a atividade e mesmo após o toque para o horário de intervalo ainda permaneceram certo tempo na sala discutindo de forma empolgada e elogiosa o desenvolvimento da aula.

Porém, para além da memória desse pequeno triunfo, guardo o incômodo diálogo produzido pelo referido grupo de estudantes quando, nas discussões finais, ao relacionarem e corporificarem no personagem central das cenas do navio negreiro do filme *Amistad* de Steven Spielberg, o relato de Baquaqua, problematizam a violência do sequestro na África e o horror da travessia no navio negreiro, protagonizando o seguinte diálogo:

Aluno 1: — *Inclusive eram sequestrados por outros negros, como vi no vídeo. Os negros eram obrigados a sequestrar os próprios negros.*

Outra aluna do mesmo grupo se posiciona:

Aluna 2: — *Eu assisti o filme. No filme fala que eles ganhavam. Os brancos pagavam para outros negros sequestrarem outros. Era um negócio tipo...*

Outra aluna do mesmo grupo a interrompe e completa:

Aluna 3: — Para não ser sequestrado aí sequestrava outro.

E ela continua:

Aluna 2: — Não. Tipo... como é que consigo fazer mal a alguém que é igual a mim? Que está na mesma situação que eu? Sei lá...

Aluno 1: — Que vai sofrer o mesmo que eu? Acho que eles não chegavam a oferecer dinheiro, mas oferecer uma comida a mais ou até mesmo não sofrer tanto, ser poupado de alguma coisa.

Aluna 2: — As vezes não era nem dinheiro, eram especiarias que eles traziam...

Aluno 1: — Era!

Aluna 2: — A mesma coisa que fizeram com os índios.

Aluna 3: — Que trouxeram espelhos para eles ver e eles ficaram deslumbrados.

As primeiras análises desse trabalho realizado em sala de aula constam de um texto produzido anteriormente e intitulado “Da representação do navio negreiro ao discurso sobre a escravidão e os escravizados”⁶. Nele, embora não tenha passado despercebido, o referido diálogo aparece ainda não problematizado. E, apesar do reconhecimento da incredulidade diante a figura do traficante negro e de que os estudantes continuavam a cometer os enganos comuns de “[...] descrever os negociantes africanos como ingênuos

6 Texto apresentada no IV Congresso Nacional de Educação (Conedu), em 2017, e disponível nos anais do evento, em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/36369>.

ou passivos na comercialização” e da “[...] falsa ideia do baixo preço dos escravos africanos [...]”, como destacado por Schwarcz e Starling (2015, p. 83), nenhuma relação foi estabelecida com a prática realizada em sala de aula.

Dessa forma, o conteúdo do diálogo não foi impedimento para considerar, no relato destinado a outros professores/leitores, os objetivos propostos como satisfatoriamente trabalhados. Considero, agora, que a negação da problemática às impressões iniciais refletem a falta de ferramentas de análise para compreensão da prática em seus limites e incompletudes.

Da autobiografia de Baquaqua e um gesto inacabado: novo documento, mesma aula

O diálogo descrito anteriormente, ao ser revisitado algumas vezes, foi se constituindo indicativo de um mal-estar, um incômodo bastante revelador para alguém que busca os estudos pós-coloniais latino-americanos como referencial teórico para pensar a matriz colonial do racismo relacionada à formação do sistema-mundo moderno-colonial a partir da colonização da América e da escravidão racializada no século XVI.

Dessa forma, retomo para analisar minha própria prática os estudos pós-coloniais latino-americanos e os estudos e discussões de autores do grupo de pesquisa Modernidade/Colonialidade⁷, em sua

7 Grupo de caráter heterogêneo e transdisciplinar em torno das discussões sobre a formação do sistema-mundo moderno-colonial a partir da colonização da América no século XVI e as relações entre colonialismo e a *Colonialidade* do Poder, do Saber, do Ser e da Mãe-Natureza, formado por intelectuais da América Latina, destacando-se entre eles: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano

crítica consistente e inovadora ao eurocentrismo como perspectiva de conhecimento, buscando uma abordagem na perspectiva dos silenciados, desqualificados, subalternizados (Ferreira, 2013) como referencial para pensar o incômodo mobilizador das representações eurocêntricas do *outro* e da diferença.

Para o sociólogo peruano Aníbal Quijano, um processo relacionado a uma construção mental associada à experiência da dominação colonial da América. Na América colonial foram produzidas identidades sociais antes não existentes, como índios, negros e mestiços. E “as novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho” (Quijano, 2005, p. 118), definindo o lugar que os distintos grupos passam a ocupar na divisão do trabalho, cabendo aos europeus o trabalho assalariado, aos indígenas a servidão e aos negros a escravidão.

Na América colonial racializada conviveram articuladas todas as formas de controle e exploração do trabalho — escravidão, servidão, pequena produção, reciprocidade e assalariamento — e de controle da produção-apropriação-distribuição de produtos e em função do mercado mundial. A partir do século XVIII e da expansão mundial da dominação colonial, o mesmo critério de classificação racial foi imposto a toda população mundial em escala global com a inclusão de novas identidades históricas e sociais: amarelos e azeitonados.

Concluimos que, a partir da colonização da América, ocorre a elaboração teórica da ideia de raça como naturalização das relações de

Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino norte-americano Walter Dignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana Catherine Walsh e o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres.

dominação entre europeus e não europeus. Foram criadas e hierarquizadas identidades sociais (índio, negro, mestiço, branco) e identidades geográficas — classificadas de acordo com a suposta posição racial de seus habitantes — que permanecem vivas no imaginário social contemporâneo. Essa continuidade do padrão de hierarquização e classificação das populações baseadas no conceito de raça constitui o que Quijano (2005) chama de *colonialidade do poder*. E para a sua manutenção “[...] como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (Quijano, 2005, p. 110), que marca a *colonialidade do saber*.

Ao criticar a *colonialidade* enquanto o padrão de poder que emerge do colonialismo, o grupo propõe a *decolonialidade* que busca visibilizar as lutas contra a *colonialidade* a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. Nessa perspectiva, é possível pensar o trabalho com um relato como a autobiografia de Baquaqua em outro patamar, compreendendo melhor os limites da ação desenvolvida em sala diante a singularidade desse documento. E que, ainda assim, foi usado como documento novo para a mesma aula. Ao invés de pensar uma aula para aquele documento, pensei, com muita empolgação, aquele documento para a aula tantas vezes refeita nos mesmos moldes. Desse primeiro equívoco derivou-se uma sequência de outros que comprometeram muito da potencialidade do trabalho a ser desenvolvido.

Minha primeira percepção reveladora foi compreender que a prática desenvolvida em sala com o poderoso texto produzido por Baquaqua não trabalhava a sua dimensão de luta, de resistência, o seu protagonismo. Não percebendo e não levando em conta tratar-se

de um relato que se contrapõe a desumanização do escravizado, que passa pela omissão das múltiplas formas de resistência e protagonismo negro, para a construção da falsa ideia da passividade e/ou acomodação tão bem ilustrada em nossa clássica iconografia da escravidão reforçando a ideia do negro como *escravo*⁸, e não como escravizado. Pois como nos aponta José D'Assunção Barros, o modelo de escravidão racializada desenvolvido nas Américas se diferencia dos anteriores, visto que nele “[...] um indivíduo não *está* escravo, ele *é* escravo [...]” (Barros, 2009, p. 34), porque a cor da pele passa a se constituir como critério socialmente selecionado para diferenciar seres humanos livres e escravizados. A relação de naturalização dos negros na condição de escravizados aparece em falas dos estudantes quando se questionam espantados sobre a participação de africanos no tráfico negreiro:

— *Como é que consigo fazer mal a alguém que é igual a mim? Que está na mesma situação que eu? Sei lá...*

Trata-se não apenas da homogeneização dos africanos, mas de sua homogeneização na condição de vítimas naturais do processo de escravização. Esse deslocamento que transforma contingência em essência não prescinde da omissão de todo um processo de resistência a despeito de todo o sadismo e violência que marca a relação entre escravizados e escravizadores nas Américas. E se reflete na construção da representação desumanizada do negro enquanto escravizado, nunca estando associado aos seus inerentes processos

8 Aqui usamos a palavra *escravo* (em itálico) no sentido de destacar o deslocamento de contingência para essência. Ele não aparece apenas como alguém *está* escravizado, mas como alguém que *é* escravo (Barros, 2009).

de resistência, assim como na construção de imagens idílicas da escravidão e seus processos, como vemos na imagem do navio negreiro retratada na obra de Rugendas, analisada na aula.

Barros (2009) chama atenção para “construção social da cor” como este caminho que vai da escravização à posterior subalternização da população negra, enquanto descendentes de escravos e explicita todo o meu incômodo com a permanência destas referidas representações. No entanto, toda a potencialidade do texto de Baquaqua para problematizá-las passou despercebida nas primeiras utilizações do documento em sala de aula, ao tratá-lo como mais um documento a ser manipulado e encaixado no modelo de aula já constituído e centrado na perspectiva eurocêntrica. À medida que mesmo diante de um relato inédito trazendo *outra* versão da escravidão e dos escravizados, a opção foi confrontá-lo com as representações dominantes em nossa cultura histórica. De modo que estas mantêm seu espaço no trabalho em sala e a centralidade da perspectiva eurocêntrica da narrativa histórica.

Mignolo e Tlostanova (2006) apontam de forma esclarecedora não só os limites da minha opção como também o seu distanciamento em relação à perspectiva *decolonial*, indicando a necessidade de um “giro decolonial”. Propõem mudar as regras do jogo, não só o conteúdo, mas também os objetivos do trabalho em sala e da produção do conhecimento, buscando para muito além do acúmulo de conhecimentos e seu manejo na perspectiva eurocêntrica, “[...] o empoderamento e liberação dos grupos vítimas de diferentes formas de opressão (racial, sexual, de gênero, classe, lingüística, epistemológica, religiosa, etc.) [...]” (Mignolo; Tlostanova, 2006, p. 209).

Perspectiva corroborada por Lino Gomes (2017) e Dorneles e Meinerz (2021), ao defenderem o trabalho com conteúdos de História da

África, dos africanos e afro-brasileiros a partir dos agenciamentos e positivities das pessoas negras em movimento. E citando o pensador antilhano Edouard Glissant (2011), Dorneles e Meinerz (2021) destacam, na narrativa do navio negreiro, o trauma da separação e desnudam um segundo ponto a ser problematizado, na prática em análise, ao escolher trabalhar representações a partir justamente desse elemento.

Em um verdadeiro carrossel de equívocos bem-intencionados, para encaixar o a autobiografia de Baquaqua na proposta da aula, a leitura em sala se resumiu a algumas páginas do trecho intitulado “O navio negreiro” e, conseqüentemente, acabou por aprisioná-lo exatamente no lugar em que não se deixou ficar, o lugar do escravizado, a condição de vítima, o objeto de intervenção de outrem. E não sendo possível, naquele modelo de aula, a leitura completa do seu texto, foi distribuído aos estudantes um resumo para contextualização e apresentação do autor. Obviamente por não compreender no momento o significado dessa opção, acabo, contraditoriamente, por silenciá-lo e destituí-lo de seu protagonismo. Percebo, então, que a forma como organizei todo o trabalho em sala acabou por respaldar as tradicionais representações dos escravizados e que o incômodo diálogo final entre os estudantes reflete, para além de qualquer cultura histórica, os limites e incompletudes da prática desenvolvida em sala de aula e das opções que ela representou.

Considerações finais: da construção do inédito viável, outras possibilidades

Toda a reflexão desenvolvida serviu para reforçar a ideia de que o combate às representações eurocêntricas, racializadas e

homogeneizadoras do negro como escravizado ou subalterno passa pela construção de novos enfoques epistêmicos, novas perspectivas teóricas e novas práticas, numa perspectiva muito mais ampla que a mera inclusão de novos conteúdos, novas histórias ou novos documentos. Esse postulado desafia a perspectiva eurocêntrica do conhecimento que norteou toda a ação desenvolvida desde o planejamento até a prática em sala de aula. Exigindo-me mais que (des)aprender o que está posto, aprender o novo, aprender de novo, refazer o caminho. Repensar e, especialmente, teorizar a prática.

Ao reconhecer as incompletudes da prática que busca libertar-se, decolonizar-se, recorro à ideia freireana de libertação enquanto práxis, que implica a ação e a reflexão sobre a prática para transformá-la com a construção do “inédito viável” (Freire, 2005, p. 108). Que relaciono, por exemplo, ao trabalho em nossas aulas de História com relatos como o de Mahommah Baquaqua que nos apresenta uma perspectiva *outra*, nos aproximando do que Mignolo e Tlostanova (2006) e Mignolo (2011) propõem como “el pensamiento del borde”⁹ em sua crítica a centralidade da perspectiva eurocêntrica. Pensamento de fronteira no sentido de “desprender-se” da racionalidade eurocêntrica, o que não significa abandonar ou ignorar o que foi produzido pelos pensadores europeus e suas categorias de pensamento. Mas acrescentar em nosso trabalho outras narrativas,

9 A opção de Mignolo pela expressão “el borde” se dá pelo questionamento do termo norte-americano “frontier”, referente ao vazio habitacional, o espaço não ocupado, a terra de ninguém e opção pelo termo “border”, lugar de demarcação de diferenças, mas também de diálogo e negociação de distancias (Monteiro; Penna, 2011). Para ele “el propio concepto de borde implica la existencia de gente, lenguajes, religión y conocimiento en ambos os lados, ligados a través de las relaciones establecidas por la colonialidad del poder” (Mignolo, 2006, p. 209).

perspectivas, cosmologias, epistemologias. Garantir a diversidade de narrativas em sala de aula.

No mesmo sentido em que Luiz Rufino (2019, p. 10) propõe uma pedagogia das encruzilhadas, que ao denunciar a supremacia das razões brancas, seus privilégios e fragilidades, busca “apresentar outros caminhos a partir de referenciais subalternos e do *cruzo* desses com os historicamente dominantes”. Penso na riqueza de possibilidades representada pela possibilidade de *cruzo* entre nossas representações eurocêntricas e racializadas de escravizados e toda a trajetória descrita por Baquaqua em sua autobiografia.

Se o necessário cruzamento de narrativas me exige um *giro decolonial*, este se constitui prática e criação, nele não há receitas, roteiros ou estadas pavimentadas. No caminho incerto, a aproximação entre “pensamento de fronteira” (Mignolo; Tlostanova, 2006), “pedagogia das encruzinhadas” (Rufino, 2019) e o “diálogo intercultural” (Walsh, 2008, 2009, 2010), trabalhando e valorizando as memórias, narrativas e histórias não hegemônicas, superando os silenciamentos, a “não existência” (Walsh, 2008) daqueles explorados, silenciados e subalternizados pelas diferentes colonialidades, objetivando “[...] visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, de suas práticas sociais, epistêmicas e políticas”¹⁰ (Candau; Oliveira, 2013, p. 286 *apud* Paim; Araújo, 2021, p. 35, tradução nossa), constitui única certeza.

E, desse modo, aponto como construção de alternativas em busca do “inédito viável” o trabalho com autobiografias, relatos de vida e

10 “[...] visibilizar las luchas contra la colonialidad a partir de las personas, de sus prácticas sociales, epistémicas y políticas”.

biografias¹¹ em minhas aulas de História. Obviamente, a partir de novos aportes teórico-metodológicos, novos objetos e sujeitos históricos a serem trabalhados, seguindo necessariamente uma linha baseada na problematização histórica, via mediação do professor ou da professora como propõe Jerônimo Galvão (2019, 2020). Concordo com a defesa de que o trabalho com essas histórias de vida em sala de aula “[...] possibilita a compreensão das estratégias individuais dentro da complexidade dos elementos em jogo em um determinado contexto, inclusive quando são trabalhadas biografias de pessoas consideradas comuns” (Galvão, 2020, p. 45).

É exatamente o trabalho com as histórias, os relatos, desses últimos que considero inovador no trabalho com as sequências narrativas biográficas. Enquanto “[...] apresentação de novos sujeitos/biografias que produzam novos pontos de vista e novos questionamentos históricos a serem trabalhados nas aulas de História do Ensino Médio [...]” (Galvão, 2020, p. 48).

O trabalho com essas histórias representa certamente um desprender-se dos tradicionais modelos de aula, das intermináveis listagens de conteúdos e das rígidas sequências didáticas. Porém, estando no campo do viável, exige-nos acima de tudo abertura para a pluralidade de vozes, sujeitos, vivências, experiências, conhecimentos e epistemologias a serem contemplados naquilo que construímos como prática de ensino de História em nossa sala de aula. Exemplifico o ganho neste processo voltando ao incômodo diálogo de estudantes que motivou minha *teorização prática* e reconhecendo que eles teriam oportunidade de problematizarem em outras bases

11 A história de vida individual, ou seja, a sequência narrativa biográfica é o ponto em comum entre os três gêneros (Galvão, 2020).

a participação de negros no processo escravista. A partir do relato de Mahommah Baquaqua, que após os maus-tratos que o levaram a uma tentativa de suicídio em Pernambuco é despachado para o Rio de Janeiro e relata:

Ali, havia um homem de cor que queria me comprar, mas por uma razão ou outra, não concluiu a negociação. Menciono este fato apenas para ilustrar que a posse de escravos é gerada no poder, e qualquer um que possui meios para comprar seu semelhante com a escória insignificante pode se tornar um senhor de escravos, não importa qual seja a sua cor, seu credo ou sua nacionalidade; e que o homem negro escravizaria instantaneamente seu semelhante como faz o homem branco, tivesse ele o poder (Baquaqua, 2017, p. 56-57).

Toda a história narrada por Mahommah Baquaqua permite problematizar representações para além da perspectiva eurocêntrica e sua ancoragem nas noções de raça e cultura, operando com identidades opostas e conceitos binários — como escravizadores-escravizados, dominadores-dominados, bons-maus. Por tratar-se de um indivíduo aprisionado por traficantes negros, maltratado e algumas vezes protegido por pessoas brancas, que quase foi vendido a um homem negro e finalmente libertado com a ajuda de abolicionistas brancos, temos um rico documento para problematizar também as complexas relações entre obediência-resistência e medo-protagonismo negro na luta pela liberdade. Entre tantas outras possibilidades oferecidas.

Percebo que diante o incômodo mobilizador que descrevo nas primeiras linhas deste texto, mais importante que confrontar diferentes documentos, é priorizar a voz dos que tantas vezes e, por tanto

tempo, foram silenciados. Romper tais silenciamentos significa, por si só, confrontar toda uma cultura histórica.

Referências

- BAQUAQUA, M. G. *Biografia de Mahommah Garbo Baquaqua: um nativo de Zoogoo, no interior da África*. Tradução Lucciani M. Furtado. São Paulo: Uirapuru, 2017.
- BARROS, J. D.'A. *A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- DORNELES, M. da S.; MEINERZ, C. B. O tema do negro e a vida do negro: dilemas da Educação das relações étnico-raciais no campo da pesquisa em ensino de História. In: ANDRADE, J. A. de; PEREIRA, N. M. (org.). *Ensino de história e suas práticas de pesquisa*. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2021. E-book. p. 406-421.
- FERREIRA, M. G. *Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professore(a)s de escolas localizadas no meio rural*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) — Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2013.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GALVÃO, J. A. P. C. *Biografia na sala de aula: a construção de saberes históricos a partir do trabalho com histórias de vida*. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
- GALVÃO, J. A. P. C. Entre efemérides e histórias de grandes vultos: a presença das “trajetórias de vida” (biografias) nas aulas de História do Ensino Médio. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 9, n. 18, p. 34-54, 2020.
- GLISSANT, E. *Poética da relação*. Lisboa: Sextante, 2011.
- GOMES, N. L. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 127-167.

- MIGNOLO, W. *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2011.
- MIGNOLO, W.; TLOSTANOVA, M. V. Theorizing from the Borders: Shifting to Geo- and Body-Politics of Knowledge. *European Journal of Social Theory*, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 205-222, 2006.
- MONTEIRO, A. M.; PENNA, F. de A. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 28 fev. 2017.
- MORAIS, E. C. de. O atlântico negro, juiz da modernidade. *A casa de vidro*, [s. l.], 15 mar. 2016. Disponível em: <https://acasadevidro.com/o-atlantico-negro-juiz-da-modernidade-reflexoes-descolonizadoras-com-paul-gilroy-charles-darwin-t-todorov-susan-buck-morss-toni-morrison-etc/>. Acesso em: 14 nov. 2016.
- PAIM, E. A.; ARAÚJO, H. M. M. Diálogos possíveis entre produzir, ensinar e aprender histórias decoloniais. In: ANDRADE, J. A. de; PEREIRA, N. M. (org.). *Ensino de história e suas práticas de pesquisa*. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 31-46. E-book.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas Latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.
- RUFINO, L. *Pedagogia das encruzinhadas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.
- SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- SILVA, E. C. da. Da representação do navio negreiro à construção do discurso sobre a escravidão e os escravizados. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2017, João Pessoa. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/36369>. Acesso em: 19 maio 2021.
- WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación Intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. (org.). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96.
- WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. *Entre Palabras*, La Paz, n. 3/4, p. 129-156, 2009.
- WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el estado. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 131-152, 2008.

Interprete

El acto, la imagen, la palabra

Mariana Escobar

Introducción: entre el acto y la palabra

La clase es un espacio escénico, y no pretendo ser muy original con mi afirmación. De hecho, a simple vista podemos encontrar muchas de coincidencias entre escena y clase. Es más, las ciencias sociales se han valido de términos como escenario y actores para explicar y analizar. Mi idea no es innovar haciendo esta afirmación, simplemente encuentro adecuada la metáfora. Ella me ayudó en esta ocasión a zambullirme en el análisis, preparada con herramientas para sobrevivir en esta situación anfibia que habitamos los docentes cuando investigamos lo que sucede en la clase.

Repito, la clase es un espacio escénico, en él se llevan adelante interacciones más o menos guionadas, más o menos improvisadas. Es una zona donde también se impone lo performático, lo dislocante ya que por momentos irrumpen palabras y acciones imposibles de prever. Esta escena, como en todas las esferas de la vida, están mediada por la lengua, pero también por cuerpos, gestos, objetos e imágenes.

En definitiva el drama es acción, palabra, imagen, movimiento. Pensar el espacio de la clase como un *acto*, nos permite pedir prestados términos del mundo de los discursos, de la literatura y del teatro y usarlos para analizar la forma en la que operan los hilos conductores, las narraciones y las interpretaciones. Cómo se tensionan o se dilatan los ritmos de la construcción de sentido, como se tejen intersubjetividades, vínculos afectivos y aprendizajes significativos.

Estos aspectos, en apariencia aislables, se vuelcan uno en los otros como si se tratara de una cinta de Möbius, son la misma cara del asunto: la experiencia del aula, analizable y misteriosa al mismo tiempo. Pero no todo es fácil, la escena y el léxico teatral arrastran sus propios problemas, sus propias interrogantes y no podemos desentendernos de ellas, más aún cuando esos problemas resuenan también en las aulas. El teatro necesita de espectadores, sin ellos simplemente el término dejaría de existir. El espectador tiene en sus espaldas la maldición de la pasividad, mirar es lo contrario a conocer, es lo contrario a actuar (Rancière, 2010). Esta afirmación ha sido desafiada por muchos (Brecht, Artaud, Boal, Rancière), y han insistido en esta tarea de emancipar a ese espectador.

Otro problema es que el teatro está concebido como una ilusión, es mimesis pura, es representación — aquí también podemos encontrar nuevas coincidencias con la clase de Historia—, pero ¿puede al mismo tiempo dejar huellas en lo real? ¿O se limita a ser un espejismo? Este es entonces nuestro punto de partida. Aquí no habrá telón, no entrarán a mi clase, esto es más una crónica que un guión. El humilde intento de traducir la experiencia.

Contar el acto

Es mayo pero todavía no hace frío. Salón de clase. Las imágenes en blanco y negro en la pantalla gigante del televisor muestran el París medieval, con sus intersticios propensos a barricadas, con sus adoquines transformados en defensa popular. Calles vacías registradas por Marville en un meticuloso inventario de fotografías. La foto es la evidencia de su muerte. Ellas son la prueba de un París arrasado por los prolijos bulevares.

Las palabras de un poema de Baudelaire nos trasladan y se mezclan con las de un informe de Engels. Discutimos, analizamos, sin saber si odiamos o amamos la modernidad.

La escena aún está incompleta, no estamos solos. Hay un observador silencioso casi invisible que escucha con atención y mira intrigado la pantalla de a ratos. Es Diego, el profesor de informática encargado de la sala donde habitualmente tenemos clase. Parece disfrutar su papel de *voyeur*. Nos damos cuenta que está si ríe bajito ante algún comentario gracioso y cuando asiste rápidamente a cualquier inconveniente técnico.

Lucía, inquieta, risueña, sin saber cómo ocultar su enorme celular detrás de la cartuchera, había leído, un poco obligada, los textos para la clase. En sus intervenciones aparecía el polvo de los escombros a los costados de las flamantes calles, la mirada de los amantes habitando esa nueva ciudad, el traslado de las clases populares a otras zonas. Parecía habitar esos barrios cada vez que hablaba, indignada y fascinada, aunque por momentos.

Sus compañeros se vieron envueltos en su entusiasmo, parecía que lo habíamos logrado. El tedio, pese a que se piensa lo contrario, puede ser un ingrediente fantástico. Obliga, presiona, empantana,

hace inminente la búsqueda de una salida, de un plan maestro. Eso era esta clase, un escape al tedio que invadía los viernes “a última” de “sexto Artístico”. La intención era ir en búsqueda de una tensión narrativa, que terminara con un desenlace conmovedor. Ver a la ciudad en sus capas revelarlas como un texto para ser descifrado, como un palimpsesto. Aplausos.

No sé que tienen las efemérides, los números redondos, los centenarios, los 50 años de... pero parecen ser portadores de una gran masa que te cautiva, te atrae. Y fue buscando la salida al tedio, buscando ese desenlace dramático, que pensé que esa — la que atraía— era la puerta indicada. Porque resulta que ese mayo en el que todavía no llegaba el otoño se cumplían cincuenta años de otro París, de otras barricadas, ese tipo de barricadas que rompen el tedio.

La última foto y la última pregunta, la tensión final de la narración.

— Es verdad, el ejército pasaba por la calle con facilidad en el París de Haussmann pero ¿serán solo ellos los que tomen los bulevares? ¿Quiénes van a tomar las calles amplias, quienes más avanzarán sobre ellas?

Aparece la foto también en blanco y negro en la pantalla, icónica, clásica. La masa de estudiantes abarrotando todo. Una multitud, delante solo un policía de espaldas a la cámara arrojando algo hacia la gente. Esto solo se veía en la posición de su cuerpo vestido de uniforme negro.

Ellos afinan la vista, espero la respuesta como el final de la decoración de una torta. Lucía, que fue la protagonista de la clase, disparó.

— Están bailando, si, si, si bailando. ¿Usan los bulevares para hacer recitales?

— *¿Decís?* — Le dice Franco dudando.

— *Si, es un concierto, mirá, están bailando.*

No tuve tiempo de contestar o no supe cómo hacerlo. Es entonces cuando algo irrumpe por segunda vez mi fallido desenlace dramático.

— *¡Qué disparate! Ese ahí es un policía, ¿qué les pasa?* — Dice el profesor de informática indignado.

Ellos abren los ojos, observan nuevamente a la luz del comentario. Suena el timbre. Se levantan. Nos despedimos. Me quedo.

Catarsis

Me fui pensando. Tres cosas quedan en el aire del autobús 'G' con destino *Portones*.

Qué diferentes eran los puentes que habíamos construido Lucía y yo desde la misma imagen. Las piezas con las que contábamos eran bien distintas, teníamos imágenes diferentes en la cabeza. ¿Cuáles fueron las experiencias que construyeron su cadena de significantes? Pero también ¿cuáles habían construido la mía?

Frente al tedio mi estrategia fue la construcción de un discurso, desplegando recursos literarios con argumentos y pruebas considerados legítimos. Eso que sospecho que es un género discursivo propio, un *género discursivo clase* está conformado por una narrativa muy particular, dialogada, en la que habita una sensación de empezar a hablar sabiendo lo que se va a decir pero sin saber exactamente cuándo llegará el punto ni de qué forma. ¿Qué particularidades tiene esta forma de contar que necesita integrar otras voces y al mismo tiempo defender un discurso?

Por último, el papel del que observa e irrumpe imponiendo su visión. Mi hilo conductor había sido dislocado por lo que emerge impensado, imposible, casi azaroso. ¿Podría haber sido yo la que emitiera un comentario similar al del profesor de informática? Lo que permitió esta presencia, fue verme desde afuera, dejándome pensar en cuáles son los caminos alternativos al *no*. Preguntándome cómo construir verdaderamente desde los estudiantes y su experiencia. Cómo desentrañar las raíces del error si no habilitamos lo “incorrecto” como un discurso a analizar.

Lucía que también siguió pensando y me sorprende un mes después. Me muestra un adelanto del Parcial de julio, su artículo habla de las calles y de las ciudades. Con un lápiz en la mano, pronta para anotar en un margen del cuaderno me pregunta: “¿Cómo era eso de los estudiantes de París?”

Otro final de esta obra abierta.

La fotografía como “conflicto”

En la escena de clase, Lucía, sus compañeros y yo observábamos la misma imagen, es decir percibíamos lo mismo, pero eso que percibíamos era interpretado de manera diferente. Tratemos de pensar la fotografía con las herramientas que se utilizan para analizar obras de arte. Me permito esta acción porque algunas de las categorías del historiador del arte nacen de la semiótica de la imagen. La semiótica observa sistemas de signos, ellos están en objetos cotidianos, gestos e imágenes y distingue como estos se transforman en signos y se cargan de significado. Busca las raíces de esa significación tratando de entender cómo los significados operan de manera contextualizada.

Cómo es que un signo llega a ser icónico para un grupo, es un poco parte del tema aquí. La fotografía blanco y negro que se veía en la pantalla, enfrenta distintas interpretaciones dependiendo del grupo que tiene delante, así las formas en las que se construye sentido son dispares.

La imagen es indispensable para la clase de Historia del arte, podría extender mi afirmación a la clase de Historia en general. Eso conlleva a entender cómo vemos esas imágenes y cómo analizamos lo que vemos. Reflexionar sobre estos procesos tiene ya una tradición y un cuerpo de estudio constituido que se ha encargado de mostrar los procesos particulares que se dan entre la imagen y el observador.

El disparador en esta reflexión nos encontraba en una escena donde mirábamos una imagen, todos los cuerpos en el salón estaban posicionados para percibir aquello que se proyectaba, o mejor dicho las imágenes que aparecían en el gran televisor. En apariencia hacíamos lo mismo, observábamos algo juntos, le dedicábamos una intención a lo que estábamos haciendo. Lo que sucedería sería la evidencia de que lo que pasaba en cada uno de nuestros cuerpos era distinto. Las palabras y las ideas que dispararía en cada uno de nosotros serían particulares, las interpretaciones emergerían a la superficie: por momentos similares, en ocasiones contradictorias. Esa contradicción en la interpretación es lo que me lleva a pensar en cómo miramos y construimos en torno a las imágenes.

La imagen fotográfica tiende a leerse como una fuente de lo real, aunque también supera esta afirmación y llega al *status* de “lo real”. Termina siendo un lugar cómodo ese de que la foto es igual a lo real en otro tiempo. El problema de esta zona de confort fue detectado hace tiempo y sabemos que la fotografía nunca deja de ser una

selección de lo visible, la cámara no es objetiva. Sin embargo ese primer contacto con la imagen y esa reacción primera, es el de la prueba inminente del poder que tiene la foto.

Las fotografías se convirtieron en testimonios de los acontecimientos históricos y adquirieron una importancia política que había permanecido soslayada hasta el momento. Estas fotografías exigen un tipo particular de recepción; la contemplación libre no resulta apropiada aquí. “Éstas imágenes conmueven al observador y en cierto modo se plantean un desafío [...] la compensación de las imágenes dependen de las que la precedieron” (Benjamin, 2012, p. 36).

Qué es lo que se pone en juego cuando volvemos hacia la imagen fotográfica, qué pasa cuando vemos ese pequeño universo montado por el encuadre de una máquina. Mirar, en el tono en el que lo afirma Berger (2000) es un sentido que nos obliga a la globalidad no podemos evitar ver la imagen que aparece en el televisor sin ver el televisor, sin ver la clase de informática, y sus computadoras en desuso apiladas en un rincón. Diferente a tocar, en donde la percepción se encuentra más focalizada. Es imposible aislar lo visible, ni siquiera cuando hacemos foco en la imagen de París que nos convoca, la fotografía no tiene un signo que podamos aislar, de ahí la complejidad. La escenografía es parte de la escena.

La información que acumulamos, nuestra experiencia y contexto, hacen a nuestras formas de ver. La semiótica nos brinda elementos para dilucidar cómo entendemos las imágenes. Y esto está vinculado en cómo conectamos nuestras vivencias previas con lo que vemos y construimos cadenas de significantes. Explorar esas raíces, condiciones y mecanismos de la significación, cómo es el que los signos y sus relaciones producen efectos y en qué medida nos están diciendo lo que dicen.

Esto explica en parte por qué Lucía y yo entendimos cosas distintas cuando miramos la imagen, nuestras experiencias son evidentemente distintas. Pero además las miradas pueden diversificarse aún más, cada uno se va a concentrar en distintos aspectos, Diego lo hizo en la policía, yo en los estudiantes, Lucía en los cuerpos aparentemente en movimiento como si fueran una gran *rêve* tomando la calle. Pero probablemente alguien que vivió en esa ciudad lo mire distinto, alguien que mire la foto y se sepa en ella, sienta algo diferente. La imagen reverbera disímil, dependiendo del acumulado de experiencias, ellas van a accionar las alarmas y a construir la interpretación que hacemos de la misma.

Hace un tiempo una amiga francesa me contó que un amigo de su esposo había nacido en mayo de 1968 en París y que su madre había parido en el taxi por no poder llegar al hospital. Durante toda su vida la experiencia que marcaría el 68 en los relatos familiares sería la de la angustia del nacimiento en la calle, ¿cómo hace ese individuo para mirar la foto sin que aparezca esa información?

Todos podemos tener distintas visiones y llenar con experiencias desiguales el espacio entre mi mirada y la foto. Pero la visión de Lucía marcaba un gran abismo. ¿Es mi papel el de llenar esa gran zanja de vacío de significantes? Creo que sí, el trabajo docente para mí es fortalecer esas interpretaciones, enriquecer con contenidos porque eso nos conecta como comunidad. Lo subjetivo siempre estará presente, nutrir esa cadena de significantes no es homogeneizar experiencias. Poder distinguir una movilización de un espectáculo musical como primer paso, pero ir más allá e identificar una época para conocer un acontecimiento y entender la imagen en su contexto. Entender el contexto.

Lucía hablando de lo que mira, evidenciando esos agujeros negros entre ella y la foto es algo que siempre debe tener lugar en el aula, no solo porque crea una oportunidad única de evaluación de las ideas previas, también porque su comentario es parte del contacto con la imagen que me permite abordar esta temática. Yo también debo ubicar a Lucía en su contexto. Entenderla con su celular tras la cartuchera, entenderla en la clase de Historia del Arte viendo imágenes de hace 50 años, en el enorme televisor LED, entenderla sin contacto con una movilización estudiantil pero sí con espectáculos musicales. Saberla sensible, peleadora y con sentido de lo justo aunque no distinga entre una estudiantes en huelga y un recital.

Interpretar

Se da así una tensión entre lo que interpretamos desgajando lo que vemos y la experiencia primaria frente a la imagen. La fotografía no es siempre una obra de arte pero algunas cosas pueden coincidir en cuanto a su tratamiento. Por ejemplo si la concebimos como un objeto producido para ser experimentado, incorporamos la idea de que la obra es mimesis. Según Sontang todo lo que reflexiona el mundo occidental sobre arte está circunscrito a esta idea griega del arte como representación de la realidad así el arte pasa “[...] a necesitar defensa. Y es la defensa del arte la que engendra la singular concesión según la cual algo, que hemos aprendido a denominar ‘forma’ está separado de algo que hemos aprendido a denominar contenido [...]” (Sontang, 2014, p. 14).

Esta idea que el contenido de la imagen lo que interpretamos de la misma es primordial, o esencial ha llevado a que Sontang nos acuse de una sobre-interpretación, en sus dos versiones: como fuente y

cómo obra la foto debe también ser experimentada antes de pasar por el bistori del análisis. Es esa experiencia es la que permite aflo-
rar el “[...] saber que obra en el ignorante [...]” (Rancière, 2010, p. 23).

Parte de esta discusión podría resolverse con una medida salo-
mónica: viendo esto como “[...] dos procesos [que] no son sucesivos,
sino interactuantes; no sólo sirve de base la síntesis re creadora a
la investigación arqueológica [...]” (Panofsky, 1996, p. 30-31) o po-
demos ser más radicales y habitar la incertidumbre del no-saber al
enfrentarnos a las imágenes (Didi-Huberman, 1990).

En conclusión, la interrogante sobre cómo los puentes que ha-
bíamos construido hacia la imagen eran distintos, lo que hizo fue
ubicarme en la escena, entender mi función en ella. Mi personaje
estaba ahí para llenar ese vacío en la cadena de significantes y el
de Lucía estaba ahí con su parlamento para evidenciar esa carencia.
Ella justifica mi existencia en la escena. También comprender que
la interpretación y la experiencia no deben ser sometidas una a la
otra. El encanto de la imagen puede ser integrado por el observador.

Finalmente abre nuevas preguntas ¿Cuáles serían mis errores?,
¿Cuáles serán mis vacíos en la cadena?, ¿Qué sabía yo de esa foto?,
¿Qué sabía Diego?, ¿Quién la había sacado?, ¿Cuánto podemos sa-
ber sobre una fotografía? Lo que la fotografía reproduce al infinito
únicamente ha tenido lugar una sola vez, la fotografía repite me-
cánicamente lo que nunca podrá repetirse existencialmente ahí su
desorden (Barthes, 1980).

Pensar esto hace que surjan estas preguntas que quedan plan-
teadas como un juego de cajas chinas para la próxima oportunidad.

Parlamentos

La clase como dije antes, está mediada por varios elementos entre ellos el lenguaje, para analizar sus particularidades nos acercamos a la categoría de géneros discursivos de Bajtin. El autor plantea que toda actividad humana está vinculada con el uso particular de la lengua. Estos usos se manifiestan en forma de enunciados y “[...] reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) o por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración” cada “esfera del uso de la lengua” produce sus enunciados que Bajtin (2002, p. 243) denomina *géneros discursivos*.

Si pienso en las condiciones específicas de la clase no puedo pasar por alto que estaba diseñada para lograr cierto efecto. El fracaso de la escena que monté hizo evidente el plan y me obligó a volver sobre mis pasos y detenerme en ellos. Nombrar cuáles fueron los recursos que utilicé para diseñar el texto–discurso–clase que lejos de ser hermético filtra los comentarios y los intercambios permanentes con los estudiantes.

Los géneros discursivos tienen sus limitaciones, Hay un marco en el que nos movemos para dar clase, y no podemos pensar que porque cada docente y estudiantes son únicos no estamos atados a una forma de decir las cosas. Las particularidades del género discursivo clase están, al igual que el resto de los géneros discursivos, circunscritos. Angenot (2010) dice que existen límites de lo decible y por lo tanto también de lo pensable y nos muestra la frontera primaria que tienen los discursos, donde la hegemonía no es simplemente el discurso que habla más fuerte o el que se escucha más si no que opera como “[...] un conjunto de mecanismos unificadores y reguladores

que aseguran a la vez la división del trabajo discursivo y un grado de homogeneización de retóricas [...]” (Angenot, 2010, p. 31) que dan “aceptabilidad”. Incluso cuando parecemos ser irreverentes estamos dentro de los márgenes del canon que se aplica para la diversidad de los géneros discursivos ya que “La hegemonía impone dogmas, fetiches y tabúes, hasta en una sociedad ‘liberal’ que se considera a sí misma emancipada de tales imposiciones arbitrarias [...]” (Angenot, 2010, p. 32).

Estos son los límites del área del juego, no vamos a pretender que el género discursivo *clase* transgreda “los límites de lo decible y lo pensable” pero podemos concentrarnos en los recursos específicos que utilizamos. En la construcción del relato, nos valemos, me valgo, de figuras literarias que sustentan o destacan algún aspecto sobre otro, cimentando un discurso, manteniendo la estructura y la intención del relato.

Enseñando Historia voy de un oxímoron a una metáfora y luego a una hipérbole. Pero entiendo y más aún en este ejemplo, que la clase tiene una dimensión polémica y me voy a centrar en las figuras que sustentan esto. Por qué en el fondo, más allá del final fallido, la clase que aparece en este trabajo trata de las luces y las sombras de la modernidad y existía en el tema un nivel de argumentación que acompañaban cada uno de sus aspectos.

El texto *clase* estaba dirigido a la discusión y al posicionamiento frente a la modernidad el debate como intento de abordar el tema desde su complejidad, pero ese despliegue no podía sacrificar el objetivo de la clase. La tensión escénica latente provoca que unos muevan la mesa donde tengo armado el tablero. Me voy a centrar en dos elementos semiológicos que se presentan como estabilizadores, aquel cartón que ponemos debajo de la pata de la mesa para que no haga “jueguito”.

Montada la escena existen diferentes tensiones entre los actores. El hilo conductor pasa a estar en disputa. En esta ocasión estaba tratando de romper el tedio, atraer a los que no estaban todavía convencidos, los que miraban bostezando clase tras clase las imágenes que debían analizar y escribían con desgano en cuadernos sin tapa y también a los que interesados en la clase interpelaban mi discurso. Mi clase se transformaba en un manifiesto.

Primer acto: la argumentación

Lo primero es marcar una posición. La enunciación plantea en principio dos tipos de interlocutores, los que están de acuerdo y los que no. La voz del erudito no es impermeable. Se despliegan así en una serie de argumentos. Los argumentos unen hechos y permiten presentarlos como un todo, una trama significativa (Ranciére, 2012). Pero cuando nos enfrentamos a explicaciones contrarios nuestra técnica es la refutación y cómo explica Mangone y Warley (1994) las fórmulas se repiten. Voy a tratar de aislar algunas de las figuras que utilicé en clase.

En ocasiones nos basamos en los *argumentos del otro* para llegar a conclusiones diferentes. Algunas veces se presenta una *interrogación retórica*, una falsa pregunta. Por último la *cita de autoridad* consiste en apoyar la legitimidad del discurso en la palabra en una figura distinguida.

Segundo acto: figuras de agresión

Ahora, no siempre lo que prima es la argumentación, pero por momentos se pasa al ataque y emergen las figuras de la agresión, en estos casos surgen en el guión *concesiones retóricas*, es decir, una afirmación discursiva con la cual se pretende estar de acuerdo sobre

algunos puntos del otro para luego refutar fácilmente el postulado del otro. Montamos entonces una ficción.

Existen otras formas de agresión, como el sarcasmo o la *injuria*, que aparecen como forma de desacreditar al otro, pero es más común esa manipulación de los argumentos del otro para desarmar su posición. Estas figuras aparecen todas mezcladas y van tejiendo el género discursivo específico, con particularidades en su forma y contenido.

Como dice Sabrina “*había una gran pobreza entre la burguesía parisina y la masa de trabajadores*”, pero no se resolvía el problema de la pobreza ocultándola en la periferia. ¿O es una forma de solucionar la pobreza ocultar a los pobres de la mirada de los transeúntes? Lo dice Engels y también Baudelaire en los textos que estamos trabajando.

La función debe continuar

Estos recursos pueden parecer una trinchera monolítica, una planificación blindada de la trama-clase, pero en realidad es ese guión el que me permite salirme de mis parlamentos y dejar entrar al otro en mi texto. Es lo que hace que la clase sea única aunque esté diseñada previamente, el plano de lo real todo lo modifica.

Pienso en una cama elástica que no debe romperse, lo flexible que debe ser para que no se desgarre aceptando el peso y las modificaciones. El tejido elástico que conforman las estrategias discursivas debe adaptarse. Lo maravilloso es que si el tejido finalmente se rompe, la catástrofe es solo una capa superficial. Porque puede darnos lugar a nosotros de adaptarnos — no solo se debe adaptar la cama en la que saltamos. Es así que por más que cuidemos con paciencia del jardinero el guión siempre es posible que el tejido se desgarre y que el impacto sea inevitable.

El giro dramático

Lucía irrumpe, disloca la clase, pero eso debería ser algo previsible, ella es también parte de la escena y tiene sus armas prontas y su rol de estudiante bien puesto, y el texto debía estar preparado también para que la irrupción sucediera, la paradoja es que si nos preparamos no habría irrupción posible.

Estar preparado para el error, para no tener la fotocopia, para la distracción, preparada para el bullicio y peor aún, para el silencio.

¿Pero qué pasa cuando el que irrumpe es el apuntador, el técnico de iluminación, el escenógrafo? Sobre las tablas de la clase todo puede pasar y convivimos con esa posibilidad, Lucía provoca desde su personaje pero Diego realiza un giro inesperado en la rutina del drama.

Podemos concebir estos actos como performance, creo que podría ser útil la categoría para analizar lo sucedido. La performance, y el término han sido aplicados a una variedad de cosas. En este caso la entiendo como lo que violenta, el guión, la tensión, la trama. Y tras ese corte es inevitable cuestionar la realidad como construcción de la verdad.

Este texto es la evidencia de que la reflexión se da luego del acto disruptivo porque es así que se quiebra el ritual de lo cotidiano. El gesto corporal y el tono del enunciado — que podría tomarse como forma de agresión: la injuria — con su aparición en el espacio escénico de la clase tiene un potencial enorme.

Me hace reflexionar en la forma en la que la verdad se impone y es aceptada por los estudiantes, me hace pensar en la violencia del discurso frente al error. Sigo pensando en nuestro papel de llenar el vacío en la cadena de significantes, proporcionando experiencias

nuevas, también en que dejaría de preguntarme estas cosas si dejamos afuera la posibilidad de equivocarnos interpretando lo que vemos.

La experiencia supera el espacio del aula, lo legítimo no es solo el saber del *entendido*. La experiencia es necesaria, indagar en el conocimiento y en la ignorancia propia también, caer en el error es esencial. Esa es una tarea de todos, habitar esa condición del no saber.

Fuera de escena

Comparé al principio este trabajo con una cinta de Möbius¹, porque cada elemento en apariencia distinta, se volcaba en el otro como

1 Es una superficie que sólo posee una cara: si se colorea la superficie de una cinta de Möbius, comenzando por la “aparentemente” cara exterior, al final queda coloreada toda la cinta, por tanto, sólo tiene una cara y no tiene sentido hablar de cara interior y cara exterior. Tiene sólo un borde: se puede comprobar siguiendo el borde con un dedo, apreciando que se alcanza el punto de partida tras haber recorrido la totalidad del borde. Es una superficie no orientable: si se parte con una pareja de ejes perpendiculares orientados, al desplazarse paralelamente a lo largo de la cinta, se llegará al punto de partida con la orientación invertida. Una persona que se deslizara “tumbada” sobre una banda de Möbius, mirando hacia la derecha, al recorrer una vuelta completa aparecerá mirando hacia la izquierda.. Otras propiedades: si se corta una cinta de Möbius a lo largo, se obtienen dos resultados diferentes, según dónde se efectúe el corte. Si el corte se realiza en la mitad exacta del ancho de la cinta, se obtiene una banda más larga pero con dos vueltas; y si a esta banda se la vuelve a cortar a lo largo por el centro de su ancho, se obtienen otras dos bandas entrelazadas. A medida que se van cortando a lo largo de cada una, se siguen obteniendo más bandas entrelazadas. Si el corte no se realiza en la mitad exacta del ancho de la cinta, sino a cualquier otra distancia fija del borde, se obtienen dos cintas entrelazadas diferentes: una de idéntica longitud a la original y otra con el doble de longitud. Ver en: https://es.wikipedia.org/wiki/Banda_de_Möbius.

parte de un todo. Cuando esa realidad es interpelada hacemos un corte en nuestra cinta de Möbius y depende del lugar del incisión los resultados inesperados que vamos a obtener. Depende de mi elección, de mi ángulo de observación del universo clase también van a modificar el resultado.

Rancière habla del espectador emancipado y lo conecta con el rol de los alumnos, pero en esta ocasión elegí ponerlos sobre el escenario, ese es su lugar. ¿Serán ustedes, lo que me leen, el auditorio que debe emanciparse? Si es así háganme un espacio entre las butacas que quiero bajar del escenario y luego de terminar de escribir, leer y entender cuál es el corte que elegí hacer. Porque estas líneas que escribo, porque ese lugar entre ustedes es en definitiva lo que me libera.

Referencias

- ANGENOT, M. *El discurso social: los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2010.
- BAJTIN, M. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.
- BARTHES, R. *La cámara lúcida: nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós, 1980.
- BENJAMIN, W. *La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica y otros textos*. Buenos Aires: Godot, 2012.
- BERGER, J. *Modos de ver*. Barcelona: Editorial GG, 2000.
- DIDI-HUBERMAN, G. *Ante la imagen: pregunta formulada a los fines de una historia del arte*. Murcia: CANDEAC, 2010.
- MANGONE, C.; WARLEY, J. *El manifiesto: un género entre el arte y la política*. Buenos Aires: Biblos, 1994.
- PANOFSKY, E. *El significado en las artes visuales*. Madrid: Alianza Forma, 1996.

RANCIÈRE, J. *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Bordes Manantial, 2010.

RANCIÈRE, J. *Figuras de la historia*. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2012.

SONTANG, S. *Contra la interpretación y otros ensayos*. Barcelona: Debolsillo, 2007.

TAYLOR, D.; FUENTES, M. (ed.). *Estudios avanzados del performance*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2011.

Professora, por que nunca estudamos isso antes?

Questões que emergem do meu trabalho com o patrimônio arqueológico nas aulas de história

Gabriela Dors Battassini

Introdução

Neste texto, proponho-me a refletir sobre algumas experiências como professora de História em turmas de 6º ano do ensino fundamental. A escola onde atuo é localizada em uma área rural no município de Nova Petrópolis e conta com um grande envolvimento da comunidade. Sou natural de outra cidade, e assim que iniciei nessa escola procuro conhecer a realidade em que estava me inserindo, que se apresenta ligada à história dos teuto-brasileiros e às formas que construíram suas identidades étnicas. Isso se fez sentir logo nos primeiros contatos com os(as) estudantes: perguntavam se eu era católica ou luterana, me falavam dos horários da missa ou culto e que estava convidada para ir porque eles estariam lá, queriam saber se eu entendia alemão, ao que outro aluno brincava enfatizando “o alemão correto”, referindo-se ao dialeto local, pediam se eu já havia

ido a alguma festa na sociedade, ou se conhecia o “Kerb”¹ promovido pela comunidade.

Entre os(as) estudantes são comuns falas positivas sobre a localidade e o município de forma geral, comentando sua beleza e locais turísticos. Através de observações, conversas e situações de ensino, fui identificando que os(as) estudantes possuem suas concepções a respeito da história da cidade, que para eles(as) inicia com a chegada dos imigrantes alemães e evolui politicamente, se tornando município. Uma fala de um estudante de 5º ano, quando solicitado a escrever o que sabe a respeito do lugar onde vive, antes da criação da Colônia Provincial de Nova Petrópolis, demonstra essa constatação:

Antes da Colônia Provincial de Nova Petrópolis ser criada em 07 de setembro de 1858, não tinha casas, prédios, nem nada, era só mato. Os imigrantes alemães chegaram e povoaram nosso município e fundaram a colônia. Naquele tempo era muito difícil a locomoção e para isso os imigrantes abriram picadas ou trilhas pela mata. Com o tempo, Nova Petrópolis foi expandindo e com isso foi emancipada pois pertencia a outros municípios.

Em muitas turmas é recorrente a ideia de que os imigrantes encontraram uma natureza a ser desbravada, que chegaram a um local com mata densa a ser povoado e não relacionam a existência de outros habitantes para esta região antes, ou durante, a colonização. As falas dos(as) estudantes sobre períodos anteriores a chegada dos imigrantes alemães me motivam a elaborar planejamentos de situações de ensino em que essa concepção possa ser debatida e

1 A expressão “Kerb” vem de *Kirchweihfest* — festa anual que lembra a inauguração da igreja de uma determinada paróquia.

suas visões ampliadas. O currículo do 6º ano é propício para a discussão desse tema. Em nossa escola, o ano letivo é organizado por trimestres. Entre os estudos previstos para o primeiro trimestre, na disciplina de História, está a abordagem sobre as origens da humanidade e seus deslocamentos, a ocupação do continente americano, a diversidade de povos indígenas que viveram onde hoje é o atual território brasileiro, com ênfase para os espaços territoriais em que nos encontramos. Ao planejar as aulas que envolvem esses temas, procuro incluir momentos de aproximação com a arqueologia, pensando no objetivo de refletir sobre as potencialidades do patrimônio arqueológico para ampliar os sujeitos históricos em destaque nas aulas do 6º ano.

Neste capítulo, vou realizar um movimento de análise sobre as aulas, refletindo sobre minha relação com certos saberes, seus componentes identitários e o desejo de mobilizar experiências, pensando inicialmente nas contribuições de Charlot (2007) e Larrosa (2015). Na primeira parte me dedico a compreender melhor como incorporei determinadas situações de ensino e como à medida que rememoro algumas aulas, as falas de estudantes e algumas leituras me motivam a reformular planejamentos. Assim, a segunda parte apresentará a reflexão sobre a inclusão de proposições, que ampliam minhas práticas, para problematizar as visibilidades elencadas sobre o município, ensinando história com o patrimônio arqueológico. Para realizar estas discussões vou me inspirar em Scifoni (2017), Machado (2012), Gil e Pacievitch (2019). Essas autoras tratam sobre perspectivas renovadas acerca da arqueologia na educação, educação patrimonial e ensino de história.

Componentes identitários e mobilização de experiências no exercício da docência

Ao procurar compreender melhor os aspectos das minhas práticas de ensino, reflito sobre escolhas que são construídas em relações complexas e multifacetadas. Penso que se faço opções e incluo a arqueologia nas aulas de história, posso, por exemplo, mencionar autores que li, mas compreender por que algo me encanta vai além dessas indicações. Pensando nas provocações de Larrosa (2015, p. 26), sobre a experiência ser aquilo que acontece e nos afeta de algum modo, deixando marcas, vestígios, efeitos. Compreendo que fui e sou sujeito da experiência em encontros com as dimensões materiais da vida. Tive um convívio diário com meus avós maternos, morávamos na mesma casa e tinha livre acesso a suas fotografias, objetos, sendo recorrente que lhes pedisse para me contar quem estava nas fotos, o que estava acontecendo naquele momento, o porquê naquela mala tinham aquelas coisas, e assim por diante. Adorava passar horas escutando suas histórias, os significados daquilo que guardavam, imaginar e saber de parte do que já haviam vivido contribuía para os compreender melhor, e a partir disso sentir que fortalecia nossa relação. Lembro que pensava admirada sobre como eles tinham vivido em um mundo muito diferente. Perceber que objetos que meus avós usaram mudaram tanto e coisas que usávamos não existia no seu tempo era algo que ocupava meus pensamentos de forma prazerosa. Essas lembranças me fazem pensar nos questionamentos de Larrosa (2015, p. 82) quando pergunta “o que seria dos professores, dos experts e dos pesquisadores se lhes pedissem que dissessem o que aprenderam, o que viveram, o que pensaram, e não o que lhes foi ensinado?”.

Essa dimensão identitária contribui para compreender uma relação com o saber, que é “simbólica, ativa, temporal” (Charlot, 2007,

p. 79). A forma de ser professora faz sentido por referência à minha história, expectativas, concepções de vida, interações com outras pessoas, “[...] elementos essenciais para entender algo do que ocorre em uma sala de aula” (Charlot, 2007, p. 72). Esses elementos constitutivos também levam a pensar que cada um de nós possui seus saberes preferidos. Talvez possa dizer que os estudos relacionados à cultura material estão entre estes saberes. Uma das dinâmicas que gosto para as primeiras aulas de História com turmas de 6º ano é levar objetos e dispor em mesas no centro da sala, para os(as) estudantes explorarem e comentarem a respeito. Eles(as) olham livremente e vou acompanhando entusiasmada seus comentários. Em algum momento começam as perguntas sobre algo que não sabem o que é, ou sobre o possível dono(a) dos objetos, ao mesmo tempo que outros(as) colegas vão arriscando respostas.

Passado o tempo em que todos(as) realizaram o manuseio, vou contando um pouco as lembranças sobre cada objeto. Aos poucos se dão conta que são meus objetos de infância. Entre eles estão gibis, um boné de time de futebol, um disco de vinil, fita cassete, fotos em monóculo, controle de *video game*, carrinho de brinquedo, e outros. Essa dinâmica propicia momentos de muita interação, estimula a sensibilidade, se mostra como uma atividade relacional, pois ao mesmo tempo em que exploram e escutam sobre os objetos, os(as) estudantes também realizam associações com sua vida pessoal. Tecem comentários surpresos sobre objetos que não conheciam, ou como algo era diferente no passado. Essa percepção da diferença, na relação social das gerações com os objetos, impulsiona a refletir a respeito da dimensão histórica da cultura material no cotidiano (Abud; Silva; Alves, 2010, p. 105). Ao mesmo tempo, eles(as) falam de seus gostos pessoais, evocados por alguma lembrança do que viram. Penso

que estes momentos abrem espaço para muitas trocas e para que possamos iniciar conversas sobre fontes históricas, sobre o trabalho de historiadores, com uma atmosfera de empolgação e envolvimento.

A proposição anterior é pensada para as primeiras aulas, nas quais para a continuidade busco aprofundar as reflexões sobre o ofício do(a) historiador(a), para que os(as) estudantes possam construir um repertório conceitual e metodológico “[...] que lhes permita compreender e utilizar os procedimentos básicos da produção do conhecimento histórico” (Caimi, 2008, p. 144). Ressaltando que o conhecimento histórico não “está dado”, é construído com base em olhares, indagações e problemáticas. Em outras aulas, nas quais os assuntos estudados são oriundos principalmente de pesquisas arqueológicas, acredito que a compreensão dos procedimentos de pesquisa possibilita que os(as) estudantes entrem em contato com métodos científicos de construção do conhecimento, interajam com fontes primárias, formulem perguntas, elaborem interpretações. No caso do estudo de povos pré-coloniais com estudantes de 6º ano, o entendimento de processos históricos em uma escala de tempo mais ampla é acompanhado de perguntas sobre “*como é possível saber isso?*”. Experimentar a simulação de condições de pesquisa, reflexões sobre os vestígios encontrados e os resultados dessas experiências aprofundam a discussão dos conteúdos estudados em aula.

Assim, algumas situações de ensino incluíram a participação das turmas em ações educativas no Laboratório de Ensino e Pesquisa Arqueológica da Universidade de Caxias do Sul (Lepar-UCS). Essas ações envolveram uma conversa inicial sobre conceitos relacionados à arqueologia, uma oficina de escavação arqueológica simulada, com a reflexão sobre o material encontrado e após a visita a uma exposição sobre pesquisas realizadas na região. Quando não foi possível

levar os estudantes até o Lepar-UCS, solicitava o empréstimo de um material didático para utilizar em aula e realizar algumas simulações semelhantes com os(as) estudantes. A interação com fontes primárias ocorreu, por exemplo, por meio de fragmentos de cerâmica, pontas de projéteis, machado, raspadores. Mobilizei os estudantes a interrogar os artefatos: o que poderia ser aquele fragmento, quais as possibilidades para sua utilização, de que material era feito, o que era preciso ter disponível para sua produção, o que poderíamos saber sobre o grupo de pessoas da qual esse artefato fez parte, e eles foram incentivados a fazer suas próprias interrogações.

As interações foram bem variadas: alunos comentando sobre outros artefatos que conheciam, a exemplo da boleadeira, falando do seu avô que teria encontrado na roça um material lítico, outros procuraram, nos livros, pistas que podiam auxiliar nas respostas. Alguns realizaram questionamentos sobre, por exemplo, como sabemos quando o ser humano passou a falar “como a gente”, porque já viu em desenhos “aqueles grunhidos”, outra aluna perguntou se os arqueólogos já encontraram instrumentos musicais “dos antigos”. A atividade foi permeada por exclamações em voz alta, troca de ideias e até algumas reclamações sobre estar muito difícil pensar com alguns fragmentos “tão parecidos com pedras normais”. As falas espontâneas geraram explicações genuínas, que não são possíveis planejar antecipadamente, assim, respondia lembrando o fato da diversidade de problemas de pesquisa que arqueólogos podem se propor a investigar. Albuquerque Júnior (2019) nos convida a pensar na desconstrução do ensino rotinizado, massificado, disciplinado, sem criatividade, monótono, para dar espaço a novas possibilidades, e vejo nesses momentos, nos quais abrimos espaço para espontaneidade, que isso é possível.

Em dado momento sinto, que a exploração foi suficiente, e após ouvir suas respostas mostro uma projeção com imagens que apresentam fragmentos semelhantes aos utilizados em aula, que passaram por um processo de reconstituição, ou uma ilustração de como poderia ser um artefato similar. Comento um pouco sobre as sociedades que utilizaram tais artefatos das imagens, que todos foram localizados em sítios arqueológicos do Rio Grande do Sul, e que inclusive a cidade de Nova Petrópolis também teve pesquisas arqueológicas realizadas. Mostro exemplos de fotografias e ilustrações de sítios arqueológicos e aspectos da vida de grupos humanos que possivelmente também ocuparam o território onde hoje é o município. Rememorando as situações de ensino descritas nos parágrafos anteriores, as falas de algumas estudantes ecoam de modo mais intenso: “*Que show!*”; “*Arqueologia vai ser minha profissão no futuro*”; “*Nossa turma pode fazer escavação com os menores pra ensinar eles também?*”; “*Podemos ir até os locais na cidade onde estão os sítios?*”; “*Professora, por que nunca estudamos isso antes?*”.

Para além dos fundamentos metodológicos em incluir tais situações de ensino, penso que elas se abrem como momentos de curiosidade, dinamicidade, imaginação. Se, para Larrosa (2015, p. 18), a experiência é o que nos passa, o que nos toca, pude sentir em suas falas que para elas ocorreu um encontro que promoveu sentido, com manifestações das quais também já partilhei. A primeira vez que entrei em contato mais próximo com a arqueologia foi na graduação, em uma disciplina chamada “*História da Hominização e Arqueologia*”. Era fascinante pensar na trajetória de milhões de anos transcorridos desde os primeiros hominídeos até a existência da nossa espécie. O professor realmente nos cativava, e começar a compreender como se produz conhecimento em arqueologia gerou

um entusiasmo sobre as possibilidades dessa ciência a qual estava me aproximando.

Em determinado momento, perguntei a ele onde poderia participar de uma saída de campo e obtive alguns contatos. Um tempo depois pude participar de um sítio escola, e mesmo que a professora responsável nos falasse de forma bem realista das etapas de campo, a empolgação, a sensação de aventura, eram sentimentos muito presentes. Relatar as falas das minhas alunas me remete à primeira vez que vivi essa experiência, como sucedeu a algumas de minhas alunas, pensei na possibilidade de me tornar arqueóloga. A ideia de uma delas sobre realizar essa experiência com turmas mais novas mostra um aspecto emocional, um viés de identificação.

A recordação dessas falas, ligadas aos relatos da aluna que fui, pode ser em parte compreendida na perspectiva do que ocorre com a passagem do eu-aluno ao eu-professor e a coabitação dessas instâncias, a qual trata Claudina Blanchard-Laville (2005). A autora considera que devemos nos permitir a reinterrogação sobre essa passagem que nunca acaba, podendo esclarecer algumas situações “[...] fazendo-se reviver o eu-aluno do professor e trabalhando as projeções e os depósitos ou expulsões que ele ou ela tenha feito incidir sobre os alunos” (Blanchard-Laville, 2005, p. 112). Para ela, ensinamos aos outros como gostaríamos de ser ensinados, pois não deixamos de ser os alunos que éramos quando nos tornamos professores. Esses processos inconscientes ocorrem pelo viés das identificações, nas quais os sujeitos se deparam com a formação de compromissos em todo o decorrer do processo de construção de seu “eu”, seja ele aluno ou professor (Blanchard-Laville, 2005, p. 104). Assim, é possível que professores *contaminem* sua disciplina com algo de seu compromisso pessoal.

Ao ler as considerações de Claudine Blanchard-Laville, fica claro para mim que um de meus compromissos é aproximar os(as) estudantes de experiências de pesquisa arqueológica, mas também que, se possível, esse aprendizado ocorra nos espaços de pesquisa. Fui voluntária no Lepar-UCS e entre as experiências vividas nesse espaço foi marcante acompanhar o desenvolvimento de um projeto que, em sua metodologia, buscava incluir e envolver as pessoas da comunidade em sua pesquisa, e esta aproximação se deu inicialmente através da escola. As experiências junto ao Lepar-UCS contribuíram para identificar que as premissas ali existentes não eram uma realidade de todas as instituições de pesquisa e guarda de vestígios arqueológicos, porém esses espaços são potencialmente relevantes para possibilitar o acesso do público em geral às pesquisas, às discussões sobre patrimônio, entre outros alcances que objetivarem. Portanto, a maneira como trabalho em aula é influenciada também por este conjunto de vivências.

Ampliar e aprofundar experiências nas aulas de história

Nas situações de ensino apresentadas anteriormente, procurava, de uma forma dialógica, apresentar o patrimônio arqueológico de povos caçadores, coletores e ceramistas que habitaram a região, em uma perspectiva de interação e reconhecimento desse patrimônio, para valorizar a história das populações humanas que viveram em tempos pretéritos. Ao relembrar as aulas, sinto uma inquietação, pensando como os(as) estudantes acomodam estes saberes com suas visões anteriores sobre a colonização da região. Sinto que o questionamento de uma aluna retorna por vezes aos meus pensamentos: *“professora, porque nunca estudamos isso antes?”*.

Essa interpelação não tinha uma resposta pronta, mas perguntei o que ela lembrava de outros anos que pudesse ter relação com o assunto, e ela disse que não sabia, pois no 4º ano estudaram muito sobre a imigração, sobre a cidade, e no quinto ano lembrava das Missões. Outro aluno comentou “*a gente estudou sobre os Guaranis, Charruas e Minuanos*”, ao que a aluna respondeu “*mas não sobre arqueologia e que aqui na cidade tiveram índios*”. Estávamos quase no final do período e em seguida o sinal tocou, me deixando pensativa sobre o que deveria ter dito, pois essa invisibilização de alguns grupos na história me incomoda também. Eu não lembrava com detalhes sobre os assuntos que compõe os livros didáticos usados por eles(as), nem tinha acompanhado o trabalho das professoras, ademais sabemos que muitos(as) alunos(as) frequentemente dizem não se recordar de algo que você mesma tem certeza que estudou com eles em aula. Ao mesmo tempo, é notório que uma das formas de se abordar o passado da região, de forma geral, pelos órgãos oficiais, e talvez por alguns professores, é através do discurso do povoamento associado aos imigrantes germânicos.

A pergunta feita por esta aluna e as ideias apresentadas por diferentes estudantes sobre o passado da região suscitaram a motivação de discutir com mais profundidade seleções e ausências nesse contexto social constituído pelas interações dos diversos grupos, nas quais predomina, no entanto, os elementos de uma identidade germânica. A elaboração de um conjunto de situações de ensino, visando esse reordenamento e aprofundamento de certos assuntos em minhas aulas, estava pensado para ser posto em prática com a turma de 6º ano em 2020. A partir de março de 2020, devido à pandemia de covid-19, as aulas presenciais foram suspensas e passaram a ocorrer no modelo remoto, inicialmente apenas com aulas

assíncronas e alguns meses depois com a inclusão de aulas síncronas, via Google Classroom. Os desafios de adentrarmos nesse modelo de ensino foram muitos, além da apreensão por estarmos vivendo uma pandemia. Desse modo, o ritmo das aulas também foi modificado. As aulas assíncronas foram postadas na sala de aula virtual, com vídeos, áudios ou textos explicativos e instrumentos para os(as) alunos(as) desenvolverem o que foi solicitado. Partindo do princípio de que a aula se baseia na interação, esperava o retorno da maioria dos(as) estudantes para dar continuidade a algum estudo, com o intuito de utilizar as respostas deles(as) para seguir elaborando as próximas aulas. Foi um desafio ter contato contínuo com estes estudantes, porém cada um a seu modo participou de todas as atividades.

Selecionei alguns momentos desse conjunto de situações de ensino nos quais, em relação aos planejamentos anteriores, inclui propostas mais diretas para provocar os(as) estudantes a pensar na construção de visibilidades e na manutenção de ausências sobre formas de contar a história de Nova Petrópolis. Para isso, me propus a trabalhar com as referências culturais dos(as) alunos(as), construindo a partir da sua realidade o entendimento sobre o conceito de patrimônio cultural, passando a conversar sobre os patrimônios reconhecidos pela cidade, para compreender processos de construção dessas percepções, histórica e politicamente situadas, e assim posteriormente ter uma abordagem da diversidade cultural através do patrimônio arqueológico. Nesse sentido, a arqueologia continuou presente desde o início da proposta, quando os estudantes, a partir de seus objetos de afeto, construíram narrativas através da materialidade, ao passo que também refletimos sobre o estabelecimento de escolhas, seleções, que permeiam bens patrimoniais.

Uma das situações de ensino ocorreu em uma aula síncrona, onde os(as) estudantes acessaram um mapa virtual, criado no My Maps, com pontos, imagens e explicações sobre diferentes povos indígenas que habitaram o território que hoje é o Sul do Brasil, incluindo Nova Petrópolis. Os(as) estudantes foram convidados a explorar o mapa virtual e acessar os pontos, para posteriormente falar sobre o que mais havia chamado sua atenção. Houve diferentes comentários: alguns falaram que já estiveram nas praias onde aparecem os sambaquis, e talvez tivessem visto um ao vivo sem saber; falas sobre como são bonitos os zoólitos, e o trabalho que deve ter dado criar aquelas peças; uma aluna comentou que os povos construtores de casas semissubterrâneas deviam ser muito inteligentes, pois criaram uma alternativa para morar se protegendo do frio... Essas falas foram envoltas em conversas e explicações, estabelecendo assim um diálogo bem produtivo, pensando nas lógicas e dinâmicas internas das diferentes organizações sociais indígenas², tratando também sobre o significado de patrimônio arqueológico, analisando exemplos que estavam presentes no mapa.

Em outra aula síncrona, mostrei um livro que utilizaram no 4º ano, quando realizaram nas séries iniciais, de forma mais pontual, estudos sobre a cidade. Perguntei se eles(as) lembravam deste material e quem estava na escola em 2018 afirmou que sim. Alguns quiseram comentar sobre o que lembravam do livro, o que gostaram de estudar nele e aproveitei para sugerir a análise do índice do livro, que era

2 Estas abordagens estão relacionadas a um determinado período da História, porém cabe ressaltar que é necessário, em algum momento do planejamento, incluir estudos sobre os povos indígenas na contemporaneidade, para evitar a associação com uma visão conservadora, essencialista, sobre esses povos.

uma das intenções da aula. Solicitei que lessem o índice do livro e falassem se nesse índice consta referência a conteúdos que foram estudados no trimestre. Deixei em aberto quais assuntos seriam, para ver o que eles(as) associavam. Alguns disseram que nós falamos sobre a cidade e o livro também. Um aluno disse: *“no índice não sabemos se fala ou não dos povos indígenas, eu me lembro que o livro falava bem pouco disso, que foi uma troca de conhecimentos entre os indígenas e os imigrantes, mas nem sempre o contato entre eles era pacífico”*. Foi a deixa para perguntar a todos(as) se eles(as) lembravam sobre o livro tratar ou não a respeito dos povos indígenas, cinco falaram que achavam que sim e outros dez que não. Mostrei a eles(as) a página do livro que fala poucas linhas sobre a etnia Kaingang de forma semelhante a que o colega havia exposto e comentei a respeito do que foi abordado.

Perguntei se para eles(as) os assuntos que estudamos este ano poderiam estar mais desenvolvidos no livro. Alguns estudantes responderam:

- *Sim, porque é um assunto que conta sobre indígenas, mostra a história desses povos;*
- *É uma história pouco relatada no livro, acho que poderiam escrever mais sobre os indígenas;*
- *Olha, acho que não, porque esse livro fala mais sobre a história alemã, não que isso não seja importante, mas sobre os indígenas acho que já tem o suficiente no livro;*
- *Deve fazer parte, pois faz parte da história da cidade;*
- *Pelo tempo e pelos rastros deixados em nossa cidade eles mereciam mais espaço no livro.*

Alguns(as) alunos(as), durante essa conversa, comentavam o que gostariam que aparecesse no livro: os sítios arqueológicos; para saberem como eram feitas as casas, que materiais eram usados, como encontravam, falando que para eles era como se conhecessem lugares novos dentro da cidade, ou simplesmente porque acharam bem legal estudar sobre esse assunto. Foi proposto que imaginassem que eles(as) fossem reescrever o livro, e deveriam pensar em reformular o índice, com títulos de assuntos para incluir se fosse o caso. Nesse momento, a intervenção de um aluno iniciou o seguinte diálogo:

Aluno 1: “Profe, mas de que adianta, eu acho que eles que escrevem o livro não sabem muitas coisas sobre os povos indígenas para colocar aí”;

Aluna 2: “É uma história bem antiga e poucas pessoas conhecem”;

Aluno 3: “Ah eu acho que é uma história que querem abafar, não traz orgulho porque os indígenas tinham essa terra e os alemães meio que expulsaram”;

Aluno 4: “É, eu acho que eles não têm tanto interesse e não querem”.

Esses diferentes posicionamentos dos alunos, a partir de uma consideração sobre a utilidade da tarefa, já que na visão de um deles o livro não seria de fato reescrito, oportunizaram uma conversa sobre intencionalidade. Mencionei a eles(as) que, a forma como o livro é elaborado depende do ponto de vista e dos objetivos adotados pelos autores, por isso os provoqueei a pensar se poderia estar escrito de outra forma, pois podemos ter acesso a mais elementos históricos que traçam a formação do território. Essa foi uma aula, entre

outras que ocorreram, objetivando reconhecer quais são os parâmetros selecionados para se pensar a história da cidade, que estão marcadas por questões de poder e exclusão de determinados grupos. As sociedades não são homogêneas, têm complexidades que são possíveis problematizar. Concordo com Machado (2012) quando afirma que a educação e a pesquisa histórica significam possibilidades de democratizar os elementos de identificação, portanto, de dar poder de pertencimento e de decisões aos diversos grupos sociais que constroem a cidade.

Ao estudar, nas diferentes situações de ensino, as referências culturais dos estudantes, os processos de constituição de patrimônios culturais, a identificação dos patrimônios arqueológicos, o reconhecimento da intencionalidade em destacar a etnicidade alemã dos sujeitos envolvidos no processo histórico, houve a pretensão de desnaturalizar o discurso homogeneizador sobre a região. Gil e Pacievitch (2019, p. 286) consideram que “[...] não cabe ao ensino de história valorizar memórias, mas debatê-las, descortinando processos de seleção, atribuição de valores e silenciamentos”. Para isso, apostei em aulas mais participativas, menos informativas e expositivas, provocando atitudes investigativas, buscando uma história mais plural.

Referências

ABUD, K. M.; SILVA, A. C. de M.; ALVES, R. C. *Ensino de história*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. *O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da História*. São Paulo: Intermeios, 2019.

BARCELOS, A. H. F.; SILVA, A. F. da. Entendi. Não Entendi. A divulgação da arqueologia nas cartilhas de Educação Patrimonial. In: FUNARI; P. P.; CAMPOS, J. B.; RODRIGUES, M. H. S. G. (org.). *Arqueologia pública e patrimônio: questões atuais*. Criciúma: EdiUnesc, 2015. p. 17-50.

BLANCHARD-LAVILLE, C. *Os professores entre o prazer e o sofrimento*. São Paulo: Loyola, 2005.

CAIMI, F. E. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 129-150, 2008.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GIL, C. Z. de V.; PACIEVITCH, C. Patrimônio e ensino no ProfHistória: discussões teórico-metodológicas. *Revista Eletrônica Documento/Monumento*, Cuiabá, v. 26, n. 1, p. 281-299, 2019. Disponível em: <https://www.ufmt.br/ndihr/revista/revistas-antiores/revista-dm-26.pdf>. Acesso em: 12 maio 2021.

GIL, C. Z. de V.; POSSAMAI, Z. R. Educação patrimonial: percursos, concepções e apropriações. *Mouseion*, Canoas, n. 19, p. 13-26, 2014.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Educação: experiência e sentido).

MACHADO, I. A. P. História, patrimônio e cidade: uma questão política. *Revista Memória em Rede*, Pelotas, v. 2, n. 7, p. 11-25, 2012.

PEREIRA, N.; MEINERZ, C.; PACIEVITCH, C. Viver e pensar a docência em História diante das demandas sociais e identitárias do século XXI. *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 31-53, 2015.

SCIFONI, S. Desafios para uma nova educação patrimonial. *Revista Teias*, [Rio de Janeiro], v. 18, n. 48, p. 5-16, 2017.

Maestro, ¿es usted musulmán?

David José Villa Cortés

A Santiago, mi inicio en la paternidad.

Introducción

Si he de recordar cuándo fue la primera vez que el islam se presentó en mi vida sería en un penoso intento de hacer un resumen de la primera parte del Quijote. Tendría cerca de 13 años y por razones hasta cierto grado improvisadas tuve que conseguir un ejemplar de este. No conseguí una edición propiamente dicha sino algo que llegaría a ser un resumen de resumen de un tomo de enciclopedia. Los capítulos que presentaba eran a su vez comentados y captó mi atención que Cervantes presentará a un árabe como autor del Quijote. Entregué la tarea y no le di más importancia al asunto. Un poco después comencé mis lecturas desordenadas de Nietzsche y otros maestros de la sospecha y en una y otra el opio del pueblo que eran las religiones comenzó a provocar dudas: en un primer momento de esa fiebre vi a los judíos creando muros en territorio palestino, católicos sentados a la derecha del dictador y musulmanes inmóviles en embajadas norteamericanas. Mi conclusión a los 16 años:

que el mayor mal de la humanidad eran las religiones. Los atentados del 11 de septiembre en New York confirmaron mis sospechas. Los maestros de la sospecha hicieron conmigo un buen trabajo.

“Maestro, ¿cuál es el nombre de Dios?”

Al estudiar la licenciatura de pedagogía tuve la enorme fortuna de asistir casi por “azares” al Fórum de las Culturas en la Ciudad de Monterrey en el 2007. Sin proponérmelo llegué justo a la jornada dedicada al diálogo interreligioso. Lo sorprendente fue que al registrarme, los primeros en darme una cálida bienvenida fueron unos jóvenes musulmanes. Otro tanto lo hicieron unos jóvenes aspirantes a sacerdotes franciscanos. Y de nuevo el Quijote, en una de esas mesas de diálogo en las que, literalmente, los ponentes están absolutamente solos y con la pena de decir que me había equivocado de charla conocí a una documentalista norteamericana que presentó un pequeño esbozo de un futuro trabajo. Mencionaba su fascinación por el español y su dificultad para hablarlo, pero más por el Quijote. Presentó un ejercicio interesante donde literalmente sentó a judíos y musulmanes a comer juntos. Su propuesta era que Yahvé y Alá podrían hablar y el pretexto sería la exquisita comida árabe.

Regresé con muchísima información y lecturas, entre ellas un Corán y distintos folletos musulmanes, cristianos, hinduistas, budistas entre otras¹. Pero como es común en mí se quedaron en un estante de mi biblioteca personal. La premura por la titulación, el servicio social y las prácticas profesionales fueron orillándome a olvidarme

1 Lamenté profundamente no haber podido observar en este evento una presencia activa de judaísmo.

de ese tema, hasta que fui docente de sexto de primaria en un colegio católico y el islam regresó. Esta vez acompañado por una serie de recomendaciones que en su momento me dirigió un personal del equipo administrativo del mismo. En una conversación y posterior evaluación de desempeño, me sugirió no presentar ciertas lecturas y ciertos videos en la clase, porque en sí mismos no reflejaban el “ser católico” del colegio. Recuerdo muy particularmente una lectura sobre una relectura sobre las Cruzadas, sin meterme a fondo en el momento ofreció una versión “suave” del papel del Vaticano y de ciertos personajes de ese evento que permitirían “entender” porqué se actuó de esa forma desde el mundo cristiano hacia el mundo árabe de ese siglo. Me aburrí la lectura y no hice caso a las recomendaciones.

El tema de islam se presentó cerca del mes de mayo según mi plan anual. El guion de mi clase sería presentarme ese día a mis alumnos con la expresión “al’asalalikum”, explicarles lo que esa frase significa, leer un fragmento del libro de texto, hacer una línea del tiempo, mostrarles el Corán que tenía en mi biblioteca y concluir como tarea para la casa una serie de ejercicios propuestos en un cuaderno de actividades. Fin del tema según mi plan de clase. Sin embargo, desde que presenté la frase, la clase no salió como lo planeé, extrapolé el tema del libro a un conversatorio sobre lo que viví y aprendí del islam en algunos libros y en mi pasada visita a Monterrey.

Explicué que en el Corán se mencionan las obligaciones de todo musulmán, de cómo y porqué celebraban “sus misas” (primer error) los viernes y porqué ellos no dicen Dios, sino Alá: “para ellos su Dios es Alá, pero no es su nombre como tal, ellos prefieren decirle el Santísimo y el Misericordioso” (segundo error). Entremezclé los contenidos del libro — génesis, expansión y legado del islam — y como para la clase de historia solo se asigna cincuenta minutos y una

vez a la semana, era necesario para mí, cerrar ya el tema y dejar lo restante para trabajar en casa: la ubicación geográfica del islam, los preceptos y los hechos históricos entorno a la Meca y Medina. Pero justo al momento de cerrar el tema un alumno sin intenciones de provocar una disrupción me preguntó sin tregua: “¿Entonces profesor cuál es el verdadero nombre de Dios?”, ni siquiera titubeó, dije: “El que has escuchado siempre en misa y aquí, y de nuevo sin tregua”: ¿Entonces Alá es otro Dios?, mi respuesta: “Así lo llaman a su Dios los musulmanes”. Mira hacia la parte de arriba de mi pizarrón, que al igual que todos los salones de esa escuela tiene una imagen religiosa católica, regresa a su cuaderno donde continúa escribiendo los deberes para la siguiente clase. Terminando el día recapitulé sobre mis errores con la zozobra de que tal vez de nuevo vuelva a recibir otra recomendación para mi clase de historia.

La noche del destino

Las zozobras por lo que pasó en esa clase les redacté sin mucha profundidad en mi diario en parte para tener un respaldo ante otra posible observación y sugerencia de la clase. Concluí el ciclo escolar sin comentarios sobre ella. Renuncié a ese colegio e ingresé a una maestría en enseñanza de la historia. Como primer referente a mi proyecto presenté la propuesta de analizar el contenido general del libro de texto, que para el caso mexicano en educación primaria es muy singular². Las sugerencias de mi directora de tesis era que buscara

2 Solo para precisar en el caso de México existe para la educación primaria un solo libro por asignatura para todo el país y se distribuye de forma gratuita. Un ejemplo, que puede hacer más visible esto que menciono: la sola edición del libro de historia para el sexto de primaria consta de más de 2 millones de ejemplares y este está

delimitar el tema o buscar un elemento de este que me permitiera *maniobrar* más accesiblemente el análisis sobre él. En ese momento el atentado contra la revista Charlie Hedbo me dio el pretexto para enfocarme solamente en un tema del libro de texto: el islam.

La propuesta fue aceptada, pero con francas reservas sobre el asunto. En primer lugar, porque no era un tema que fuera tratado dentro de la institución, en segunda instancia la propia vastedad del tema y por último la posible aplicación en un grupo de control para un análisis desde una perspectiva *didáctica* que generara una propuesta para trabajar el tema en aulas. Todo ello me llevo dos semestres académicos de trabajo. Más de 200 horas de trabajo para solo 100 minutos de una clase.

Sintetizadas todas estas experiencias, llegué a la construcción de un argumento para el manejo de la clase: leer el libro para cuestionar y elaborar un argumento alternativo al mismo. Poner los diversos elementos clave del tema para re-transformar por ejemplo islam como *sumisión* en *abandonar la propia voluntad ante Alá*. Detecté también incongruencias gráficas en las imágenes presentadas en el libro al mostrar al profeta Mahoma como fundador del islam. Y enfatiqué en el Corán y en la presencia musulmana en lo hoy conocido como Andalucía. Esta experiencia fue marcada por el asombro y la rareza y en esto radicó lo que yo sintetizo como la *malla cognitiva*³ con la que vemos a los otros. Algunas ideas que escribieron los alumnos transcribo sus textos tal y como los redactaron:

presente y debe de ser usado por ley en todas las aulas del país sea colegio particular, escuela comunitaria indígena o primaria de un barrio urbano marginado.

3 Esto es el capital cultural y socioafectivo con el que vemos a los otros.

[Andrea] *De religión musulmana. Son distintas creencias entre nosotros y ellos. Son uno de los países que atacaron a Italia al igual que sus creencias es que al entrar a su capilla entran descalzos para alabar a su Dios. Que tienen mucho dinero porque son dueños de petróleo y su forma de vestir es muy diferente.*

[Daniela] *Bueno nada, más he escuchado que una religión estos musulmanes y que además tienen un libro que se llama coral creo. Creo que son los que creen en Ala si me dicen a mi árabe pienso que se relaciona con Alá y es un grupo creo que visten muy raro para mí esto es árabe.*

[Roberto] *Los musulmanes tienen distintas creencias en comparación de nosotros y están aliados con los sirios, una de sus creencias es entrar sin zapatos al templo. Tienen mucho petróleo, usan una vestimenta diferente a nosotros, las mujeres se tapan toda la cara y solo dejan en vista sus ojos, si las mujeres traicionan un hombre la matan a pedradas.*

[Káiser] *Su libro es el Corán. Atacaron Francia.*

[Jonh] *Cuando entras a su iglesia tienen que quitarse los zapatos, que las mujeres tienen que taparse la cara [kurca]. Que viven en Egipto, que son asesinos.*

[Ingrid] *Yo he visto de los musulmanes que están tapados y que son una religión muy bonita. Cuando dicen árabe pienso en la forma de bailar de allá.*

[Maximiliano] *Sobre los musulmanes: nada. Son diferentes creencias, costumbres [parte no entendible] y en un lugar desértico.*

¿Cómo construyeron esta imagen del islam? Si observamos con atención esta malla cognitiva es posiblemente la resultante de un constructo mediático: petróleo, ricos, vestimenta, baile, sirios, asesinos, Egipto. Cada uno de esos elementos los podemos encontrar con mucha facilidad en un noticiero. Pero nada en sí acerca del islam, y esta es lo que considero la clave de la enseñanza del tema y por tal su grado de demanda. Podemos recurrir a una propuesta de Mario Carretero y otros sobre las *representaciones sociales* sobre este tema y considerar *qué* imagen sobre el tema pueden tener los alumnos para en base a ello, conllevar a desarrollar un conflicto cognitivo: *qué* veo en lo que veo⁴.

Sin embargo, también hay algo que no ha dejado de moverse en mí ¿hay una relación estrecha y vinculante entre la situación generacional y el tema en particular? Dicho en palabras más propias de un café entre amigos no docentes “*¿le puede importar realmente a un chico el islam?*”. Esa misma pregunta sin el trasfondo del islam, la recibimos como pelota de béisbol a la cara a los que por alguna razón nos gusta enseñar y enseñar historia y agrego no solo historia sino aquello que en realidad duele, molesta e incómoda: desde el islam, hasta el tráfico de esclavos en el Caribe y los campos de concentración soviéticos. Sin olvidar que cuando se quiere enseñar historia así terminas además de las pelotas de béisbol en la cara con un certificado de paria docente por ser un *facho* o un *rojo*. Amar enseñar y fascinarte enseñar historia, implica que tus clases tiene

4 El concepto como tal — (Representaciones Sociales — fue formulado por Mascovici y es entendido por Duveen como “[...] Al conjunto de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: por un lado, permitir que los individuos se orienten y puedan dominar su entorno por el otro [...]” (Castorina; Barreiro; Carreño, 2010, p. 133).

mucho de eso que Bauman (2006, p. 188) rescata de la escuela de Frankfurt en especial de Adorno: tu discurso está en el papel dentro de una botella arrojada al mar. “[...] *mensaje en la botella es una prueba del carácter pasajero de la frustración y de la naturaleza temporal de la esperanza, de la indestructibilidad de las posibilidades, y de la debilidad de las adversidades que impiden que aquéllas se hagan realidad*”.

Ahora respondo a la pregunta sobre si puede importar a un alumno de esa edad ese tema mi respuesta es un contundente: sí. Por una sencilla razón: la curiosidad. El otro es tan distinto a mí y eso es la clave de ese tema en particular dentro del currículo de historia en la educación elemental o básica. Y por añadidura el otro ha sido mi búsqueda desde que soy un adolescente. No me he perdido esa curiosidad desde que tengo 12 años, la misma edad ellos. Por tanto, considerar la curiosidad como zona de desarrollo próximo se vuelve elemental antes que un contenido o un punto de mira pedagógico intencionado. La curiosidad provocó esta clase de historia, mi clase, sobre el islam.

Otro elemento que es clave es lo que expuso Daniela en líneas anteriores: *lo raro*. Si bien podemos encontrar en la historia de la pedagogía la curiosidad, la duda y el error como espacios comunes en los cuales el niño aprende, la rareza poco — si no es que nada) — sale a escena. Pero, ¿qué es algo raro en el espacio de aprendizaje de la clase de historia en un niño? Mi respuesta implica solicitar al lector despejar su atención de este texto es este momento y le pido que trate de situarse en la mirada de un niño ante un hecho que oscila entre lo desconocido, el temor, la duda y lo incomprensible. Y ahí tenemos la rareza como acto manifiesto. Podemos sentir mucho de eso al contemplar una obra de arte pero en una clase de historia las cosas se pueden complicar. En mi postura no salir de la rareza podría

implicar un “cierre” que conlleva al prejuicio o la intolerancia. De no construir a fondo una idea clara y de “apertura” ante un tema que suele suscitar también sentimientos encontrados. Al terminar una de las clases que presenté a un grupo piloto, para rescatar impresiones sobre la situación didáctica para la tesis de maestría, la profesora titular me permitió “encarar” mis impresiones del grupo con la suyas y hay una que quiero presentar para abordar otra situación que puede provocar la clase de islam. Presento el texto tal y como se muestra en el libro de los alumnos:

Mahoma se dirigió a la ciudad de Medina, donde se dedicó a escribir El Corán, libro sagrado de los musulmanes, en el que se plasmó los principales preceptos del islam: la existencia de un solo dios verdadero, Alá, y los deberes de los musulmanes (la oración, la profesión de la fe, la caridad, los ayunos y la peregrinación a La Meca por lo menos una vez en la vida). También establece como obligación participar en la ‘guerra santa’ (yihad) para defender y difundir la religión (Secretaría de Educación Pública, 2022, p. 95).

De este fragmento podríamos sacar madera para muchas impresiones, pero esto sería más propio a un análisis del discurso del texto, para este caso me centro en el discurso del aula y retomé que palabra “ojalá” en español tiene cercanía a esa expresión, algo así como “si Alá lo permite”. Esto lo hice para enlazar un punto común — como es ojalá — con una partícula del discurso del libro de texto que es Alá y armonizar el ambiente de lectura y comentario durante un momento de la clase. Al terminar de dar esa explicación un alumno me interrumpió:

[Octavio] *Eso no es cierto maestro. No puede ser maestro. Incluso esa misma imagen, no sé dónde la vi, pero no sé... No es Alá, profesor... Es Jehová.*

En ese momento el silencio se hizo denso y espeso. Más de treinta miradas me observan, algunas esperan una carnicería, otras simplemente esperan porque algo pasará, pero el miedo está presente en dos personas: la docente titular de ese grupo al que presenté mi clase de historia para la maestría y yo. “*Como testigo de Jehová no lo vemos así*” terminó expresando, y una voz en mi — con franqueza lo expongo — quería dar batalla. El guiño involuntario de poca tolerancia ante una religión estaba presente sin ser solicitado.

Si una clase es un espacio de incertidumbre, también es lo que nos explica Perrenoud (2012, p. 277-280), como la movilización de situaciones de urgencia y el estrés y en este momento de mi vida personal y docente lo llamaría “botón de pánico”, nuestro botón AK5 que impediría un desastre, pero como en Chernóbil, en ocasiones no suele funcionar. Le expliqué que lo entendía muy bien, incluso que era completamente válido lo que afirmaba, pero para ello lo podríamos hablar más en profundidad e incluso con mayor confianza terminando la clase. Su gesto de aceptación me permitió continuar con tranquilidad. Sin embargo, no lo hice. Las prisas de la docencia son omisiones no intencionadas. Regresemos a esa mañana al terminar la clase:

[Yo] *Una última pregunta antes de irme maestra, ¿cómo se llama el chico, como decirle, bueno el chico que habló sobre Jehová?*

[Docente titular] *Octavio, y me imagino que me pregunta...[Me percato que la pausa es para darme la palabra].*

[Yo] *¿Había pasado algo así como conmigo en anteriores clases?*
[Refiero a la interrupción de la clase y sobre su opinión relacionado con el conflicto cognitivo Ala/Jehová].

[Docente titular] *No. De hecho, estoy sorprendida. Es muy tranquilo, suele faltar algunas veces, pero fuera de eso es muy tranquilo.*

Al escribir la bitácora de trabajo de mis primeras impresiones post clase, traté de recuperar dos cosas: 1) si *el entendimiento* es un factor que contribuye a inhibir los prejuicios en particular, esa emoción primaria como es el miedo; 2) mi forma de actuar hacia Octavio tratando de discernir si fue la adecuada, en tanto que procuré contener la tensión y el manejo de esta para la dinámica de la clase. No dejé de sentir esa impresión dual entre *admiración-contención* hacia su persona sobre lo que provocó el tema. Más tarde pensé: “y *si hubiera*” en un acto posterior y de *suponer* que yo fuera el profesor titular de ese grupo y que *sobre esa clase de historia* los padres de Octavio solicitaran una observación o entrevista conmigo sobre el *porqué* del islam, respondería: ese tema está en un libro de texto y ese tema es parte de la historia del mundo. Sin pensarlo, este tema de historia implica una ética, el ver al “otro como mi responsabilidad” parafraseando a Levinas (Fernández Agis, 2012). Acepto que después de esa clase, sentí el temor de que una clase llegara hasta la papelería burocrática de una queja a nivel de supervisión escolar y todas esas cosas que conocemos los maestros cuando ciertos padres de familia ven en una clase un atentado a “cotidianidad” o en caso más preocupantes a sus Derechos Humanos. Sin embargo, una voz entre serena y firme permitió despejar esa sensación de pánico: el islam es un tema del libro de texto. *Esa clase fue porque está en el libro.* Pesé a mis críticas al libro de texto, el libro me respalda.

“Maestro, ¿es usted musulmán?”

Poco después de lo sucedido con Octavio tuve la enorme fortuna tener una estancia de investigación y eso me puso en contacto con dos musulmanes, uno de ellos es una figura docente de la universidad que me acogió. Les presenté el libro de texto esperando una lluvia de injurias sobre el mismo y lo más sorprendente de ello, fue sus comentarios positivos de él. Eso me desarmó y vino a echar abajo uno de mis argumentos centrales de la tesis de maestría: el libro de texto como lectura que divergía al islam. Y el asunto es que el islam como otras religiones es una brújula para las coordenadas que deben de tomar en la dimensión espiritual de los creyentes. Y lo otro es que es un hecho histórico de larga duración y hasta este momento inconcluso. Lo que hacemos los maestros es solo presentar una lectura vivida como la mía o solamente documentada como es el caso tal vez de mi posible lector en este momento. Sin embargo, y este es el punto que quiero tratar: mi clase de historia del islam es una historia vivida y por una beca universitaria documentada y eso tal vez se “sienta en una clase”. Además de Octavio esta Liliana, Ana y Emilio.

En un momento de la clase presenté un juego de imágenes. Una de ellas era un talibán y la otra un jugador de *soccer* musulmán y además de ello modelo. Pedí exclusivamente a las niñas que me dijeran cuál de ellos dos no era un musulmán y que me explicaran el porqué de su decisión: optaron por el jugador de *soccer* porque no tenía barba y algo muy interesante, no les daba miedo. Mismo juego para los niños y en esta ocasión una actriz y una inmigrante en un campo de refugiados, en ambos casos jóvenes y musulmanas. La respuesta fue la misma. De nuevo las representaciones sociales. El trabajo durante la clase fue un empeño por demostrar que el islam es una práctica social como la nuestra, solo que con recursos

completamente simbólicos. La imagen de una oración los viernes de una mezquita y la escucha en árabe de una lectura de un fragmento del Corán, fueron atrayentes por la razón de lo estético de algo que es similar pero diferente a mi práctica cotidiana: el domingo de misa de tal vez de algunos de ellos. A distancia lamento mucho no haber trabajado en esa ocasión lo estético, el sentido de lo bello y de lo sublime, siguiendo a Kant, que hay en el islam como lo es también en el hinduismo.

Terminé la clase y solicité comentarios abiertos incluso a mí mismo o sobre el tema.

[Emilio] [hay notas orales de los alumnos sobre el *entendiendo*] *Pues yo creo que es algo así como no tener miedo. Y esos ya no me dan...* [mira hacia la diapositiva que tengo y es una imagen de la Meca] [hay risas] *No todos tienen una bomba.*

[Ana] [hay notas orales de los alumnos sobre el *conocer*] *Ya los conocí a ellos...* [habla de cómo se visten y su religión se “ve bonita” y comienza a decir por qué le gustó esta clase] *me gustó para ver cómo son las personas en verdad.*

[Liliana] [les estoy dando las gracias por su tiempo y qué sí, si me gustan los tacos árabes, pero no tanto la *danza árabe*] *Maestro, ¿es usted musulmán?* [me mira de forma directa y sin fronteras entra la edad y la situación]

[Yo] *No.* [tardé más de dos segundos en responder] [...] *lo que más me agradó de esta clase, es que algunos de ustedes hablaron con valor; sin temor y con confianza a mostrar sus propias convicciones.* [Me retiro del salón y no me retira la mirada, ella está desilusionada].

¿Por qué tardé dos segundos en responder?, ¿por qué esa desilusión? Tardé dos segundos en responder por el cúmulo de ideas e imágenes que me llegaron a la cabeza; una de ellas es que yo no sería un musulmán converso y que no renunciaría a mi religión pese a todos los descalabros por los que ha pasado. Lo otro fue la fascinación que puede proyectarse en una clase, cualquiera que esta sea: es una performance que hace tan visible los gestos y los discursos en el aula que pareciera una *actuación* y por tal que solo el teatro — en algunas ocasiones el cine —, nos permitiría descifrar todo lo que está detrás del escenario de un maestro y su clase. Otro fue la sensación de orgullo, esa extraña y la poco documentada sensación en los maestros cuando su clase por diversos azares o circunstancias es memorable porque tanto “ellos y nosotros los sabemos”. Si nos miramos como alumnos esas clases se tiñen en la memoria con una huella de pauta para nuestra propia práctica docente: recibimos la antorcha de Prometo en ese momento siendo tal vez unos *pibes* y continuamos el traspaso a otros más. Si nos vemos como maestros las emociones son bien distintas. En México tenemos la expresión “piel chinita”: es una mezcla de orgullo, alegría, logro, felicidad y placer todo eso en unos cuantos segundos... Pero en nuestra vida profesional son tan pocas las ocasiones, que las recordamos como un tesoro. Y esto último nada tendría que ver con el islam, es solamente el resultado de una clase de historia.

Navegar en el desierto

Ahora es necesario cerrar delimitando el *corpus* de esta clase de historia sobre el islam. Expuse una parte de mi propia biografía que va enriqueciendo la clase además de la experiencia académica

en una maestría que me permitió documentar a fondo sobre ella. A su vez presenté algunas impresiones directas de alumnos durante mis clases. Todo ello necesariamente nos lleva a una pregunta: ¿esta clase sobre el islam qué nos puede aportar? Que los actuales problemas del mundo exigen dimensiones de respuestas amplias y en ocasiones frías y ajenas a nuestros deseos. Por ello esta clase me alejo del Olimpo Pedagógico y me acerco a Hannah Arendt.

Uno de los elementos que se mueve de forma silenciosa de esta clase es el de los prejuicios. ¿Podemos con nuestro desempeño en las aulas redimensionarlos o mutarlos a juicios? Difícilmente y por ello acepto fríamente el alcance de mis deseos. Arendt (2008, p. 138) sostiene que:

Uno de los motivos de la eficacia y peligrosidad de los prejuicios es que siempre ocultan un pedazo del pasado. Bien mirado, un prejuicio se reconoce además en que encierra un juicio que en su día tuvo un fundamento legítimo en la experiencia; sólo se convirtió en prejuicio al ser arrastrado sin el menor reparo ni revisión a través de los tiempos.

¿Disolver los prejuicios es posible desde la enseñanza de la historia? Pareciera que sí, sin embargo, eso solo no basta y en eso Arendt (2008, p. 138) hace referencia al caso de los negros y los judíos en Estados Unidos donde “[...] ni batallones enteros de ilustrados oradores ni bibliotecas completas de folletos pueden conseguir nada [...]”. Y qué decir no solo lo que compete a la clase de historia sino también a la de ética, ciudadanía y demás elementos del currículo escolar afines del tema. Y esto es algo crudamente real. Al momento de redactar esta parte del texto, los juicios contra los atacantes de la revista Charlie Hebdo apenas comienzan y la polarización en Francia

se mueve en algo que se nos escapa: quienes realizaron esos actos eran jóvenes franceses y estudiaron en escuelas francesas⁵.

Apostar a tratar un tema desde los prejuicios necesariamente puede haber en estos ciertos “roces” por ello mi apuesta, es que el islam como otros temas más en historia necesariamente construyen la posibilidad de hacer política. ¿Qué es entonces política? Arendt (2008, p. 131-133) de nuevo nos da una respuesta:

La política se basa en el hecho de la pluralidad de los hombres [...] [se] trata del estar juntos y los unos con los otros de los diversos [...] nace en el entre-los-hombres, por lo tanto completamente fuera del hombre. De ahí que no haya ninguna sustancia propiamente política. La política surge en el entre y se establece como relación.

El islam, como el cristianismo y otras religiones con una brújula en la dimensión espiritual y moral del quienes lo practican, son el refugio ético y estético de una comunidad. Por ello la belleza de la Alhambra y de Notre Dame y lo socialmente tenso de los Balcanes. El sentido y la apuesta de estos temas por tal sería que, en la clase de historia, la historia de las religiones son la reflexión ética y estética de una visión de mundo que construye el hombre desde de sus orígenes políticos-religiosos. Conocer las religiones es entender las pautas de diversos flujos sociales que necesariamente trastocan dimensiones sensibles. Por ello el mejor espacio para estas reflexiones sensibles no es la comunidad religiosa sino el espacio laico y público, que irónicamente esta mejor representado en la escuela.

5 Ver en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-53990765>.

El espacio público secuestrado — en el peor de los casos privatizado — y la constante apuesta por la promoción y difusión de una vida líquida, son los factores que vuelven a resurgir en los dilemas del cuál es el papel de los maestros en la actualidad. Somos, sin proponérselos, en último eslabón que impide el triunfo de un mundo sin memoria y sin discusiones. La libertad de hablar y la libertad de escuchar y más aún la libertad de tomar una decisión, son las atribuciones del ágora y la pa idea. Educar en este momento requiere reconocer los argumentos y mensajes que trastocan esa libertad. Y en esto último es cuando nos toca actuar desde la Crítica recordando a Kant en su *Crítica de la Razón Pura*⁶.

¿Qué enseñar y cómo enseñar el tema del islam? De la misma forma que sería el cristianismo, el judaísmo, el budismo y otras religiones no solo monoteísta sino también politeístas. Basta con darse un chapuzón a lo que hay alrededor de Shiva y Zulú. Hay una génesis, una expansión y legado en cada una de ellas. Lo llamativo sería, y esto es un criterio personal, la selección de lo ético — *el cómo regula su relación en y con su comunidad* — y estético — *el cómo se manifiesta en lo bello y lo sublime de lo no humano de su humanidad*. Podríamos decir que en el caso del islam la “tensión es más manifiesta” por ello “más urgente” que otros temas. Tal es el caso de México donde si

6 “Kant hará ver que la raíz de toda libertad es la libertad de pensar, que esta última se asienta en la exigencia de pensar por sí mismo, y que poco y mal pensaríamos si no pensáramos en comunidad con los demás. La razón es comunicación y la comunicación reclama el libre y público ejercicio de la actividad crítica. [...] La educación no otorga o concede el derecho de exponer a pública consideración los propios pensamientos; sólo desarrolla las habilidades y destrezas necesarias para el ejercicio de dicho derecho” (Granja Castro, c2016).

bien se presenta el islam y el cristianismo dentro de un bloque de estudio hay una omisión del judaísmo⁷.

Y se podría ser muy extensa la argumentación del tema por lo envolvente del mismo, pero, y esto es con que cierro mi texto: no soy un investigador de la historia de las religiones, ni un islamista, soy un docente de educación primaria y mi caso fue una excepción. ¿Cuántos docentes tiene la oportunidad de dedicar un tiempo completo a un tema tan específico? Más aún ¿es posible que los maestros tengamos una experiencia académica tan rica en fuentes y oportunidad de aprendizaje entre nuestras fatigas y burocracias? Esa fue la última mirada y guiño de la clase, la de la maestra que observó mi clase:

[Docente titular] *No sé cómo lo hagan ustedes en la universidad, pero nosotros debemos, bueno yo en particular, pensar en dos cosas: los alumnos y el programa. Usted maestro rescató muchas informaciones, motivó y generó un ambiente de aula muy positivo, pero no permitió a los alumnos ser protagonistas de la clase.*

En su mirada hay un recelo y el tono de voz suena a reclamo. ¿Por qué los alumnos fueron protagonistas? ¿No lo fue Octavio y Liliana? Hasta este momento que redacto este texto no logro captar el sentido de sus palabras. Acceder a una experiencia académica así, tiene una gama de dificultades que van desde lo personal hasta

7 Es muy llamativo el caso de un libro de texto norteamericano *Word History: partterns of interaction* de McDougal LITTLE (Houghton Mifflin Company, 1999) donde se expone una unidad completa al mundo musulmán (p. 230-245) y subsecuentemente una unidad de religiones del mundo (p. 250-265) para su diseño didáctico entrelazan en pasado con el presente para generar una especie de juicio más cercano a la realidad mundial sobre el hecho religioso.

sindical. Entre el derecho y las posibilidades de enriquecer literalmente nuestra práctica docente hay un enorme vacío al menos en el caso mexicano (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015, p. 116-123). Fue un tema, el islam y más de 200 horas sobre el mismo. Sin embargo, qué pasaría con otros tantos más que son parte de nuestro trabajo al enseñar historia. Para los docentes de primaria y preescolar las cosas se vuelven más complicadas. Le Goff lo expone en un sencillo argumento: los maestros de escuela básica tienen el tiempo y la institucionalidad en contra, pedirles un “estilo” académico propio del investigador es un sin sentido. Investigamos sin duda, pero con un carácter centrado *in situ* a nuestras circunstancias. Hoy con este texto fue el islam, espero que mañana sea otro sí las circunstancias no me son adversas y dejo el tema abierto para otra discusión y confío de nuevo en esa imagen del mensaje en la botella arrojada al mar: enseñar historia es la mejor manera de contrarrestar los efectos de las futuras y continuas tormentas de arena de este mundo cada vez más cercano a un desierto y por ajeno que pueda parecer en la clase pueden suceder milagros. En palabras de Hanna Arendt (2008, p. 149): “El milagro de la libertad yace en este poderoso comenzar [...] que a su vez estriba en el *factum* de que todo hombre, en cuanto que por nacimiento viene al mundo — que ya estaba antes y continuará después — es él mismo un nuevo comienzo”.

Ninguna religión es dueña del milagro de la libertad porque es algo que les compete a los hombres y mujeres de este mundo. Nuestra clase de historia tiene ese extraño potencial: ofrecernos la oportunidad de comenzar de nuevo.

Referencias

- ARENDDT, H. *La promesa de la política*. Barcelona: Paidós, 2008.
- BAUMAN, Z. *Vida líquida*. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- CASTORINA, J. A.; BARREIRO, A.; CARREÑO, L. El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual. In: CARRETERO, M.; CASTORINA, J. A. *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración y identidades*. Buenos Aires: Paidós, 2010. p. 133-152.
- FERNÁNDEZ AGIS, D. La ética de Lévinas, un pensamiento de la responsabilidad. *Eikasía: revista de filosofía*, Oviedo, n. 45, p. 131-170, 2012.
- GRANJA CASTRO, D. M. Crítica. In: SALMERÓN CASTRO, A. M. *et al.* (coord.). *Diccionario Iberoamericano de filosofía de la educación*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2016. Disponible en: <https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=C&id=42>. Acceso en: 28 sept. 2020.
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. *Los docentes en México: informe 2015*. México, D.F.: INEE, 2015.
- PERRENOUD, P. El trabajo sobre el habitus en la formación del maestro. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. In: PAQUAY, L. *et al.* (dir.). *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2012. p. 265-308.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (México). *Historia: sexto grado*. 3. ed. reimp. Ciudad de México: SEP, 2022.

Te lo sabes, maestra, te lo sabes

Una reflexión sobre los referentes religiosos dentro de mis clases de historia

Miroslava Zavala Huerta

Introducción

En el decurso del tiempo han acontecido numerosos eventos que hoy por hoy impregnan a la realidad tal como la conocemos. La existencia de un Estado laico que garantiza la libertad de credo dentro de parámetros democráticos que salvaguardan — al menos en la intención de hacerlo — la pluralidad religiosa pareciera ser inherente a la forma de vida de todos cuantos a éste pertenecen, hallando su mayor modo de cristalización en el establecimiento de instituciones y en la elaboración de leyes que respaldan su existencia.

En sintonía con lo anterior, los esfuerzos por dotar a la escolarización en distintos países con un carácter inminentemente laico basándose en legislaciones y en el establecimiento asiduo de planteles ajenos a cualquier doctrina religiosa es palpable en los hechos; pero la influencia de tales doctrinas no queda del todo al margen en los estudiantes que a ellos asisten, haciéndose presentes — intencionada o espontáneamente — en asignaturas curriculares que

no siempre gozan del protagonismo necesario, como es el caso de historia.

México es un país con fuertes raíces religiosas. La religión católica continúa siendo la de mayor influencia en todo el país, mismo que desde la segunda década del siglo XIX caminó a grandes pasos hacia la separación del poder de la Iglesia sobre el Estado. Pero el hecho de haber situado al laicismo como una realidad en términos legales e institucionales no significa que todos los sujetos se asuman completamente como personas laicas, impedidos de llevar al espacio público parte de su carga religiosa para poder posicionarse sobre otro tipo de temas. No me refiero precisamente al sentido moral con que la religión puede orientar el actuar de las personas que se reconocen como creyentes de tal o cual credo, sino concretamente en cómo algunos referentes de corte religioso pueden influir sobre la reflexión racional aplicada a contenidos históricos dentro de las escuelas.

Este fue mi caso con algunas de las clases de historia que llevé a cabo con un sexto grado de educación primaria en una escuela laica ubicada en San Lucas Pío, una comunidad rural mexicana del estado de Michoacán con arduo arraigo hacia la religión católica; y lo hice a modo de poder aterrizar varios de los datos informativos e interpretaciones históricas de las clases contrastados con las experiencias en la vida religiosa que comúnmente llevaban a cabo mis estudiantes a extramuros de la escuela.

El texto se divide en tres partes. En la primera intento situar desde cuándo me surgió el chispazo por reflexionar acerca de los cruces entre el razonamiento histórico formal y los referentes religiosos que forman parte de la vida cotidiana de mis estudiantes. En la segunda, describo una situación concreta con este grupo de sexto

grado en donde algunas tradiciones religiosas de la comunidad me ayudaron a poder aterrizar el estudio sobre la Antigua Roma y el ascenso del cristianismo. Finalmente, en la parte tercera me dedico a relatar cómo mis propias influencias religiosas negadas por mí salieron a la luz para poder abordar los dos conceptos complicados de asimilar por los niños: el monoteísmo y el politeísmo.

“¿Y cuál es la duración que nos lleva hasta los tiempos de Adán y Eva?”¹

Quise iniciar este pequeño apartado con un comentario que una pequeña llamada Ashley me planteó el año pasado. La situación en la que surgió no la voy a desarrollar en este texto, pero la retomo como detonante inicial porque me pareció fantástico cómo luego de haber desarrollado un trabajo exhaustivo con el tiempo histórico precisamente con el grupo al que pertenecía ella — era un cuarto grado de primaria —, la duda que le quedó al final a ella es que si podíamos asociar los fenómenos de corta duración con su propia línea de vida porque es muy joven, la media duración con la vida de sus padres y la larga duración con la vida de sus abuelos, entonces cuál sería la duración que podría ser afín con el tiempo en que vivieron Adán y Eva. Ella ni nadie cuestionó la existencia o no de estos personajes bíblicos: *se daba por hecho* (¿o no?).

1 En alusión a un comentario que me expresó una niña al final de mi investigación para tesis de maestría, luego de que trabajamos las duraciones de Braudel en mi propia adaptación para la enseñanza de la historia y de las artes. Ver en: Zavala Huerta (2020, p. 139).

Me parece que la pequeña me regaló una preciosa reflexión devenida desde sus más profundos cruces entre lo que formalmente habíamos estado trabajando en las clases de historia combinado con las vivencias religiosas arraigadas en su hogar. Y es que este es un ejemplo de cómo la separación de la religión respecto al Estado — y en este caso, concretamente de las escuelas — no relega por completo la carga cultural que tiene sobre los individuos desde muy jóvenes y más tarde puede que hasta incida en su papel como agentes políticos. Antes bien, mantiene su influencia sobre el actuar de éstos en distintos ámbitos de la vida social, y uno de ellos es la escuela.

En el caso de México, el laicismo estatal y tu traslado hacia la educación laica tiene ya bastante tiempo de haberse hecho ley, luego de diversos intentos desde el siglo xix y, con mayor énfasis, con la Constitución de 1917, vigente hasta la fecha. ¿Pero hasta qué punto las disposiciones legales y organizativas del Estado laico aseguran que dicho pensamiento racional siempre ha de imponerse sobre el dogma dentro de los procesos internos del pensamiento? En palabras de Habermas (2006, p. 137), “el Estado liberal no tiene que transformar la obligada separación *institucional* entre la religión y la política en una indebida carga *mental* y *psicológica* que no puede ser exigida de sus ciudadanos religiosos”, cosa que esta estudiante realizó sin mayor complicación al conjuntar dos supuestos distintos — el histórico y el religioso — dentro de una misma idea con completo sentido para ella.

Así, aunque la escuela eventualmente fue deslindándose de los preceptos religiosos como ejes orientadores de su función, adquiriendo matices presumiblemente más universales y apegados al conocimiento científico y, por ende, al pensamiento racional, la formación religiosa de los individuos que se reconocen como parte

de un credo y asisten a la escuela laica mantiene fuertes influencias sobre ellos. Ashley, sin saberlo, me brindó un ejemplo potente de ello basado en cómo es que está construyendo el conocimiento social e interpretando su realidad, sin distingos sobre si esto es estrictamente racional y aquello meramente algo religioso, dentro de un mundo congruente para sí misma.

Mi trabajo con los niños me ha mostrado que el pensamiento infantil, lejos de ser una masa amorfa de conceptos y habilidades mentales en proceso de construcción, destaca por sus grandes proezas para poder comprender internamente el entorno natural y social. “Maestra, ¿por qué las personas de antes eran en blanco y negro?”, es una de las frases más recurrentes que he escuchado en mis años como profesora y es una manera de querer comprender el mundo social ante la evidencia de registros fotográficos y filmicos que no corresponden con el mundo de colores que los niños ven a diario. La experiencia sensorial por la que se puede ir internalizando el medio natural en primera instancia, pareciera ser inefectiva en sí misma cuando de entender lo social se trata y los niños dentro de ese mar de discrepancias hacen grandes esfuerzos por entender e interpretar la realidad social. Ahí se requiere algo más de los profesores: darles la oportunidad de entablar relaciones mentales que convoquen al análisis, la reflexión, la elaboración de inferencias, y otras más — igual que en la comprensión de lo natural —, pero que lo realicen sobre un objeto de conocimiento que es independiente de fórmulas, algoritmos o experimentación. Si nos apegamos a que el artificialismo y el pensamiento mítico son “[...] de un orden diferente de las intuiciones lógicas, numéricas o espaciales, que dependen de la manipulación y la verificación perceptiva” (Piaget, 2016, p. 342), entonces quizá podamos también comprender porqué de vez en

cuando los conocimientos históricos se entremezclan con los referentes religiosos en algunos niños... Y probablemente también en algunos adultos.

Bien valdría plantearnos que, en ocasiones, sobreestimamos el valor de lo objetivo y lo racional por encima de la carga referencial derivada de otro tipo de experiencias de nuestros niños, misma que les ha ayudado a ir comprendiendo su entorno, por rudimentaria que ésta sea. Y no es que se deba dar rienda suelta al eterno Edén de la subjetividad y la falta del sentido en el conocimiento formal, pero los estudiantes más jóvenes poseen una pesada carga de relaciones intelectuales, preconceptos y conceptos, escalas de valores *por* intervención de la escuela, *sin* intervención de la escuela y *pese* a la intervención de escuela. Y sí, dentro de todo este equipaje también la religión tiene asegurado su lugar cuando de alumnos que vienen de una familia religiosa se trata y a veces no podremos evitar que salgan atisbos de esos referentes durante nuestras clases, por mucho laicismo existente o por cuanto desdén del cientificismo hacia los enunciados religiosos tenga lugar en nuestra aula.

En dónde se encuentran las fronteras entre el pensamiento histórico, la fantasía y lo mítico me pregunté cuando Ashley tuvo las agallas de incorporar ciertos nombres bíblicos dentro de mi clase. Ahora me pregunto hasta qué punto pueden coexistir en igualdad de condiciones los personajes históricos, los de los cuentos y los que les mencionan en la catequesis a la que acuden fervientemente los niños de San Lucas Pío para participar en el ritual de la Primera Comunión cuando cumplen los ocho o nueve años de edad. Retomando un poco a Delval (2012, p. 266) para este punto, si dentro de la comprensión del mundo social del niño muchas veces existen distinciones claras entre un ámbito y otro — lo geográfico de lo económico, por ejemplo —,

pero dentro de cada dominio todavía puede haber confusiones latentes — ubicar la figura política del gobernante principal, pero no tener clara la función de un policía a la de un juez—, supone, al menos para mí, que quizá exista un estrato dentro del pensamiento del infante en el que sea posible que de vez en cuando todo lo que le suene a *historia* pueda ser considerado como *story*, y al revés, que lo que pertenezca al mundo de lo fantástico y lo religioso, pueda ser considerado como parte del devenir histórico. Quizá por eso Ashley de una manera tan natural asumió con tanta naturalidad que ella y su familia formaban parte del linaje de Adán a Eva conformando un entramado complejo de duraciones temporales dentro de una clase de historia dictada en una escuela laica.

Este entrecruce — ¿casual? — de ideas derivadas de dos zonas del pensamiento que Occidente ha condenado a ser antagónicas, me dieron la sospecha de que por mucho que la formación científica y racional de la que se ha apropiado la escolarización se esfuerce por fomentar una apropiación y comprensión de la realidad desde un punto de vista lógico, lo mítico, lo fantástico y lo religioso sobreviven y, de hecho, pueden tener espacios de vinculación armónica en favor de los niños (Páez Martínez, 2017, p. 67-68). Por eso es que la pregunta de Ashley me obliga a cuestionarme hasta qué punto las conquistas intelectuales sustituyen de una vez y para siempre a las relaciones intuitivas con las que mis estudiantes interpretan el mundo. Esto tendría que ponerse en duda en el sentido en el que las primeras se atribuyen a un pensamiento lógico y las segundas a uno de tipo mítico, muchas veces menospreciado; cuando incluso en ciertas mentes adultas pueden coexistir extrañamente ambas.

En consecuencia, si “para el conocimiento humano del mundo o para la formación simbólica de la realidad, el pensamiento mítico

es el primer paso que se tiene[...] [y] es el hontanar de nuestra experiencia simbólica: sus ubres nutricias” (Páez Martínez, 2017, p. 71); entonces es de esperarse que aunque el artificialismo enunciado por Piaget (2016) descienda por intervención del pensamiento operatorio conforme se avanza en la edad, existan algunas otras situaciones que disparan una nueva versión de los mitos de origen — características en los niños pequeños — en edades más avanzadas y “[...] su desarrollo dependerá mucho de la educación recibida, la que puede favorecer la adaptación a lo real o mantener las explicaciones míticas” (Piaget, 2016, p. 341). Con probabilidad esto fue lo que sucedió en Ashley y sus tiempos de Adán y Eva.

“¿Pero cómo sabían que iba a nacer Jesús?”

En sintonía con lo expresado anteriormente, me dedicaré a desarrollar dos situaciones que ocurrieron hace algunos meses en mis clases de historia con el grupo de sexto grado que tenía a mi cargo. En ambas se dio un entrecruce deliberado entre el conocimiento histórico, tal como yo lo estaba presentando, y las experiencias en la vida religiosa de los niños. Éstas me ayudaron a explicar algunos aspectos muy concretos de diferentes temas. Primero sucedió mientras estudiábamos la Antigua Roma y más tarde con el abordaje de las civilizaciones mesoamericanas y el politeísmo.

En relación al primer caso, llevábamos ya una buena parte del trimestre dedicándolo a este contenido. Habíamos llevado a cabo la búsqueda en pequeños grupos de trabajo acerca de las tres formas de gobierno que tuvo Roma, contrastadas con la actualidad para trabajar desde un abordaje operativo. De igual forma, el latín como lengua fue también tema de amplia conversación con los niños. Y así

llevamos a cabo varios ejercicios. Sin embargo, a punto de culminar, al tratar el declive del imperio romano en coincidencia con la gran expansión del cristianismo, observé que los estudiantes continuaban percibiéndolo como un asunto que les era totalmente ajeno a ellos, y no era para menos, puesto que la lejanía temporal del periodo respecto a los niños es siempre complicada de procesar.

Me pareció que precisamente este punto, de todo lo que habíamos abordado hasta ahora, era el más crucial; no sólo para la comprensión de los procesos históricos que eran motivo de estudio, sino también para poder fortalecer la noción de tiempo histórico, retomando la forma con que nos orientamos temporalmente en Occidente bajo la concepción judeocristiana, porque como sostiene Trepát e Comes (2007, p. 24)

aunque no lo parezca, esta concepción del tiempo humano, de origen hebreo o judío, y llevado a las últimas consecuencias por el cristianismo, aún está presente en muchas de las concepciones sociales actuales en el Occidente europeo [y también en Latinoamérica] y, en consecuencia en la enseñanza.

De este modo, el nacimiento de Cristo fue punta de lanza para poder “dotar de verdad” lo que habíamos venido estudiando. A saber, me di a la tarea de indagar un poco acerca de cuán verídicos eran para el grupo algunos pasajes generales de la vida de Cristo. En ningún momento fue cuestionada su fe, sino simplemente traté de hacer explícitas algunas de los pasajes relatados en el Nuevo Testamento para poder situar temporal y espacialmente a los estudiantes y así poder entablar algún tipo de relación con el Imperio

Romano desde un punto de reflexión más “formal”². Esto no podría constituir un acto deliberado de falta de sentido laico en las clases, mucho menos en la escuela en donde trabajo porque al menos en la temporada invernal — que coincide con la celebración de la Navidad en el Hemisferio Norte — se realiza el festejo de fin de año civil recurriendo a por lo menos dos tradiciones propias del catolicismo en México: pedir posada y la realización de obras de teatro llamadas *pastorelas*³.

De hecho, la escuela en donde presto mi servicio profesional reconoce la influencia religiosa que impera en la comunidad y la mayor parte del profesorado también se reconoce como parte de la religión católica⁴. Aclarado lo anterior y cómo lo religioso de vez en cuando también se asoma en esta escuela, retomo la manera en cómo abordé

-
- 2 Cabe mencionar que la incursión de otras religiones dentro de San Lucas Pío es mínima, aunque la hay, principalmente de los Testigos de Jehová. No obstante, en el grupo de sexto grado que atendí, el cien por ciento de los estudiantes provenía de familias católicas.
 - 3 Las *pastorelas* mexicanas, como forma teatral de evangelización colonial, presuntamente provienen de las *pastoradas* españolas. Son una variante de éstas y se han transformado con el paso del tiempo, manteniendo como eje central el nacimiento de Cristo. En la escuela primaria de San Lucas Pío se recupera el valor tradicional de la *pastorela* desde una perspectiva cultural que integra a su vez algunos los valores religiosos de la comunidad, como son ciertos pasajes evangélicos; y se hace con base en un texto aprendido por los niños para luego ser representado en el patio principal de la escuela.
 - 4 Quizá por esa razón es que con buena aceptación se toman como días feriados fechas emblemáticas en la vida religiosa de San Lucas, tales como la temporada que antecede al 18 de octubre — onomástico de San Lucas, el evangelista —, el 12 de diciembre — día de la Virgen de Guadalupe, la tradición católica más importante de México —, la Navidad y el Día de Reyes (6 de enero) y, por supuesto, la Semana Santa.

un contenido histórico de la clase recurriendo a lo que los niños saben sobre su propia religión, únicamente como referencia para poder profundizar en explicaciones históricas. A preguntas generales sobre “¿Dónde nació Jesús?”, “¿Cuándo nació?”, “¿Por qué Poncio Pilato era una autoridad romana en donde vivía Cristo?”, “¿Por qué los romanos dominaban hasta el Medio Oriente?” y algunas otras por el estilo, mi intención no era poner a prueba los conocimientos religiosos de los chicos. Antes bien, era convocarlos al aula para poder sustentar mejor lo abordado en clase y, quien sabe, quizá dotarlos involuntariamente de sentido histórico.

Las preguntas que recaían en las ubicaciones geográficas fueron más fáciles de trabajar que las relacionadas con el tiempo. Para ello, realizamos un mapa histórico que reflejara la expansión del Imperio Romano hacia África y Asia, y que puntualizara el lugar de nacimiento y el lugar de muerte de Cristo, según lo recordaran en sus clases de catecismo o en los villancicos que se entonan durante las posadas navideñas⁵. Con este ejercicio por lo menos de manera concreta podía ser visible que el imperio no sólo se había ubicado en Roma capital y que la lejanía de Belén respecto a ésta era considerable, pero que ambas formaban parte del mismo dominio político.

El mapa fue básico para poder continuar aclarando porqué había romanos en Judea. Para reforzar este aspecto, recuperé otra

5 Las posadas mexicanas también tienen su origen en la conquista española. Tienen lugar nueve días antes de la Navidad — del 16 al 24 de diciembre. La celebración se popularizó con el tiempo y ahora se realizan en viviendas, creando un festejo durante varios días en donde se involucran cantos y villancicos que evocan a “los peregrinos” (la Virgen María y San José) en las vísperas del alumbramiento del Niño Dios. Los niños de San Lucas, en la escuela, recrean ese mismo pasaje con los mismos cantos durante la fiesta de antecede a las vacaciones invernales.

tradición mexicana que se realiza cada Semana Santa y que también es afín a los niños: la representación de la Pasión de Cristo. Este tipo de drama colectivo de arraigada tradición data desde la época de la Conquista, y coincidía aparentemente con la celebración del Fuego Nuevo mexicana, convirtiéndose en una celebración tanto religiosa, como pagana (Partida Taizán, 2006, p. 71-72). Adquirió gran realce después de la consumación de la guerra de independencia, luego de una epidemia de cólera que arrasó con una buena parte de la población en la metrópoli de la Ciudad de México en el año de 1833 “[...] y, en agradecimiento de que se hubiese terminado, los lugareños reiniciaron la tradición de la celebración de la Semana Santa” (Partida Tayzán, 2006, p. 69).

La representación de la Pasión ha alcanzado más “escenarios” de ejecución que superan las barreras geográficas, llevándose a cabo también en San Lucas Pío con organización del cura de pueblo y la comunidad. De esta forma, los estudiantes de este sexto grado habían tenido contacto no sólo con los personajes bíblicos representados por gente de su comunidad en este festín colectivo, sino también con los “hombres con sombrero raro” y capas rojas: la milicia romana. La caracterización de los soldados romanos no había desatado ningún tipo de extrañeza en los niños, al parecer, debido a que ni siquiera tenían muy en claro ni quiénes habían mandado crucificar a Cristo, ni que siquiera hubiera habido romanos en Medio Oriente.

El drama había aparecido numerosamente frente a sus ojos, pero la comprensión de la trama ameritaba desentrañar la presencia de los judíos y de los romanos. Como mi interés versaba sobre estos últimos, recurrí a la proyección de diferentes escenas de la representación de la Pasión en México — no pude recuperar fotografías de cómo se lleva a cabo en San Lucas — para enfatizar su presencia.

Las imágenes evocaron los recuerdos de los niños y con todo esto otorgamos sentido a los del “sombbrero raro”.

Ahora la presencia del Imperio Romano adquiriría mayor de sentido para los niños en la medida en la que recuperamos su participación como espectadores de una teatralidad comunitaria de la que ellos intrínsecamente ya forman parte, aunque todavía sean muy jóvenes como para actuar en ella, en el sentido literal de la palabra. De modo simultáneo, es probable que incluso se haya beneficiado la comprensión de la trama que año con año han visto cada Viernes Santo a partir de lo que habíamos estado trabajando en clases.

Pese a que pueda considerarse que la representación de la Pasión de Cristo “[...] en la actualidad ha perdido tanto su origen como su significado religioso-cristiano, pues casi ninguno de los espectadores es capaz de explicar la razón de tal acontecimiento[...]

(Partida Tayzán, 2006, p. 71), el tratamiento de contenidos históricos dentro de la escuela encontré, me parece, un terreno más vivencial para que los estudiantes pudieran admitir que, por lo menos en un sentido religioso, la Antigua Roma tenía que ver con ellos más de lo que pensaban. Así, los personajes del casco raro que habían visto marchar por las calles de San Lucas cada Viernes Santo ahora coincidían con uno de los contenidos de las clases de historia.

Por otra parte, la noción de tiempo histórico también fue abarcada a propósito del nacimiento de Cristo, a modo de reflexionar someramente acerca de la cronología judeocristiana. Esto lo hice con el fin de cuestionar la aparición de líneas del tiempo y fechas a lo largo de las lecciones de historia, en donde las abreviaturas a.C. y d.C. aparecen incesantemente sobre todo al inicio, pese a que los programas de estudio se ajustan a un modelo de historia secular. Comprender que de manera convencional se toma el nacimiento

de Jesús como referente temporal — más allá de cuestionar o no su existencia — no era tan difícil de entender para el grupo en sentido creciente, dado la sucesión aditiva de un año más otro, en consonancia con el imaginario colectivo. Sin embargo, William, uno de los estudiantes del grupo me preguntó algo más o menos así: “¿Y los de antes sabían que iba a nacer Cristo? ¿O por qué contaban los años hacia atrás?”.

La persistencia de la influencia cristiana en el dominio del tiempo en Occidente (Appleby; Hunt; Jacob, 2000, p. 64) había desatado una muy buena duda en uno de los niños, y no la iba a desaprovechar para poder motivar la reflexión. Situar al grupo en que estábamos viviendo en el año 2019 respecto a un evento, y que dicho evento no es otra cosa más que el pilar de su fe cristiana, no representó ningún problema; pero otra situación era *pensar el tiempo* de todos aquellos que antecedieron al nacimiento de Cristo⁶. Les cuestioné si entonces todos los de antes de Cristo no tenían forma de medir el tiempo y de ponerse de acuerdo entre sí para determinar cómo orientarse temporalmente. Se mostraron dudosos, hasta que Adrián comentó que en el pasado había relojes de arena y de sol y que la astronomía servía para saber las estaciones, luego, para medir el tiempo.

Ahí fue en donde intenté conducir el análisis hacia la imposibilidad de la predicción del futuro respecto a un evento bien específico, en este caso, el nacimiento de Cristo, por lo que cada civilización,

6 Y todavía más complejo — e interesante — hubiera sido plantearles la enorme subjetividad que alberga esa cuenta sucesiva de años, en las que ni siquiera el 2019 fue el 2019, dados todos los ajustes que ha sufrido con el paso del tiempo la cuenta cronológica de los meses y los años desde el calendario de 12 meses de Julio César en el 45 a.C. hasta la modificación de 1582 y el desfase de los once días que dio origen al calendario gregoriano.

cada pueblo, tenía maneras particulares de orientación temporal. Así, el nacimiento de Cristo sólo se tomó como referente luego de que el cristianismo estuviera en apogeo y con apoyo del Imperio Romano, pero que al final fue un acuerdo entre personas, no algo determinado naturalmente. Mayor profundización al respecto ya no realicé, debido a que paradójicamente, el tiempo para abordar estos temas ya se había extendido demasiado.

Lo que sí me hubiera gustado es haberles explicado con mayor profundidad los motivos de orden político y no por decreto divino que hicieron del nacimiento de Cristo el referente temporal que hasta nuestros días se mantiene vigente con mayor fuerza en las sociedades occidentales, pese a los intentos por introducir otras maneras más seculares de orientación temporal, como *e. c. o a. e. c.* que todavía no tienen la fuerza suficiente frente al a.C. y el d.C. (Appleby; Hunt; Jacob, 2000, p. 64). Considero que el haberlo hecho pudo ser un acto desestabilizador del pensamiento para los estudiantes que hubiera operado en un sentido positivo, toda vez que, incluso en los albores de la adolescencia, la divinidad todavía es referente de la mayoría de las acciones humanas (Delval, 2013, p. 130), incluido el sentido del tiempo.

“Creo en un sólo Dios...”

Un mes después, aproximadamente, tuve otro entrecruce entre la vida religiosa de mis estudiantes y una clase de historia: el politeísmo mesoamericano. Como suele suceder con los programas de historia universal en la educación básica en México, los saltos geográficos y temporales entre una unidad de estudio y otra pareciera que dan por hecho que las habilidades en el pensamiento histórico

de los estudiantes están aseguradas como para ir y venir de ese modo; así que luego de haber estudiado a las civilizaciones de Oriente y del Mediterráneo, pasamos a América para abordar los pueblos mesoamericanos y andinos, con la esperanza de más tarde volver a brincar hacia Europa y la Edad Media sin morir en el intento.

Con todos estos “cambios de velocidad” entre contenidos, lugares y fechas, también comenzaba a surgir una contrariedad respecto a los conceptos que se debían incorporar en la medida en que avanzaba el programa de estudio. El monoteísmo y el politeísmo fueron algunos de ellos. Aunque los textos escolares suelen emplear una jerga elemental respecto a la historiografía que presentan, ello no implica que de cuando en cuando se den cita ideas de mayor complejidad y que, de hecho, son fundamentales para movilizar el pensamiento de los estudiantes. No me refiero a la utilización de un lenguaje especializado proveniente de otras ciencias sociales ni al artificio de hacer de la narración histórica una obra literaria (Aróstegui, 1995, p. 13), pero sí de incorporar conceptos que acrecienten el acervo de los niños como un derecho en su educación.

Pues bien, habíamos ya abordado supuestamente a plenitud al politeísmo con mayor rigor durante el estudio de la Grecia antigua, y ese maremágnum de dioses, semidioses y seres mitológicos les había encantado. Digo supuestamente, porque cuando llegó el turno de aplicar el mismo concepto de politeísmo en la cosmogonía mesoamericana — abarcamos del periodo preclásico al posclásico de acuerdo a la organización programática a lo largo de varias sesiones —, parecía que no hubiésemos abordado nunca esa idea con anterioridad.

Resulta que había organizado en equipos para que cada uno trabajara con una de las civilizaciones — olmeca, teotihuacana, zapoteca,

maya, tolteca y mexica. Dado que la carga de contenidos en la enseñanza de la historia para este grado es bastante espesa, era imposible abarcar cada civilización con el estrecho lapso del que disponíamos semanalmente para hacerlo. El caso es que uno de los rasgos que debían abordar los estudiantes era precisamente el religioso para poder contemplar diferencias y similitudes, sobre todo entre las civilizaciones que sí eran sincrónicas. Para presentar su trabajo los niños elaboraron mapas históricos, una maqueta que destacara la arquitectura de la cultura asignada y también algunos carteles y láminas expositivas. A lo largo de las clases fueron pasando uno por uno y cada vez que hablaban de la religión siempre mencionaban, como era de suponerse, a un montón de dioses de nombres difíciles de pronunciar. Todo iba bien, aparentemente, hasta que cuando pasó el equipo de los mayas, Nátali dijo “su religión era politeísta”. La estudiante refrescó el concepto que hasta a mí se me había olvidado retomar.

Fue como frenar en seco para mi persona, en serio. El grupo, naturalmente, no mostró ninguna sorpresa: era como si fuera una palabra más de las tantas que a menudo decimos durante las clases sin percatarnos de si son o no comprendidas por nuestros niños. Pasan inadvertidas para el oído del adulto como si fuera lo mismo decir politeísta que mesa, mazapán o maestra, y los chicos no siempre demuestran interés por salir de la duda ante lo que no entienden. *Igual es de esas palabras raras que dice la Miss*, como me llamaban ellos.

Cuánta negligencia siento que cometí, porque igual ya la habían dicho los niños de los equipos antecesores y no me di cuenta. Si tomaron información de internet o de las monografías que venden en las papelerías, casi podría asegurar que sí lo hicieron y yo,

acostumbrada a cierta jerga, viviendo en mi ensueño sin pisar el mismo suelo que mis niños. Así que había que detener todo, a los mayas, al tiempo, a la clase y a HunabKu. ¡Paren todo, que *la Miss*, quién sabe en qué mundo de programas educativos de historia anda viviendo!

Dejé que terminara de exponer el equipo de Nátali y el grupo esperaba que cerráramos el trabajo con alguna charla de conclusión colectiva, como siempre. Pero antes de hacer eso, lancé la pregunta esperada: *¿recuerdan qué es una religión politeísta?* Nada. Silencio. Había que viajar en el tiempo y en el espacio para llamar a la puerta de los griegos — al fin que este programa de historia nos tiene así de acostumbrados. Había que recordar que cuando abordamos a la Antigua Grecia conocimos a muchos dioses e incluso vimos el origen del término politeísmo. Así que la ayudita de todos esto no nos vendría nada mal.

Hacer alusión a las múltiples deidades griegas funcionó para poder comparar con todas las que los niños habían mencionado a lo largo de la presentación de sus trabajos: desde Quetzalcóatl hasta Xipe, cada cual dentro de su cultura. Empero, la comparación no lograba hacer que el término *politeísta* fuera comprendido y menos aplicado dentro de una explicación o argumento. Entonces pregunté a los estudiantes si ellos eran politeístas. Otra vez *la Miss* y sus preguntas...

Como nadie se atrevió a responder, hice lo único que podía hacer: convocar a una variante del teísmo, el monoteísmo. Si ya conocía que el grupo en su totalidad se adherían a la fe católica, iba a resultar más sencillo apelar al monoteísmo practicado por los estudiantes, que al politeísmo griego, pensé. Así que cambié la pregunta y les cuestioné, previa explicación, si eran ellos monoteístas. Pues ahora se notaba más la confusión en el aula. “*¿Qué la maestra no se conforma*

con preguntar si somos politeístas y ahora nos cuestiona si somos monoteístas? ¿Qué es eso?”.

Lancé la pregunta de nuevo, pero por ahí alguien dijo que era politeísta, pero casi nada más para decir algo entre tanto silencio. Y no queriendo les pregunté que en quién creían, asegurándome de hacer la pregunta en singular. Pero comenzaron a llover nombres en plural: en Dios, en Jesús, en San Lucas, en la Virgen María, en el Señor de Araró, en San Isidro, en no sé cuántos santos... Me di cuenta de que el sentido religioso respecto a la deidad omnipotente que ensalza la religión de esos estudiantes, ya muchos en los 12 años, todavía era difuso, con todo y que le ponían mayor empeño a sus clases de doctrina cristiana que a las de la escuela. Entonces, dije para mis adentros, ¡estos niños sí que son politeístas!

Me percaté de que quizá los estudiantes terminarían más confundidos de la clase que cuando entraron al aula por la mañana sin haberse cuestionado jamás aquello del monoteísmo y del politeísmo de manera personal. No sabía qué hacer y se me ocurrió recurrir a una oración que en mi pasado pseudorreligioso medianamente aprendí — debido a que la religión, cualquiera, fue prohibida para la familia de mi madre y con mucho esfuerzo logró enseñarme algo de lo poquísimos que aprendió sobre el catolicismo alguna vez: se trataba del Credo católico.

Estaba consciente de que la potencia un dogma de fe no compite en la misma cancha que el uso de la razón y no era mi intención hacerlo; pero si los niños poseían referentes religiosos bien específicos, ¿por qué no recurrir a ellos con su debido respeto para poder aclarar dos conceptos dentro de mi clase de historia?. ¿Es que acaso no son válidos por su contenido mismo en un estricto sentido histórico? Fue así que les pregunté si recordaban el Credo. El nombre

de la oración no les hizo eco, así que en un acto inaudito para mí, comencé a recitarlo. Bastó con la primera parte para refrescar la memoria de los chicos, quienes debieron aprenderlo uno o dos años antes para poder hacer su Primera Comunión.

Lo inicié yo y ellos me acompañaron: “*Creo en un sólo Dios, Padre Todo Poderoso...*”. Hago un recuento de esa escena y no me la creo. Yo, la profesora incómoda de mi escuela, la que durante mucho tiempo ha sido renuente con que el plantel replique ciertas actividades de carácter religioso dentro de éste, estaba parada frente a un grupo de niños repitiendo automáticamente una oración que no sabía por qué su mente recordaba (¡y qué bueno que lo hizo!). Me sentí sumamente extraña, porque una cosa es el tratamiento histórico y cultural de las religiones en las clases de historia y otra es exponerse a sí mismo frente a un grupo de personas de cierta edad a quienes tiempo atrás les había asegurado que yo no era católica cuando me lo preguntaron. Sólo Ronaldo me miró con el gesto de quien descubre al impostor: *te lo sabes, maestra, te lo sabes*.

Supuestamente yo, directora de la orquesta que fue mi clase, deliberadamente detuve el curso de las exposiciones de las civilizaciones mesoamericanas para poder aclarar de manera informativa el término politeísmo haciendo uso de un amigo cercano, el mono-teísmo; y pretendí en el momento recurrir a lo que los niños sabían sobre su propia religión, pero no tomé en cuenta que yo también convoqué a una movilización de saberes y experiencias instaladas en un pasado sobre el que no reparé. Mostrar ante los niños que yo sabía una oración católica no me hizo sentir incómoda. Más bien, lo que me causó escozor fue despertar un área de mi vida que no he podido encajar nunca. Así que también yo traje a clase mis propios referentes religiosos. Estábamos empatados ellos y yo.

Habermas (2006, p. 29) menciona algo que me resuena bastante ahora que me enfrento a esta parte del análisis: los profesores no sólo actúan como tales dentro del espacio público, porque también son ciudadanos; y, para mi caso, no sólo soy la ciudadana laica que supuestamente digo ser, sino que también habla por mí la herencia católica que vive en mí, si no como herencia familiar, sí como rasgo cultural.

Con la primera parte del Credo bastó para trabajar el concepto del monoteísmo y poder aclarar un poco la jerarquización dentro de su religión, sólo con el fin de reforzar la idea. Pasar a la parte de *creo en un sólo señor Jesus Cristo*, ni de broma lo hice. Eso ya no me correspondía ni siquiera tocar y ni hubiera podido hacerlo porque ahí radica mi fractura principal con el catolicismo, pero ese es otro cuento.

Así que aclarado el monoteísmo, pudimos destacar de mejor modo un contraste con el politeísmo y, a su vez, poder pensar bajo otro esquema la posibilidad humana de creer en una o varias divinidades. Por mi parte, igual no estuvo tan fuera de lugar el haber recurrido a ciertos referentes religiosos de índole personal para poder llevar a cabo mi clase. Al final de cuentas, ésta se compone por “un ejército de saberes movilizados, además de la historia” (Zavala, 2012, p. 51), y hoy confirmo más que nunca la veracidad de esta afirmación.

A modo de cierre

Asumir que el esquema de segregación de la religión de la escolarización formal laica es un hecho certero, es tan arriesgado como decir que los estudiantes encuentran en la educación la única vía de “salvación” intelectual. Sabemos que el entorno social juega un papel fundamental en los procesos de pensamiento, luego, de aprendizaje; pero muchas veces — muchas más de las que nos gustaría

admitir — el peso de todo aquello que queda enmudecido a causa del pensamiento racional, llega a ser más denso que todo lo que deben aprender los estudiantes como contenidos escolares.

El esfuerzo por crear un enfoque laico de la educación no ha resultado sencillo ni en México, ni en muchos otros lugares, pero es importante no perder de vista que no sólo se trata de su legitimación a través de la legislación y sus correspondientes programas de estudio: es importante dejar de ver el abismo antes de que sea él quien nos observe, y mejor ser nosotros nuestros principales espectadores y los mejores guías de nuestro que hacer. Lo anterior obliga a pensar el sentido religioso con que algunos de nuestros estudiantes pueden llegar a imprimir a cierto tipo de razonamientos que involucran desde lo lógico-matemático, hasta lo social. ¡Cuántas veces llegan a atribuir ellos la causalidad de ciertos fenómenos a un ser supremo para poder explicarlos cuando son muy pequeños! Pero también debería intrigarnos cuánto de ese pensamiento mítico y mágico se conserva conforme avanzan en la edad.

Y es que no se trata de no actuar sobre el desarrollo intelectual en nuestros niños y celebrarles eternamente lo maravilloso de sus ideas infantiles. Más bien, considero que deberíamos asumir la postura postmetafísica que sugiere Habermas (2006, p. 151) en la escuela para poder tener ciertos puntos de apertura con las ideas religiosas de nuestros estudiantes sin pretender sobajarlas a los criterios racionales que las desprecian con arrogancia, de modo que tampoco se trata de palidecer el papel fundamental en la formación intelectual de éstos que tienen el uso de la razón y el pensamiento crítico.

Por otro lado, a mí me deja con una sensación extraña el hacer uso de los referentes religiosos de mis niños como punto nodal para poder explicar algunas situaciones muy concretas dentro de mis clases

de historia, cuando había sido tan reacia ante esos temas entre mis colegas. Vamos, que yo no hice un abordaje superficial únicamente en el sentido histórico del cristianismo, en este caso, sino que hice un llamado a lo que los estudiantes ya poseen como experiencia de vida gracias a la influencia cultural de su entorno. Fue una invitación imprevista, incluso para mí, para que compartieran lo que ellos han visto en las representaciones teatrales religiosas, en sus clases de catecismo, en las posadas y demás.

El discurso oficial que impera en la educación mexicana es el del aprendizaje significativo. Yo no sé muy bien qué sea eso, pero intuigo que muchas cosas significativas se aprenden fuera de la escuela y algunas de ellas, aunque sean religiosas, pueden muy bien ser abordadas por la escuela brindándoles un espacio en el que no intervengan directamente los juicios de valor sobre ellas. Sólo así podremos apreciar el valor de una poderosa reflexión de una nena que involucra al origen de los tiempos en donde Adán y Eva sí existen, o la duda del preadolescente que comienza a cuestionar la cuenta del tiempo antes de que naciera Cristo.

De igual modo, la profesora o el profesor también deberían asumir lo polifacética que puede llegar a ser su función. Es muy común escuchar que las docentes, y más las de educación preescolar y primaria, además de ser maestras y psicólogas, somos nanas, mamás, tías, compañeras de juegos; pero también somos ciudadanas, laicas o religiosas, con una carga de experiencias que de cualquier manera brinda una postura de interpretación de la realidad y de nuestra participación diaria en ella, incluidas nuestras propias prácticas de enseñanza. En éstas a veces se dan cita elementos tan personales, como las referencias religiosas de manera voluntaria o involuntaria, pero lo importante es pensar en ellas con base en la

reflexión y en la autocrítica. Nuestro atributo especial y lo que nos distingue de otras personas es que damos clases y a veces nos da por analizarlas por escrito.

Referencias

- APPLEBY, J.; HUNT, L.; JACOB, M. *La verdad sobre la historia*. Barcelona: Andrés Bello, 2000.
- ARÓSTEGUI, J. *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica Grijalvo Mondadori, 1995.
- DELVAL, J. *Descubrir el pensamiento de los niños: introducción a la práctica del método clínico*. México, D.F.: Siglo XXI, 2012.
- DELVAL, J. *El aprendizaje y la enseñanza de las ciencias experimentales y sociales*. México, D.F.: Siglo XXI, 2013.
- HABERMAS, J. *Entre naturalismo y religión*. Barcelona: Paidós, 2006.
- PÁEZ MARTÍNEZ, R. M. *Lo mítico en la formación de los niños: una propuesta para integrar lo imaginario, la narrativa, la comunicación, el rito, la memoria y lo estético en la escuela*. Bogotá: Kimpres, 2017.
- PARTIDA TAYZÁN, A. La teatralidad actual de la Pasión en Iztapalapa. *América sin Nombre*, Alicante, n. 8, p. 68-74, 2006.
- PIAGET, J. *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación*. 2. ed. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2016.
- TREPAT, C. A.; COMES, C. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó, 2007.
- ZAVALA, A. *Mi clase de historia bajo la lupa: por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia*. Montevideo: Trilce, 2012.
- ZAVALA HUERTA, D. M. *El tiempo histórico y la pintura: una propuesta interdisciplinaria para la enseñanza de la historia y la educación artística en primaria*. 2020. Tesis (Maestría en Enseñanza de la Historia) — Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, 2020.

Reflexões de uma professora de estágio supervisionado de história sobre práticas docentes na perspectiva do enfoque clínico

Mônica Martins da Silva

Estilhaços de mnemósine

O sino tocou pontualmente às 13h25, e eu ainda estava entrando pelo portão da escola. Faltava cruzar todo o pátio, subir a rampa, para só assim chegar ao corredor que dá acesso às salas de aula. Aperto um pouco mais o passo, para diminuir o tempo do deslocamento, e me sinto um pouco mais ofegante. Às 13h30, pontualmente, consigo chegar até a sala e ainda tive tempo de acompanhar a movimentação final de alguns alunos do lado de fora, suas risadas e conversas que normalmente marcam o início e a transição das aulas. Parei alguns segundos na porta e me pus a observar Patrícia¹, que estava de costas para os alunos, escrevendo no quadro. A

1 A título de esclarecimento, considero importante mencionar que esse é um nome fictício adotado para a produção da narrativa e das reflexões apresentadas neste capítulo. Além disso, embora alguns dos acontecimentos mencionados tenham sido inspirados na relação que tive com uma determinada estudante, os fatos narrados devem ser lidos muito mais como parte da minha relação com outros estudantes, de distintas épocas, já que não tenho a intenção de personificar as questões aqui colocadas. Assim como Blanchard-Laville (2005, p. 100) “[...] gostaria de enfatizar que os relatos resultantes desse trabalho são meus, aparecendo

sua última aula havia sido difícil, os alunos não haviam colaborado e ela demonstrou nervosismo, ansiedade e parecia ter perdido o controle das coisas. A cumprimentei rapidamente com os olhos e cruzei a sala de aula até o fundo, onde normalmente me sento e permaneço ali todo o tempo, observando, anotando e refletindo sobre tudo o que acontece nas aulas.

Patrícia parecia estar menos nervosa, mas mantinha o semblante baixo, com os olhos voltados para o chão, evitando olhar para os alunos, e para o seu próprio desafio profissional, enfrentando-os, como devia ser, na minha opinião. Mas por que era tão pouco assertiva? Não lhe faltava preparação, tendo em vista que seu planejamento havia sido minuciosamente preparado, em conjunto com sua colega de classe com quem dividia as aulas, também orientado e acompanhado por mim durante a disciplina Estágio I, no semestre anterior. Também compreendia que ela havia estudado muito para estar ali. Mas lhe faltava a confiança e a segurança de que tanto precisamos quando temos que lidar com uma situação nova e adversa, além disso, exige comprometimento, dedicação e alguma dose de espontaneidade. Afinal, estamos falando de aulas para adolescentes de 12 ou 13 anos que parecem não se lembrar que quem está diante deles, na maioria das vezes, é uma pessoa com pouca ou nenhuma experiência e que experimenta esse momento com um peso maior do que parece suportar.

Volto minha atenção à Patrícia e nossos olhares se cruzam. Tento exteriorizar uma tímida expressão de que está tudo bem e que hoje é outro dia. Mas fico me perguntando o que estaria se passando em sua cabeça? Que sentimentos estavam se confrontando dentro dela naquele momento? Também fiquei pensando se de fato eu deveria estar ali para

nesse contexto sob minha exclusiva responsabilidade, e seria inútil buscar uma verdade histórica, qualquer que fosse”.

acompanhar o desdobramento das coisas ou se o melhor teria sido deixá-la “a sós” com os alunos, para que pudesse elaborar os acontecimentos. Hoje ela teria mais assertividade para explicar aos alunos o que ela havia planejado? Aproveitaria essa nova oportunidade para se firmar frente a eles como uma professora e não como uma estagiária insegura? Mas, afinal, qual o papel da segurança e da assertividade na performance de um professor em formação? Seriam mesmo características importantes e basilares para outras características que normalmente atribuímos a um bom professor?

O breve relato acima faz parte de uma “cena de aula”² produzida a partir das minhas próprias observações acerca das aulas que acompanho no Estágio Supervisionado em História, disciplina que venho ministrando ao longo dos últimos 13 anos, a partir de um lugar confortável, e ao mesmo tempo incômodo, de quem orienta, observa, opina e compartilha reflexões sobre as aulas com meus próprios alunos, professores de História em formação, mas que poucas vezes tem o próprio trabalho submetido ao mesmo crivo de observação e crítica. Depois de tantos anos desenvolvendo essas atividades, já perdi as contas de quantas aulas, como a que descrevo, já acompanhei e observei, o que termina por contribuir para o desenvolvimento de um olhar próprio para — e sobre — a sala de aula, observando não apenas o seu conteúdo, marcado muitas vezes pela narrativa docente ou mesmo pelos usos de determinadas metodologias de ensino, mas também

2 Nesse texto utilizo a expressão “cenas de aula” inspirada nas reflexões de Seffner (2010) que as considera como anotações que intercalam descrições e reflexões sobre acontecimentos, contextos e situações específicas de aulas de História de seus estudantes. A aposta do autor é que essas narrativas sejam instrumentos para se discutir o que acontece nas salas de aula, a partir dos elementos próprios desse contexto escolar, colocando o professor no centro dos debates sobre a educação.

os contornos mais sutis que formam uma aula, que vão desde o uso de gestos que denunciam crenças e modos de ser e estar no mundo; formas de diálogo estabelecidas com os alunos; a sensibilidade — ou a falta dela — em acolher dúvidas e dificuldades, transformando-as em momentos de questionamentos e desafios; as escolhas e as prioridades que são dadas no espaço-tempo da sala de aula; dentre inúmeros outros aspectos. Por outro lado, essa é também uma experiência imersiva que provoca muitas cegueiras, próprias de quem está demasiadamente envolvida, desde o acompanhamento e orientação do planejamento das aulas, assim como pelas próprias implicações pessoais, em função do envolvimento cotidiano com os estudantes e a percepção das suas fragilidades e limites, frente a esse contexto novo e desafiador que o Estágio Supervisionado proporciona.

Penso que muitos professores de Estágio Supervisionado, como eu, parecem carregar o peso de uma disciplina que, invariavelmente, precisa estabelecer outros tipos de relação com os seus estudantes, promovendo a interação entre conhecimentos e saberes acadêmicos e aqueles relativos ao trabalho docente que envolve o conhecimento sobre o currículo, a cultura escolar, os saberes escolares, as culturas juvenis, a educação inclusiva, dentre muitos outros temas que se relacionam com as demandas da escola contemporânea e também com a própria necessidade de mobilização de habilidades que nem sempre são abordadas ou discutidas no contexto do currículo universitário das licenciaturas.

Nesse sentido, a proposta deste texto³ é refletir sobre o meu trabalho de professora de Estágio Supervisionado que orienta e acompanha

3 A inspiração dessa escrita vem das reflexões propostas por Ana Zavala (2019, p. 30) que defende que a análise e teorização das ações de se ensinar (História)

os seus alunos na escola onde eles desenvolvem as aulas, a partir das questões que elas me provocam como professora e também pesquisadora do campo do Ensino de História. Ou seja, refletir sobre meu trabalho também significa confrontar meus próprios modelos formativos, minhas concepções sobre formação docente, minhas ambições e vaidades como professora; e os próprios limites das relações humanas em situações como essa — do Estágio — em que os indivíduos — no caso meus alunos — são colocados em uma situação de desafios, desconfortos e incertezas e, por isso, ora se vulnerabilizam ora se tornam mais distantes e arredios, frente a minha constante presença.

A noção de enfoque clínico adotada por Cifali (2008) será uma das ferramentas de análise adotadas para interpretar o acompanhamento no contexto das minhas experiências com o Estágio Supervisionado, atividade docente que, segundo a autora, requer uma sabedoria e uma ética particular, ou mesmo uma relação específica com o saber e uma mobilização particular da teoria (Cifali, 1999), transitando conflitivamente entre o dever ético de preservar a autonomia, as visões de mundo e a subjetividade dos acompanhados e o próprio caráter de autoridade simbólica que a atividade comporta, permitindo transformar angústias, sofrimentos e dúvidas em forças produtivas para o pensamento e a reflexão. Mas quais seriam as habilidades necessárias para um acompanhante nesse contexto analisado? Para Cifali (1999), algumas delas poderiam ser confiança, estabilidade, autenticidade,

deveriam ser feitas pelos próprios autores desse trabalho, compreendendo que a teorização vinculada a essa subjetividade docente é um ato discursivo que pode não apenas resultar em mudanças na forma de se ver e conceber o próprio trabalho, mas também manter ou aprofundar essa prática, recorrendo a ferramentas de análise mais sofisticadas, por meio do manejo da linguagem e da expressão e significação das coisas que envolvem o trabalho e a sua própria representação.

sinceridade, discernimento, fidelidade e capacidade de sair de si. Mas como adquirir e desenvolver essas capacidades?

Também me inspiro nas reflexões de Blanchard-Laville (2013) que, a partir de seu trabalho na clínica grupal de docentes, me instiga a refletir sobre o acompanhamento como uma atividade relacional e intersubjetiva na qual os sujeitos devem se implicar com os processos de trabalho, operando na coconstrução de sentidos, conseqüentemente na melhoria das suas técnicas profissionais, ajudando a vencer obstáculos. Outros autores, como Maela Paul (2009) e Fustier (2012), também comparecem na análise oferecendo aportes para interpretar a complexidade semântica do acompanhamento em contextos sociais, como a docência.

O texto será dividido em três partes, nas quais pretendo narrar essa experiência a partir de três momentos que considero distintos no processo de acompanhamento que eu desenvolvo no Estágio Supervisionado: o processo de orientação do planejamento docente; a prática docente e o momento das discussões acerca dessas atividades em reuniões de avaliação da qual participam; e se implicam outros sujeitos envolvidos na ação.

Potências e limites do “acompanhamento” em minhas experiências de estágio supervisionado

O trecho da aula de Patrícia, que abre este capítulo, é apenas o recorte de uma experiência muito mais ampla, que teve início meses antes, quando iniciamos o planejamento da prática docente na disciplina Estágio Supervisionado de História I, que é oferecida no semestre anterior ao desenvolvimento dessas aulas. Nesse contexto inicial do Estágio, além de discussões de textos e desenvolvimento de um

conjunto de atividades de observação, investigação e intervenção no cotidiano do Colégio de Aplicação, organizo os alunos em duplas para desenvolver o projeto de ensino e também planos de aula e materiais didáticos. Esse é o momento que marca o início propriamente dito do acompanhamento das atividades de Estágio, pressupondo reuniões de discussões individuais com as duplas de alunos ou mesmo trabalhos coletivos, com toda a turma, para debater eixos de abordagem dos temas selecionados e alguns pressupostos da mediação didática desses conteúdos para a sala de aula da educação básica. Ao longo dos últimos anos, venho desenvolvendo e variando estratégias, mas um dos aspectos essenciais é o desenvolvimento de uma relação com esses estudantes, baseada no que Cifali (1999) considera como habilidades necessárias para essa relação intersubjetiva em que são necessários acordos tácitos, como a confiança, a sinceridade e a fidelidade.

No caso de Patrícia e sua dupla, a temática indicada era História da África⁴, que integra o currículo do 8º ano dos anos finais do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Dentre o amplo recorte temático proposto, elas escolheram abordar a história da África subsaariana no contexto entre os séculos XII e XIV. O argumento inicial foi que ele representa um recorte temporal semelhante ao que os estudantes da escola trabalham, antes do início do Estágio, referente à História europeia,

4 Como não sou professora especialista em História da África, oriento os alunos, que se interessam por esse tema, a buscar bibliografias já estudadas em outras disciplinas ou a fazer buscas baseadas em critérios acadêmicos, de modo a se afastarem de abordagens ensaísticas ou de opinião, sobretudo ao tratar a história de um continente bastante penalizado ao longo de décadas por visões estereotipadas, preconceituosas e reducionistas sobre o seu passado e presente.

englobando temas como Feudalismo, Idade Média e Renascimento Cultural. Nas conversas que se seguiram, falamos sobre a possibilidade de uma análise sincrônica da História da África em relação ao continente europeu e não pude deixar de adverti-las dos perigos e riscos dessa escolha, porque não é possível falar em Idade Média africana, sob o risco de produzir um enquadramento “eurocêntrico” na abordagem, quando a intenção delas era exatamente a de crítica ao eurocentrismo. A necessidade da boa fundamentação das propostas de ensino é outro pressuposto central no qual tenho insistido nesses processos de acompanhamento, compreendendo como básicas as habilidades de saber selecionar os seus temas a partir de critérios teórico-metodológicos, elaborar perguntas, selecionar fontes e materiais de análise, que vão orientar a construção de problemáticas que serão basilares para a construção da sua narrativa e do diálogo com os estudantes. É o momento em que compreendo que ocorre uma articulação particular entre teoria e prática, pois eles são mobilizados a transpor os limites teóricos do trabalho historiográfico, buscando a interrelação com outros elementos necessários para o ensino escolar da História.

A proposta de trabalho da disciplina também estimulava o uso de diferentes linguagens e objetos culturais sobre África que circulam e produzem sentidos e significados diversos. Patrícia e sua dupla escolheram os mapas porque havia um interesse de ambas no trabalho com essa representação, que, muito mais que imagens, são também linguagens que apresentam visões de mundo, através de suas camadas de significado, também possibilitando analisar as diferentes representações geopolíticas do continente em diferentes temporalidades. O desafio seria escolher qual abordagem empregar para o tema. Depois de muitas conversas, elas decidiram que

os mapas seriam trabalhados em diferentes aulas, contemplando a dimensão da relação entre passado e presente, necessária ao projeto, e também o próprio imaginário sobre a África no século XIV. Nas reuniões que se seguiram, e como parte dos acordos que são necessários no contexto do Estágio, em que as propostas dos alunos são discutidas, avaliadas e referendadas, tanto por mim, como pela própria professora da escola, fomos consolidando a decisão de trabalhar com as sociedades africanas subsaarianas dos séculos XII a XIV. Mas não pude deixar de adverti-las do desafio de analisar essas sociedades sem equipará-las a sociedades e civilizações europeias, ou seja, de que estariam frente a um paradoxo: o de ensinar aos estudantes que sociedades africanas do passado também possuíram organizações sociais e políticas complexas, mas que também eram marcadas por muitas singularidades, que as diferenciavam de sociedades europeias da época.

Todos esses comentários e observações tinham relação com o meu próprio receio da simplificação desses temas. Conversamos inclusive sobre a inexistência, nessa época, de uma África tal como concebemos nos dias de hoje, e que foi resultado do longo processo de descolonização do continente, entre os séculos XIX e XX e de movimentos do século XX, como o Pan-africanismo e Negritude. Todos esses cuidados, tal como reflete Cifali (2008), podem ser lidos como ajuda, orientação, sustentação, outras vezes transitam entre a imposição e a autorização de determinadas práticas docentes, em um delicado equilíbrio de quem caminha ao lado, em uma inevitável fronteira entre o pessoal e o profissional.

Em uma das nossas outras conversas de orientação, elas me apresentaram a possibilidade de trabalho com fragmentos do Atlas

Catalão⁵ e também da Rihla de Ibn Batutta⁶, que têm sido recorrentemente utilizados para se abordar a história do reino do Mali nesse contexto. Não me surpreendi com essa escolha, porque ela tem sido recorrente entre os alunos que trabalham esse período. No caso em questão, significava não apenas analisar o conteúdo textual e imagético dos documentos, nem somente o contexto de produção da fonte, mas os usos políticos desses documentos que ao longo dos anos foram reproduzindo valores e concepções sobre povos africanos. Também conversamos que essa dimensão da crítica documental sobre África precisaria ser um elemento recorrente na abordagem, nos possibilitando produzir questionamentos sobre as próprias narrativas historiográficas sobre o continente, que até o início do século XX eram produzidos fora de África.

O trabalho com a História da África⁷ na educação básica, principalmente no contexto brasileiro, que conviveu com a escravização

-
- 5 O Atlas Catalão é um atlas medieval atribuído ao judeu maiorquino Abraão Cresques e que foi produzido por volta do ano de 1375. É o primeiro atlas conhecido que incorpora uma rosa dos ventos em sua ilustração. Trata-se de um conjunto de mapas do mundo então conhecido, numa óptica centrada no Mar Mediterrâneo, que permite uma visão sinóptica de todo o mundo conhecido em finais do século XIV. As características aproximadas do atlas são: seis lâminas dobradas pela metade, cada uma colada sobre tábuas de madeira. Cada lâmina tem umas dimensões de 65 x 50 cm, o que lhe dá uma envergadura total de 65 x 300 cm. As alunas trabalharam com um fragmento da folha seis desse mapa, na qual há uma representação do monarca Mansa Mussa e da sua riqueza e poder no Mali do século XIV.
- 6 Rihla são os escritos de viagens realizadas pelo qadimaghrebino Ibn Battuta (1304-1377) por quase 30 anos, nos quais percorreu boa parte do mundo islâmico da época, parte da China à África Ocidental.
- 7 A História da África e dos povos afrodescendentes e indígenas é uma das temáticas com as quais venho escolhendo trabalhar no contexto do Estágio Supervisionado por considerá-las fundamentais para o processo formativo de estudantes de

de povos africanos por mais de três séculos, se reveste de grande complexidade porque o seu sentido se expande para a finalidade de combate ao racismo que estrutura a sociedade brasileira e de atuar na construção de um olhar amplo, crítico e diverso em relação à História da África, dando visibilidade às agências dos sujeitos africanos e afro-brasileiros, seus protagonismos, cultura, linguagens, dentre outros temas que buscam reconhecê-los para além das experiências de escravização, violência e subordinação. A problematização das marcas do eurocentrismo e do colonialismo ainda muito presente nos currículos acadêmicos de História, assim como em livros, materiais didáticos e currículos escolares, também são argumentos importantes na defesa do trabalho com essas temáticas que venho assumindo ao longo desses anos.

Outro fundamento que considero importante para a elaboração dessas propostas de ensino é a sua relação com as demandas políticas e contemporâneas do nosso tempo e a relevância para o contexto sociocultural dos estudantes. Nesse sentido, o projeto de ensino de Patrícia parecia não atender plenamente essa necessidade, por apresentar uma grande ênfase na abordagem histórica da sociedade do Mali, a pujança de monarcas como Mansa Mussa, o apogeu de cidades como Timbuctu, e o lucrativo comércio de ouro nas rotas subsaarianas que alimentava boa parte do comércio mediterrâneo no século XIV. Ainda que a proposta possibilitasse abordar um

História, especialmente porque desde a Lei nº 10.639/2003, legislação posteriormente complementada pela Lei nº 11.645/2008, incluindo os povos indígenas, é obrigatório o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de todo o país. Nesse sentido, considero dever ético dos currículos de formação de professores se comprometer com essa reflexão, mobilizando questões teóricas e metodológicas.

passado africano pujante, havia pouca abertura para se compreender a complexidade e a heterogeneidade de sociedades muito distintas e que estiveram em relação de diálogo, conflito e interação com outras sociedades ocidentais e não ocidentais ao longo do tempo; construíram cosmogonias múltiplas e elaboraram complexas narrativas sobre famílias, religiões e religiosidades que não foram registradas em fontes escritas.

Conversamos muito sobre essas questões ao longo de nossas reuniões, o que termina por ser um trabalho bastante demandante para mim porque é desenvolvido de modo individualizado, com cada um dos grupos, ainda que não precisasse ser assim. Trata-se de uma escolha, que não tem relação com contrato de trabalho ou normas previamente estabelecidos, mas a exemplo do que defende Fustier (2000), como um ato profissional de doação e com uma imbricada interface subjetiva que o relaciona com o que me agrada e me dá prazer, de certa forma, e com o que me identifico e acredito, a ponto de repeti-lo, incansavelmente.

Ao longo do semestre, vou me dividindo entre a preparação e o desenvolvimento das aulas de discussões de natureza teórico-metodológica e orientações mais gerais sobre o trabalho, principalmente nos dois primeiros meses da disciplina. Nos outros dois meses seguintes, o trabalho de acompanhamento dos planejamentos se intensifica e me desdobra na orientação de quatro ou cinco grupos simultâneos, lendo os materiais produzidos, apresentando novos comentários e sugestões e realizando diversos encontros presenciais para discutir e encaminhar as decisões necessárias. A minha aposta tem sido investir na construção de um planejamento que ultrapasse a dimensão formal que normalmente esses documentos assumem, alcançando o sentido de um dispositivo mais detalhado que considere

a natureza singular das turmas com as quais serão desenvolvidos. Ainda que seja uma questão muito relevante, compreendo que ela vem acompanhada de muitos desafios, dentre eles a dificuldade dos alunos em reconhecer os diferentes desdobramentos que a sua proposta pode assumir. Além da própria resistência de alguns deles em construir textos detalhados e que contemplem as diferentes dimensões de uma aula.

No caso de Patrícia, e de muitos outros estudantes, o desafio era incorporar às estratégias da aula, os movimentos informais que constituem o diálogo entre professor e aluno e que vão possibilitando a construção de sentidos sobre um conteúdo distante no tempo e no espaço. Nesse caso, a relação entre passado e presente se torna fundamental, assim como a atribuição de sentidos para o estudo da História da África no contexto brasileiro contemporâneo. Nos diálogos tramados, aos poucos essas questões foram comparando, ainda que com o cansaço do passar dos dias a minha percepção era de que elas preferiam incorporar as minhas sugestões, sem maiores questionamentos, denunciando que nesses processos de orientação, a “figura de autoridade” que o orientador assume, muitas vezes, termina por condicionar algumas ideias e tomadas de decisão, questão permeada de muitos incômodos de todos os lados e que é próprio de relações assimétricas em que ao menos duas pessoas de forças desiguais são colocadas em contato (Paul, 2007).

Para Cifali (2010), essa “figura de autoridade” deveria desempenhar um papel mais horizontal que vertical porque opera na construção de confiança. Devendo ser coerente em suas palavras e expressões, mas também podendo ser atrapalhado ou desajeitado no trato das mesmas, cometendo erros e sabendo reconhecê-los. Considero que me posiciono nesse lugar ambivalente de quem reconhece que exerce

esse papel de *autoridade* que muitas vezes se impõe pela urgência do tempo ou pela inabilidade nas relações estabelecidas, mas que também acredita que no trabalho de acompanhamento é preciso restaurar a própria condição humana de quem o desempenha, condição essa dotada de valores, crenças e também virtudes e incoerências.

O trabalho de desenvolvimento do planejamento daquele ano durou cerca de dois meses, entre as pesquisas, leituras, idas e vindas na escrita do projeto, na construção dos planos de ensino e dos materiais didáticos. Nesse período, fomos estreitando os laços e nos aproximando, porque o trabalho de orientação sistemática acaba resultando em uma maior cumplicidade entre professor e aluno que vai sendo tecida pelo necessário jogo de aproximação e distanciamento desenvolvido no processo de orientação, tal como nos sugere Cifali (2008). No caso de Patrícia e sua dupla, não tivemos maiores tensionamentos, que muitas vezes são passíveis de ocorrer em processos de tanta proximidade. Ao contrário, a minha percepção era de que elas estavam mais maduras e entusiasmadas; haviam construído um bom planejamento, dentro dos limites do trabalho que realizamos. Mas a prática docente anunciava outros desafios não possíveis de prever e planejar antecipadamente. Em breve, estaríamos frente ao universo instável, imprevisível e marcado por imponderáveis que é a sala de aula.

Acompanhamento da prática docente como uma experiência de identificação e estranhamentos

O início da prática docente é sempre um momento muito esperado e as vezes temido por jovens estudantes de licenciatura. Para a maioria, é a primeira experiência docente e muitos deles relatam

emoções bastante conflitivas que afloram nessa fase. Ao longo desses anos, acompanhando estudantes de Estágio, já presenciei situações muito variadas que me fazem acreditar que esse é de fato um momento bastante singular. Inevitavelmente, me fazem lembrar da minha própria experiência inicial na docência, também no Estágio Supervisionado, da qual não tenho lembranças muito concretas, mas *flashes* de memórias de bastante nervosismo e insegurança, dos olhares frios e céticos dos alunos da minha primeira turma, estudantes do 3º ano do ensino médio de um Colégio de Aplicação, onde muitos anos depois atuei como professora. A situação não foi diferente com Patrícia, que desde o início da prática docente demonstrava nervosismo, insegurança e reações de muita fragilidade frente à reação dos alunos, adolescentes entre 12 e 13 anos que, como outros jovens de sua idade, fazem brincadeiras, comentários maliciosos e, na maioria das vezes, não correspondem ao que os professores deles esperam. Ou seja, tem atitudes indisciplinadas, fazem perguntas deslocadas do contexto da aula ou trazem outros questionamentos que desestabilizam as certezas que marcavam a proposta de suas aulas.

As atividades práticas do Estágio Supervisionado têm início quase sempre no mês de agosto, uma ou duas semanas após o retorno das férias e permanecemos no campo de Estágio por cerca de dois meses. Normalmente, as duplas se dividem para a prática em diferentes turmas simultâneas e eu me revezo na assistência das aulas, algumas vezes precisando alternar o acompanhamento, em função da sobreposição de horários. Mas não foi o caso de Patrícia e sua dupla, quem eu acompanhei, ininterruptamente, desde o primeiro dia das aulas. Os primeiros encontros foram relativamente tranquilos. Os alunos pareciam focados e foram bastante colaborativos com elas,

até porque quase sempre se impõe uma certa cumplicidade entre eles, tendo em vista o aparente nervosismo e a insegurança de muitos estagiários em suas primeiras aulas. Como estávamos em um Colégio de Aplicação, onde os alunos se acostumam a ter estagiários em seu cotidiano escolar desde as séries iniciais, percebo que esse acordo tácito tem duração limitada, dando lugar, em pouco tempo, aos comportamentos e atitudes convencionais da turma que em outros momentos funcionam como testes à tolerância e a paciência desses jovens professores.

O desenvolvimento dos primeiros planos de aula me deixou bastante animada e confiante, já que elas pareciam confortáveis com o trabalho de discussão mais geral sobre a História da África e com as propostas de levantamento e problematização de conhecimentos prévios dos estudantes. Também me surpreendi com a sua desenvoltura em problematizar as representações cartográficas do ocidente de *Mercator e Peters*⁸, porque nesse ponto residia um aspecto que eu considerava bastante relevante que era a problematização da força política desses mapas nas representações atuais dos estudantes sobre o continente. Também não deixei de notar os resultados do trabalho com cartografia histórica que vem sendo feito em outras disciplinas do curso, diferindo de anos anteriores em que os alunos

8 A Projeção de Mercator, apresentada em 1569 pelo cartógrafo Gerhard Mercator, corresponde a uma *projeção cilíndrica*, cujos paralelos (linhas retas horizontais) e meridianos (linhas retas verticais) cruzam-se em ângulos retos. Nessa projeção, a superfície sofre deformação no sentido Leste-Oeste e os polos apresentam-se em exagero, apresentando a Europa como centro do mapa. A Projeção de Peters foi apresentada em 1973 pelo historiador Arno Peters e corresponde a uma projeção cilíndrica equivalente e sua principal característica é o achatamento no sentido Leste-Oeste e a deformação no sentido Norte-Sul, posicionando os países do Sul em maior tamanho e colocando a África no centro do mapa (Projeção [...], [2013]).

chegavam com visões muito simplificadas desses materiais. As próprias alunas haviam comentado sobre uma disciplina em particular e haviam utilizado bibliografia específica na fundamentação do projeto de ensino.

Nas aulas que se seguiram, Patrícia assumiu maior protagonismo na condução das aulas, o que coincidiu com o avanço no desenvolvimento do projeto de Estágio para as sociedades africanas do século XII a XIV. Os alunos passaram a demonstrar cansaço e pouca paciência e não tardaram a aparecer comentários do tipo “*Hoje a aula será novamente sobre África?*”, “*Quando o Estágio de vocês acaba?*”, “*Porque vocês só falam de África?*”, “*Professora, quando a senhora vai voltar a dar aula pra gente?*” (se referindo à professora da escola, responsável pela turma). O que mais me incomodava não era propriamente os questionamentos dos alunos, mas a forma como ela reagia aos comentários, procurando dar sequência às aulas como se nada estivesse acontecendo, contribuindo para que eles retornassem frequentemente, ainda que sempre pelos mesmos alunos.

A impressão que eu tinha era que, se ela pudesse, diria que estava trabalhando o assunto porque aquele era o tema do seu Estágio ou mesmo porque era a sua obrigação como estagiária. A medida que essa situação se repetia, aumentava o meu incômodo porque ela não parecia assumir para si o compromisso político de trabalho com o tema, tampouco tinha a assertividade necessária para confrontar esses questionamentos, frente a um currículo eurocentrado que quase nunca é questionado, ou mesmo diante da ignorância brasileira em relação à história da África, mesmo tendo a segunda maior população negra do mundo, boa parte descendente de povos africanos que foram escravizados na América Portuguesa. Para mim, parecia óbvio que era necessário *subverter* o plano de aula e tratar desse assunto,

provocando os alunos sobre a sua necessidade. Mas não foi isso que aconteceu, e nesses momentos a minha presença, quase sempre marcada por aspectos não verbais de um gestual que transita entre a tranquilidade e a inquietação ou mesmo olhares involuntários de preocupação, tédio ou desaprovação, se fizeram ainda mais presentes.

Ainda que, de alguma maneira, eu tenha procurado orientar que essa dimensão estivesse contemplada no planejamento de Patrícia, as narrativas não me pareciam suficientes e eu comecei a perceber que ali também residia a minha própria dificuldade em encontrar equilíbrio na orientação dessas propostas, de modo que também fossem significativas para a desconstrução de visões negativas e estereotipadas de África e incorporassem elementos de uma Educação das Relações Étnico-raciais. Ou seja, havia um bom manejo de uma abordagem histórica e historiográfica de sociedades africanas que foram consideradas civilizadas no contexto dos séculos XII-XIV, mas na minha opinião também era importante uma reflexão crítica sobre a própria abordagem empreendida sobre essas sociedades, fortemente ancoradas no colonialismo. Faltava também tornar significativo esse passado, aproximando-o do presente, com questionamentos do tipo: “que aspectos das sociedades e da cultura do Mali e de Songhai ainda podem ser identificados em África?”, “Que países e culturas sobrevivem nessas regiões nos dias atuais? Como vivem?”, “O ouro permanece como uma riqueza importante dessa região? Porque sociedades como Mali e Songhai desapareceram?”.

Em meio à angústia, à preocupação e ao desapontamento, vou anotando essas questões em meu caderno para lembrar que preciso insistir nesse ponto nas próximas conversas que teremos. Como abordar uma História da África que considere as suas singularidades, mas escape de abordagens teleológicas e possibilite construir

relações entre o passado e o presente? Na teoria do planejamento parecia tudo muito explícito e simples, mas, na prática, a complexidade do tema esbarrava na linguagem inapropriada, nos exemplos mal colocados, na falta de relação com o presente e com as situações conhecidas pelos estudantes. Eu também percebia sofrimento e aflição nas atitudes de Patrícia, porque acredito que ela também sentia todas essas faltas, mas se via impotente frente ao seu inadequado manejo em sala de aula. Essas dificuldades, ao mesmo tempo que me confrontavam, também me convocavam a olhar meu lugar de responsabilidade nesse trabalho que estava sendo desenvolvido e também a adotar empatia com a estudante, colocando-me em seu lugar. Em vários momentos, não pude deixar de reconhecer que talvez nem mesma eu soubesse como tratar esse assunto com a assertividade e desenvoltura que eu considero necessárias.

Muitas vezes tenho a impressão de que me tornei a professora que eu gostaria de ter tido durante o meu estágio, que me ajudasse a enfrentar as situações, me apontasse caminhos quando as possibilidades pareciam inexistentes ou mesmo pudesse me dar um *feedback* sobre o que eu havia feito, me ajudando a desenvolver o melhor de mim. Para Blanchard-Laville (2005), quando nos tornamos professores, muitas vezes, nos apressamos para nos desvincular do nosso eu de alunos, mas estaremos de alguma forma em todos os que se tornaram nossos alunos. Assim, defende que o caminho mais interessante seria “[...] reintegrar em nós mesmos essas partes garantindo certa fluidez de jogo entre elas” (Blanchard-Laville, 2005, p. 108). Nesse sentido, deixar emergir meu eu-aluna significou interrogar o meu trabalho a partir do lugar em que essas questões me afetaram no acompanhamento que recebi, ou que possivelmente me afetariam se eu estivesse hoje no lugar dos meus alunos. Por isso, quase sempre

procuro olhar a questão de outro modo e me questiono: o que seria ter uma pessoa sempre ao fundo da tua sala de aula, te observando, anotando e, às vezes, inclusive denunciando sentimentos e impressões pelas expressões faciais. Meus alunos se sentem cômodos por ter um acompanhamento sistemático ou se sentem vigiados e tolhidos? O quanto essa presença aumenta o nível de *stress* e ansiedade? Estariam alguns deles preocupados em fazer o que o professor, no caso eu, considero o mais adequado? Que papel esse tipo de acompanhamento desempenha na boa formação de professores?

Retomo o comentário sobre as aulas de Patrícia. O tema principal do seu projeto era o Império de Mali e naquele dia em que as coisas não saíram como o esperado, ela deveria explorar a representação de riqueza e poder de Mansa Mussa no Atlas Catalão, também analisando o papel das fontes na construção de nossas visões sobre o passado, enfatizando a preponderância de fontes escritas e visuais nos estudos sobre a história de África e os respectivos valores e visões de mundo de seus produtores, na maioria das vezes povos não africanos, na construção de um imaginário sobre a África. Nas minhas anotações corriqueiras não pude deixar de registrar que, ainda que a aluna demonstrasse saber do que estava falando, ou seja, não havia em sua narrativa nenhum equívoco de natureza histórica ou historiográfica, faltava vida e energia em seu relato.

Imaginariamente, também ia ocupando o seu lugar no seu escritório, apontando, para mim mesma, que faltava olhar para os alunos e dirigir a argumentação para eles, fazer perguntas, esperar a resposta, suportar os silêncios que muitas vezes parecem durar uma eternidade e acalmar a ansiedade de tudo dizer e explicar. E faltava principalmente, a meu ver, transformar aquela temática distante e inédita em uma abordagem que mobilizasse o interesse pela diferença e o

entusiasmo pela alteridade. Ainda que eu venha procurando conjugar uma prática de alteridade, tal como defende Cifali (2008), e que nos exige encontrar o equilíbrio entre a distância e a proximidade, pagamos o preço de um ofício orientado pela interlocução humana em que nos identificamos e nos estranhamos constantemente nessa relação, mas não podemos deixar de ser quem somos nesse constante e desafiador exercício de alteridade.

Pareço achar que sempre me cabe fazer algo mais. Mas qual seria o limite do meu trabalho? Se para Bondía (2002, p. 27) o saber da experiência não pode separar-se do indivíduo em quem encarna, não estaria, portanto, fora de nós, mas somente teria sentido no modo como cada um configura “[...] uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade [...]”, sendo uma forma humana singular de estar no mundo? Nesse sentido, como formar professores no âmbito de práticas, como no Estágio Supervisionado, considerando que a experiência não é algo que se possa verbalizar ou teorizar para o outro, senão um movimento que inescapavelmente depende da maneira como cada um se vê e se sente atravessado por esse fazer? Estaria eu atuando frente a um vazio, acreditando ingenuamente que teria um papel a cumprir?

Diálogos polifônicos sobre a docência

As reuniões de orientação e discussão do planejamento das aulas, assim como aquelas destinadas a debater e avaliar a prática docente são etapas fundamentais do acompanhamento das atividades de Estágio. São momentos de ampliar e aprofundar as reflexões sobre as propostas, mas principalmente é um espaço de expressão de ideias, desconfortos, inseguranças, aprendizados, dentre outros

sentimentos que afloram no contexto do Estágio. Ao longo dos anos, venho adotando e experimentando estratégias para que esses encontros possam ser momentos produtivos e de aproximação com esses estudantes, como espaços mais de escuta — minha — do que de fala, demonstrando que esse não é um lugar para um acerto de contas ou de valorização dos erros e acertos, ou mesmo uma avaliação que se encerra nos meus comentários e na minha perspectiva de professora. Ao contrário, é um espaço para construção de narrativas de si e sobre os outros e para o exercício da capacidade de (auto)análise. É um aprendizado que fui adquirindo ao longo dos anos, domando a minha ansiedade de querer dizer tudo o que eu pensava a respeito das aulas observadas, deixando pouco espaço para a autocrítica e o autoaprendizado que as narrativas de si possibilitam.

Naquele ano, de modo semelhante aos anteriores, mantive as reuniões semanais com cada dupla de estudantes, buscando sempre que possível garantir a presença da professora da turma, que também acompanha e assiste as aulas do Estágio. Nesse sentido, esses encontros terminam por ser espaços polifônicos em que vários sujeitos narram a experiência a partir do lugar que ocupam, atribuindo diferentes sentidos, ampliando a lente de análise sobre as aulas e se constituindo por uma singularidade ímpar, dada a sua capacidade de instituir um encontro de ideias muito difícil de se promover no cotidiano de uma escola, fora do contexto do Estágio Supervisionado. Em uma das primeiras reuniões com Patrícia, busquei abrir espaço para escuta sobre as suas dificuldades nas últimas aulas. A minha expectativa era que ela pudesse explicar o que estava acontecendo, apresentar seu ponto de vista ou mesmo alguma justificativa. A aposta também é que essa narração de si, no contexto da prática, seja uma forma de reconstrução linguística que transforma

a narração em reflexão (Zabalza, 2004). No entanto, a primeira frase dita por ela foi “desculpa professora!”. Não pude deixar de me surpreender com essa breve frase, porque ela representava para mim a ausência de implicação da estudante com o contexto da prática. Ou seja, ao me pedir desculpas, ela demonstrava que estava mais preocupada em obter a minha aprovação, do que propriamente de se responsabilizar pelas suas escolhas ou mesmo pelas suas fraquezas, dificuldades e inseguranças. Por alguns instantes, eu não soube o que responder, porque a franqueza das palavras de alguma forma também me desestabilizava, já que demonstrava como pode ser difícil para algumas pessoas vivenciar esse momento suportando a própria pele.

Por fim, tentei questioná-la sobre esse pedido de desculpas, refletindo se de fato isso seria cabível e necessário já que uma aula não é uma equação exata, na qual só caibam erros e acertos. Tentei provocar uma reflexão retrospectiva para que ela pudesse rememorar a sequência dos acontecimentos, mas as suas impressões eram esparsas e fragmentadas e ela só conseguia me dizer que não se lembrava de quase nada porque estava muito nervosa e mal conseguia enxergar os alunos na sua frente. Também me disse que tinha *ensaiado* a aula por várias vezes, mas que estar à frente da turma tornava tudo muito diferente. Ainda que essa ausência de uma reflexão mais profunda sobre o trabalho me provocasse alguns aborrecimentos, procuro hoje reconhecer que a importância do que Cifali (1999, p. 129) considera como “inteligência clínica”, que demandaria estar implicado e desimplicado ao mesmo tempo, podendo ser tocado, mas não invadido por esses sentimentos que me acompanharam ao longo desse processo.

No contexto dessa reflexão sobre a prática também teve lugar o posicionamento da outra aluna que fazia dupla com Patrícia, mas houve poucos acréscimos na sua observação. A minha impressão é que havia um certo temor da sua parte em dizer o que pensava e agravar ainda mais a aparente situação de crise. A reflexão da professora da turma nos conduziu para o comportamento dos alunos, que no seu ponto de vista eram indisciplinados, já que naquela turma havia alunos problemáticos e muitos deles repetentes. Em meio a posicionamentos como esses, muitas vezes, ocupo um lugar solitário, difícil de exteriorizar e compartilhar porque exigiria pontuar mais provocações do que concessões, assim como mais responsabilidade do que compaixão. Mas eu também não estava disposta a seguir nesse caminho, pelo menos não naquele momento. Se para Cifali (1999, p. 15) acompanhar seria “ir com”, “estar ao lado de”, “dar lugar ao outro”, partir do outro e não de si, esses momentos de discussão sobre as aulas poderiam ser um espaço de maior cumplicidade, já que meu papel nesse caminho não seria o de aprovação ou desaprovação do percurso, mas alguém com quem se poderia contar e apoiar durante toda a travessia, como aquela que toma parte na relação construída em relação de complementariedade e de paridade, como uma companhia de rota (Vial, 2005). Se na concepção de Paul (2007) acompanhar também seria “ir para”, denotando uma dimensão temporal que designa ao mesmo tempo a condição da relação e a intencionalidade que lhe dá sentido. No contexto do acompanhamento do Estágio, o tempo é o conteúdo da relação e é na dinâmica dela que se inaugura a atualização de uma relação com o tempo, que é construído com percurso, caminho, passagem, travessia e velocidade. Ou seja, é também uma relação que pressupõe

a ideia de processo e movimento, como dinâmicas que instauram mudanças e transformações.

Compreendendo o trabalho de acompanhamento do Estágio como uma experiência contratual institucional (Fustier, 2012) entre dois sujeitos que deveriam caminhar ao lado, mas que também não podem se livrar um do outro, é também importante refletir sobre os inúmeros aprendizados que decorrem dessa inter-relação, que no caso em análise envolveu a mim, a Patrícia, a outra estudante que era sua dupla e a professora da turma. Para mim, a possibilidade singular de refletir sobre todas essas experiências termina por produzir uma proximidade que potencializa a implicação com o trabalho de modo irreversível.

Referências

- BLANCHARD-LAVILLE, C. *Os professores entre o prazer e o sofrimento*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. Para una clínica grupal del trabajo docente. *Revista del IICE*, Buenos Aires, n. 34, p. 7-28, 2013.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.
- CIFALI, M. Une altérité en acte. In: CHAPPAZ, G. (dir.). *Accompagnement et formation*. Marseille: Université de Provence, 1999. p. 121-160. Disponível em: [https://mireillecifali.ch/Articles_\(1997-2002\)_files/alterite.pdf](https://mireillecifali.ch/Articles_(1997-2002)_files/alterite.pdf). Acesso em: 15 maio 2021.
- CIFALI, M. Enfoque clínico, formación y escritura. In: PAQUAY, L. et al. (ed.). *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica, 2008. p. 170-196.
- CIFALI, M. Genealogie d'un accompagnement en these et memoire. In: CIFALI, M.; THÉBERGE, M.; BOURASSA, M. (org.). *Cliniques actuelles de l'accompagnement*. Paris: L'Harmattan, 2010. p. 13-40.

FUSTIER, P. Le lien d'accompagnement: un métissage entre échange par le don et échange contractualisé. *Informations Sociales*, [Paris], n. 169, p. 91-98, 2012. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2012-1-page-91.htm>. Acesso em: 13 jun. 2021

FUSTIER, P. Lien social et lien d'accompagnement. In: FUSTIER, P. *Le lien d'accompagnement: entre don et contrat salarial*. Paris: Dunod, 2000. p. 8-28.

PAUL, M. Ce qu'accompagner veut dire. *Carriérologie*, Sherbrooke, v. 9, n. 1, p. 121-144, 2003. Disponível em: <https://www.carrierologie.uqam.ca/index.php/2003/ce-quaccompagner-veut-dire/>. Acesso em: 13 jun. 2021

PAUL, M. L'accompagnement dans le champ professionne. *Savoirs*, Paris, n. 20, p. 11-63, 2009. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2009-2-page-11.htm>. Acesso em: 13 jun. 2021.

PROJEÇÃO de Peters. *Brasil Escola*, [s. l., 2013]. Disponível em: <https://brasile scola.uol.com.br/geografia/projecao-peters.htm>. Acesso em: 15 jun. 2021

SEFFNER, F. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos atravessamentos no território do ensino de História. In: BARROSO, V. L. M. et al. (org.). *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST: Exclamação: ANPUH/RS, 2010. p. 213-229.

VIAL, M. *La prévention comme processus d'évaluation*. Abertura do Colloque "La prévention des risques: Quel pilotage et quel accompagnement? Du changement dans les pratiques de l'intervenant en organisation?", Lambesc, 2005.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAVALA, A. (org.). *Pensar, repensar, cambiar: cuando en mi clase de historia algo tiene que ser de otra manera*. Montevideo: Biblioteca Nacional, 2019. (Cuadernos de Historia, n. 19).

Entre la historia y las historias

*Ser profesora, enseñante, lectora, escritora,
aprendiente*

Mariana Acosta

Introducción

Palabras que dan sentido a mi vida. El título de esta presentación expresa mi vuelta a pasar por las palabras que constituyen mi profesión, o, mejor dicho, mi vida profesional. Quizás porque este 2020 es un año muy particular, con-movedor, expectante, es que vuelvo a pasar por las palabras más comunes y más sentidas. Y porque este 2020 es un año de nuevas formas de *acceso* — a los saberes, a las vivencias, a las experiencias —, en un marco de nuevas formas de comunicación y de *estar* con otros, es que, casi sin querer, me he visto caminando los trillos viejos, con zapatillas nuevas. Entonces no dejo de visitar las preguntas sobre las que giran mis reflexiones hace años: ¿Es el hacer concreto y material el que en definitiva constituye la sustancia última — y primera — sobre la cual se edifica nuestra profesión? ¿Podrá ser posible que sea esa materialidad? ¿Sobre la cuál he ido entretejiendo las experiencias más subjetivas de mi ser total como profesora de Historia y de Didáctica de la Historia? ¿Y que esa materia sea la forma estética, la textura y el contenido a la vez?

El trabajo que presento es acerca de mis reflexiones en torno a la dimensión de la biografización y la *auto-biografización* como experiencia — singular, situada, intersubjetiva — de mediación en la relación consigo mismo. El tema me interesa particularmente porque entiendo que abre a pensar el trabajo de formación en el sentido de un trabajo consigo mismo, como anticipa Ferry (1990), y que se amplifica a la vez, al determinar que el trabajo de auto-biografización implica una experiencia de relación del sujeto que *bio-grafiza*, consigo mismo. Este es un tema que recién empieza en mis lecturas y escrituras, y lo siento complejo pero fascinante a la vez. En este sentido, el texto que presento abre a la temática y despliega las ideas que son pertinentes, para pensar la dimensión biográfica y autobiográfica por ejemplo a la hora de pensar una clase, o un acompañamiento profesional — a un estudiante de profesorado, por ejemplo —, antes o después que esta acción — la de dar la clase o la de acompañar — se produzca concretamente. Este trabajo es una escritura provisoria, pero iniciática en un sentido, de una herramienta elegida para pensar, es decir poner bajo análisis, las acciones concretas de enseñanza y acompañamiento en la formación docente.

Hablaré de mí, de mis “objetos” — o herramientas “teóricas” — elegidos para pensarme, y en esto incluyo sobre todo la enseñanza de la historia, y la Historia, los contenidos y las decisiones profesionales para llevar adelante la enseñanza de la Historia en los diversos espacios institucionales en los que he desarrollado mi carrera, mi profesión y por supuesto mi “ser” humano. Expondré con ejemplos diversos y centraré fundamentalmente mis argumentos en los trabajos de Christine Delory-Momberger (2012, 2014, 2015) y Paul Ricœur (1995, 2004). Las referencias a la historia funcionan como “paréntesis” entre los cuales he desplegado, a lo largo de mi vida

profesional eso que llamo *ser*: profesora, enseñante y aprendiz de la Historia.

Este trabajo se desarrollará en tres partes. En la primera titulada *Habitar la historia* me ocupé de abordar la importancia de la enseñanza de la Historia en el curso de didáctica; en la segunda *Habitar un lugar entre los sujetos* desarrollaré la dimensión singular de la enseñanza disciplinar, indispensable para comprender la complejidad de las interacciones y los procesos. El último apartado de este trabajo, que en cierta forma es un resumen de los dos anteriores se titula *Habitar medialidades biográficas* y me llevará a encontrarme conmigo y los otros.

Habitar historia

La clase de didáctica, este año por Zoom y por plataforma CREA se centraría en la importancia de la enseñanza de la Historia en un año como este. Marzo comenzó con clases virtuales y una proyección de no retorno a la presencialidad completa. Mucho se movilizó para mí entre marzo y abril, por momentos sentí la imposibilidad de la comunicación con los estudiantes, auguraba dificultades para llevar adelante las evaluaciones de las tradicionales “visitas”, pero sinceramente me alentaba saber que podía contar con el acompañamiento de los(las) colegas adscriptores(as). Llevar adelante un curso de didáctica en este año tan particular representó en un sentido, un cierto caos: tiempos excepcionales para las entregas de fichas de lectura o proyectos de clases, comunicación con estudiantes y adscriptores(as), organización de los contenidos a enseñar en clases por pantallas, etc., etc... ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar a este subgrupo

al que accedo por medios tecnológicos?. Nuevas tecnologías para mí, sin ninguna duda.

Buscar el origen, ir a las raíces, a lo primero o inicial y preguntar a todos y todas: ¿para qué y cómo enseñar historia hoy?, ¿en este año tan particular? Juan¹ compartió su principal preocupación:

[...] al principio de año tenía una idea sobre cómo iba a ser el curso, los temas, los tiempos, etc. y con las circunstancias todo eso cambió. Entonces yo también tenía que cambiar, pero había algo que me costaba y cuesta bastante, soy una persona que trata de seguir los programas, temas, reglamentos, de forma bastante 'lineal' y apegada a las reglamentaciones. Me encontraba obsesionado con seguir cronológicamente con el programa, cosa que obviamente era muy difícil en las condiciones que me encontraba, hasta que la profesora de didáctica me planteó que salga de mi limitación cronológica. Ahora reflexiono y me planteo: 'mi lógica' rechazaba una forma distinta de planificar y preparar los temas, porque siempre lo había hecho de una manera y ahora que las condiciones son distintas mi 'lógica' tiene que ser distinta [...].

Para Juan y varios de sus compañeros(as), la lógica de un curso “normal” se desvanecía tras las clases virtuales, urgía pensar-se en los temas, en la dimensión temporal, en las problematizaciones que podría llevarse a la enseñanza en el liceo, o las que quedarían definitivamente afuera. Y de inmediato, mi postura fue proyectarme acompañando a estudiantes como Juan cuyo dilema central transcurría cuestionándose asuntos esenciales.

¹ Juan. Estudiante de didáctica III con grupo a cargo.

En mi práctica como profesora de didáctica de la Historia, la herramienta que me resulta más útil es la que proporciona la filosofía de la historia. Desde hace varios años, recorro a textos clásicos para pensar la enseñanza de los cursos *teóricos*, pero también el acompañamiento para pensar las clases de los estudiantes de profesorado, tanto antes como después de la clase que iré a ver, por ejemplo. En un sentido, comprendo y dejo explícito en mis clases de didáctica que los estudios historiográficos son muy importantes, pero que, junto a esos textos, siempre cuento con otros del campo de la filosofía o de la filosofía de la historia.

Entre las búsquedas sobre el tiempo, la cronología y las miradas “tradicionales”, como expresa Juan, mi acompañamiento a su práctica se inspiró en los estudios *de la alteridad* que llega a mí desde la filosofía de la historia no europea centradas en las dimensiones de la subalternidad, poscolonialidad y de colonialidad del poder. Si bien es un enfoque complejo, su riqueza radica en la admisión de la diversidad de estos enfoques, cuyos campos de argumentación abren a una posibilidad de construcción de hipótesis y de problematización que se expanden tras una mirada lineal o cronológica del tiempo o los temas a enseñar.

La preocupación por lo subalterno en la historiografía (Thompson, 2001), con los relatos olvidados “de los de abajo”; o la microhistoria (Ginzburg, 1993) que enuncia a los otros como los sujetos de la historia; o el apasionante trabajo con las fuentes y los archivos de Mario Rufer (2009). Quizás sea este año particular un momento propicio para que la alteridad salga del terreno de la preocupación intelectual — en tanto diálogo consigo mismo — y pase al terreno de las acciones cotidianas de enseñanza, y de ser discutibles en ese terreno, el del día a día de la enseñanza casi de forma natural, como

si fuera una forma más de pensar el pasado a enseñar y de pensarse a uno mismo haciendo ese ejercicio con los estudiantes. Desde mi punto de vista, la novedad de estas miradas, este año tan particular, radica en el hecho de que estas corrientes resignifican el pensar al otro, la práctica de pensar al otro en el sentido más amplio de la palabra — el otro del pasado, así como los otros del presente: nuestros estudiantes, sus familias, los grupos — ¿acciones de descentración o de empatía? Algo mío me ha indicado — quizás intuitivamente —, este año en particular, acerca de la necesidad de hacer *zoom* sobre estas miradas historiográficas, en el afán, quizás inconsciente de que algo se transforme verdaderamente, tanto en las prácticas de la enseñanza de la historia como en las formas de mirar al otro: el de mi clase — los alumnos —, el o los sujetos del pasado.

Una trama de mi historia de vida, — procurar pensar con palabras que declinan las posiciones hegemónicas — volvía a pasar por mi mirada, en la mesa de la cocina, en tiempos de “pandemia”, pensando mi clase de didáctica de la historia y mi acompañamiento a los estudiantes de profesorado. Subalterno/subalternidad son palabras que resuenan en mí. Estas categorías — del grupo de investigación Guha, en los años 1970, en Inglaterra — inspiradas en Gramsci, señalan al subalterno como el sujeto colonizado, desplazado de su propia voz, bajo la imposición de los colonizadores que lo dice, y lo cristaliza en algo incambiable. El rescate entonces es el de los subalternos de la historia: mujeres, campesinos, indígenas, radica en brindarles voz, a la vez que hacer visibles, exponer, develar, las formas en las que la historiografía hegemónica dice al otro, lo connota y lo sedimenta².

2 Complementariamente, los estudios de Spivak (1988) cuestionan la posibilidad de dar voz a los que no tienen voz, se pregunta “¿puede hablar el subalterno?”

El sentido de plantearlas radica en formularlas como parte de mi mirada al pasado que comenzó a tener sentido para mí para pensar mis clases del liceo, pero que este año se hicieron vitales para mis clases de didáctica en el Instituto de Profesores Artigas (IPA) como herramientas de diálogo y acompañamiento a estudiantes en circunstancias adversas buscaban dar voz y contenido a sus clases de historia. Esta dimensión es la que incluyo tanto en mis clases de historia del liceo como en mis clases del Instituto de Profesores.

Estas argumentaciones, mis explicaciones, mis expresiones, las palabras que elegí para reflexionar sobre la historia que habito — o que decido habitar en este año de revuelta — se hizo materialidad visible para mí. Siempre he dicho que pensar y enunciar las palabras para los contenidos que decido enseñar me ha permitido aprenderlos, hacerlos cuerpo, voz, hacerlos mirada, hacerlos parte de mí, hacerlos material. Ese hacer, esa materialidad de mi discurso para otros, es espontáneamente, ¿inconscientemente deberé decir? una serie de tramas de pensamiento tan sustancia como subjetividad. En la medida que me voy haciendo las palabras que elijo para denominar las miradas al pasado, me identifico con ellas y voy construyendo las capas de mi ser/hacer profesional.

¿Es pretensión posible, que mis estudiantes de profesorado repliquen algo de esto? Replicar las materialidades singulares no está en la lista de mis pretensiones profesionales, pero sí, que sobre ellas pueda reflexionarse, dialogarse, pensarse, con la ilusión quizás de

y argumenta que las posibilidades de que los colonizados o los subalternos se representen a sí mismos es recurrir a las palabras, el lenguaje y las formas culturales de los colonizadores. En un sentido complementario y más radical Quijano (2007) plantea la idea de giro decolonial.

que algo de esa posición dialógica tenga impacto en una clase de historia en el liceo. Ser profesora de didáctica es una tarea cuyo trabajo interno demanda mucho de ponerse a disposición de los otros para que cada uno pueda pensar lo propio, y me refiero a las maneras de pensar sobre el pasado, o leer los materiales o escribir sobre lo que desde ellos se produce. Es una tarea ardua, inquietante, dolorosa podría decir, pero igualmente bella, espacio de deseo y producción de sentidos, lugar vital por excelencia. Algo de mi intemperie rural se reedita paradigmáticamente en cada clase, en cada momento que dedico a proyectar mi enseñanza para este curso.

Pensar las periodizaciones, los cambios y las permanencias, los conceptos aportados por los historiadores, reviste para los practicantes cierta preocupación, y a su vez, dedicación, lecturas, puesta en palabras, escrituras. Recuerdo a Carlos en su afán por llevar a la clase los aportes relativos a la “ovinización”, de la historiadora uruguaya María Inés Moraes en su tesis de Maestría. Un bien pensado guión de clase incluía la noción, pero en la instancia de la clase, espontáneamente, Carlos presentó el planteo *tradicional* del profesor Barrán, explicado en el manual de estudio de los estudiantes. Cuando luego de la clase pregunté a Carlos respecto del cambio que hizo, me explicó que lo decidió en ese *momento* y que lo hizo porque pensó que los estudiantes comprenderían mejor así, el proceso de la modernización uruguaya a la que quería hacer referencia. Me sorprendí con su explicación, me consta que Carlos estudia, que desea llevar a sus clases todo lo que ha aprendido en las clases del Instituto. Sin embargo, ese día de tanto frío en el liceo rural donde hacía la práctica, dialogamos ampliamente sobre sus propias convicciones, el peso de sus lecturas historiográficas y el lugar del manual de los estudiantes. Hoy escribiendo esto, pienso

que mi revisión constante a mí misma y lo que estudio o leo, es el *material* que eché a rodar, aquel día, en la *devolución* de la clase de Carlos. Ambos, no lo olvidamos.

Habitar un lugar entre los sujetos

Acompañar procesos de formación docente, como Juan, Carlos o Elena entre muchos otros, no puede excluir un decirse en torno al lugar de *los sujetos de saber* en los escenarios de enseñanza y en las posiciones o modalidades de aprendizaje (Fernández, 2004). Como docente de didáctica es una preocupación para mí, enseñar en torno a este tema, como construcción teórica y como lugar o espacio para enunciar los términos en los cuales es posible decir aspectos centrales y emergentes. Generar un espacio de intercambio, de palabra y de escucha con Juan, habilitó los fundamentos a mis planteos sobre las periodizaciones que manejaba y la apertura que podría abrir a otros textos que lo orientaran.

Alienta esta decisión, la ilusión de que sea, por qué no, un tema de relativa emergencia para los estudiantes de profesorado, frente al año vivido, frente a la “desconexión” de los alumnos y los diversos “problemas de comunicación” vividos, por ejemplo; o que sea eventualmente considerado a la hora de llevar adelante las clases liceales.

En mi mirada sobre el tema entiendo pertinente partir de la noción de saber aportada por la psicopedagoga Alicia Fernández quien diferencia saber de conocimiento. El conocimiento es objetivable, transmisible, adquirido, con potencialidad de ser sistematizado en teorías o conceptualizado. Por otra parte, el saber es “[...] transmisible solo directamente, de persona a persona, no puede aprenderse a través de un libro, ni de máquinas. Una gran falacia de nuestra

educación tiene que ver con la descalificación del saber y el endiosamiento del conocimiento [...]” (Fernández, 2004, p. 145).

En el mismo sentido, Beillerot (1998, p. 150) aporta lo relativo a la noción de saber y relación con el saber en tanto deseo o una “[...] tendencia constante hacia el objeto que uno se representa”. El autor dice que en cierta sociedad los saberes se muestran diversos, múltiples: saberes de la teoría, de la práctica, del hacer. Su enfoque considera al saber cómo proceso, como relación entre lo que se sabe y el psiquismo. Por esto el saber, dice Beillerot (1998, p. 33-34) “[...] el saber no es el contenido del libro sino la actividad mental. [...] es decir la transformación, lo que se convierte en el paradigma del saber”. En este sentido, el saber es la transformación del sujeto, lo que queda para el sujeto como aprendizaje singular, subjetivo, intersubjetivo. Las palabras de Carlos nos enseñan cómo una situación inesperada, potencialmente rica, triste, preocupante, pero que moviliza estrategias, emociones y pensamientos que se ponen a disposición del saber.

Carlos analiza en su trabajo final:

este año la planificación de la unidad fue el mayor desafío y el momento de mayores aprendizajes. Jerarquizar temas, planificar tiempos, seleccionar contenidos, profundizar en conceptos, fueron momentos muy importantes en mi trayecto de formación como futuro docente.

Si bien estos argumentos pueden ser los de un año “normal”, se transforman en relevantes cuando leemos a continuación, en su trabajo, en su relato de la conmoción por la cuarentena:

[...] 6 de marzo. Ese viernes renuncié a mi empleo y además había conseguido dos grupos en un liceo privado, así que todo se iba realizando según lo planificado. Restaba elegir el grupo para realizar La Práctica y algún otro grupo o tutoría para completar mi objetivo.

11 de marzo. Me reúno con mi profesora de Didáctica en el IPA para planificar la elección del grupo y comenzar a trabajar, la elección de horas estaba prevista para el lunes 16 de marzo.

13 de marzo. Se declara la emergencia sanitaria debido a la pandemia de Covid-19, se suspenden las clases y la elección de horas prevista para el lunes siguiente.

A partir de este momento comencé a vivir (todos comenzamos), una sensación que creo que es la que mejor define este año: incertidumbre. En un día cambió drásticamente todo lo que tenía planificado: no tenía grupo para realizar la Práctica, no tenía opción de tomar más grupos, tampoco sabíamos si comenzaban las clases en el IPA. En una semana se desmoronó lo planificado durante meses, y comencé a realizarme una pregunta que se volvió recurrente: ¿y ahora qué hago? Me sentía ‘a la deriva’ citando a Ana Buena. (Carlos, carpeta final, noviembre 2020).

En un sentido complementario Charlot (2008, p. 42) indica que “realizar investigaciones sobre la relación con el saber buscar comprender cómo el sujeto aprehende el mundo y, con eso, cómo se construye y se transforma a sí mismo: un sujeto indisolublemente humano, social y singular”. Esta noción me interesa particularmente, y la recuerdo a menudo para habilitarme a pensar mi relación con el saber y entender la relación con el saber de mis alumnos, tanto de

los adolescentes que arrancan en su vida liceal, como de los adultos futuros profesores. Es con esa noción, con que enseño en mis clases de didáctica o del liceo, o la relación con mis saberes en torno al acompañamiento a estudiantes de profesorado, o a los saberes que pongo en consideración a la hora de construir un problema de investigación y llevar adelante las formas de la exploración. O sea, el saber y la relación con el saber además de una definición es una forma de llevar adelante la mirada al hacer en la conciencia de que diversos saberes se ponen en juego. Hacer la deconstrucción y enunciarlos para mí se constituyen en otra trama de materialidad que se hace sustancia y subjetividad, con la exploración de los sujetos, y la constante búsqueda de la transformación crítica. La escritura de la experiencia vivida por Carlos requirió de mi acompañamiento y mi habilitación, mi escucha y ser al servicio de esas palabras que además de ser dichas, requerían de ser escritas, ser fijadas en el tiempo, para él y para todos.

Tomó la noción de experiencia de Larrosa (2003) en tanto “eso que me pasa”, eso a lo cual puedo nominar, darle forma y sentido para mí misma, es más que lo meramente vivido, es lo que acontece y deja huella, no en la inocencia de lo que pasa sin más, sino en la intención de que eso que pasa quede para mí en las formas en las que lo necesitamos. La experiencia no se rigidiza, la experiencia no es de una vez para siempre, la experiencia es y vive en la esencia de lo singular y lo intersubjetivo. Digo esto recordando a Juan y a Carlos. Ellos aprendieron al compartir sus temores y preocupaciones, yo aprendí de sus emociones y de sus acciones, de nuestras decisiones, quizás con más intuición que experticia, pero sin duda ese transitar juntos habilitó una experiencia que trazará el recorrido de mi profesión. Y, por tanto, el saber de la experiencia es “[...] el que se adquiere en el

modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es” (Larrosa, 2003, p. 34). Es un saber que revela al hombre singular su propia finitud, es un saber particular, subjetivo, relativo, personal, “el saber de la experiencia enseña a vivir humanamente” (Larrosa, 2003, p. 37).

En los aportes de la psicopedagogía clínica tres nociones son las centrales para mi trabajo de análisis: *aprendizaje*, *autoría de pensamiento* y *espacio transicional*. En este año particular, de discontinuidades e incertidumbres se ponen de relieve y adquieren un nuevo sentido profesional. Tomo la noción de aprendizaje desde los estudios de Schlemenson (2000, p. 11) entendiéndolo “[...] un complejo proceso de transformación e incorporación de novedades, por el que cada sujeto se apropia de objetos y conocimiento que lo retraen o enriquecen psíquicamente de acuerdo con el sentido que los mismos le convocan”. Según su planteo el proceso de aprendizaje implica un *movimiento libidinal* por el cual el sujeto se relaciona de forma preferencial con ciertos objetos, construyendo su realidad y ampliando sus conocimientos. Ese lugar, ese saber es lo que me permite pensar el aprendizaje de mis estudiantes como ese lugar inalcanzable, incontrolable, intangible. Un *fantasma* me desvela para tentarme con la posibilidad de acceder a una milimétrica parte de un *aprender* conmigo, o juntos, de mis alumnos, en mi clase. Reacciono y me contento con saber que algo de lo que compartimos, tendrá lugar o no, en el capítulo de los aprendizajes humanos. Vaya desde qué lugar de humanidad y humildad nos sometemos a pensar los profesores de historia... Cada día.

Me interesa particularmentela noción de *autoría de pensamiento* (Fernández, 2004) a los efectos de habilitarme a pensar en las posibilidades de la creación. Creación humana, pensamiento minúsculo,

autoría en cruce con autorización. Las conceptualizaciones de la autora nutren la psicopedagogía en el trabajo con los aprendientes, y las herramientas teóricas para que los docentes podamos pensarnos en la escena de enseñanza. La autoría de pensamiento es el proceso de producción de sentidos y al reconocimiento de sí mismo como gestor o partícipe de tal producción. La autoría tiene que ver con el modo de situarse que tiene que ver con el deseo de producir. En este sentido la autoría nace y se desarrolla en espacios intersubjetivos de producción de diferencias. Por ejemplo, en instancias de acompañamiento profesional, la autoría del adscriptor y el empoderamiento que vaya constituyendo en ella, es material mediador para el apuntalamiento del practicante, tanto para los aprendizajes que vaya construyendo en torno a la profesión, como para construir aspectos de la autonomía profesional necesarios para el desarrollo de la profesión. Laura (professora adscriptora), aprendió con (su practicante) a usar las diversas herramientas tic en su clase de historia en un año que obligó a la virtualidad. Quizás Sandra por su “habilidad” en ese terreno se mostró más “ducha”, intuitiva para poner en marcha una herramienta tan significativa. Sin embargo, Laura que dejó volar la imaginación en YouTube e Instagram, brindó su experiencia de muchos años, para ayudar a pensar cómo y qué jerarquizar para cada clase de la unidad didáctica, y cómo habilitar la enseñanza donde siempre estén presentes los abordajes historiográficos.

En un sentido singular y complementario, los aportes de Winnicott (1993) que refieren a la noción de *espacio transicional* potencial son importantes en tanto señala las implicancias del espacio de producción de diferencias como un espacio de simbolización, posible encuentro entre sujetos; ese espacio es potencial para Winnicott. Existe un espacio potencial, que puede convertirse en

una zona infinita de separación, que el bebé y el niño, el adolescente, el adulto, pueden llenar de juego en forma creadora. Con el tiempo, ese juego se convierte en el disfrute de la herencia cultural (Winnicott, 1993, p. 94). La noción de espacio transicional me resulta importante en tanto espacio intermediario que se construye entre el conocimiento del mundo y el interno del sujeto. Las posibilidades del acompañamiento a la formación del practicante por parte de docente adscriptor y docente de didáctica, las estrategias que los tres se generan para sí mismos: diálogos, intercambios de lecturas y textos, escrituras, palabras y escucha, a lo largo de todo el año, con expectativas y frustraciones, constituyen materialidad a un espacio potencial de encuentro de singularidad, con sus alegrías y sus frustraciones.

Una serie de enunciados, como los expuestos y otros más singulares y más de entre casa, me acompañan desde hace años para connotarme una mujer sujeta de deseo, proyectándome en mi lugar junto a los otros. Esas expresiones son necesarias y vuelvo a visitarlas este año de cierta inestabilidad y revitalidad epistemológica. Inestabilidad por las confusiones sobre cómo y qué enseñar, revitalidad epistemológica como respuesta real a lo que es importante para un sujeto enseñante en plena ebullición profesional. Estas maneras de decir sobre lo que creo que es valioso y sobre lo que deseo y quiero llevar adelante en mi vida profesional en torno a mi relación con mi saber y en torno a mi relación con los otros es la sustancia que dice de mí, es la materialidad discursiva que uso como medialidad autobiográfica (Delory-Momberger, 2012, 2014, 2015).

Habitar Medialidades Biográficas

Hablar de “medialidades biográficas” según Delory-Momberger (2012, 2014, 2015) es sugerir que el trabajo autobiográfico profesional y de relación con el saber en este caso, así como los procesos de biografización pasan por intermediarios, mediaciones o medios que son: relatos, escrituras, discursividades. El relato autobiográfico es una de esas mediaciones: son mediaciones discursivas fundamentalmente, aunque podemos admitir otras de diverso orden. En este sentido, el medio o la mediación poseen una materialidad, una forma sustancial para el sujeto singular para cada uno, con las formas y las texturas posibles y pertinentes para cada uno. Lo hago yo, cuando espontáneamente pienso qué se moviliza de mí, de mi historia en mi enseñanza y lo hacen los practicantes cuando cuentan cómo les enseñaron en el liceo, o cómo eran como estudiantes.

Para Delory-Momberger (2014, p. 699) la *biografización* es el “[...] conjunto de operaciones y de comportamientos por medio de los cuales los individuos trabajan para darse una forma propia en la que se reconocen a sí mismos y se hacen reconocer por los otros”. El saber acumulado, por ejemplo el del profesional de la enseñanza de la historia como es este caso, constituye la biografización de la experiencia. La biograficidad es, el código personal según el cual “[...] ‘leemos’ y ‘hablamos’ de las experiencias nuevas; [y] es a través de él que las ‘apropiamos’ [...]” (Delory-Momberger, 2014, p. 701). Es lo que hago al reflexionar sobre mis experiencias de enseñanza de la historia en este año tan particular.

Mi curso de didáctica comienza preguntando a mis estudiantes cómo llegaron hasta aquí, que los trajo — sus deseos, sus expectativas, su trayecto de formación: por el instituto, por el liceo, por la vida misma. La pregunta es escrita, leída, dicha, compartida,

enunciada, publicada en un sentido. Y además, la escritura final — la de trabajo —, si bien vuelve a la pregunta cómo llegaste hasta acá, integra: ¿cómo te vas de este curso, qué te llevas? Elena escribió en el comienzo del capítulo de cierre: “Estudiante, practicante, profesora... ¿Quién soy ahora? Si pensamos que la formación es una trayectoria, nada nació completamente en este curso, tal vez, introducción a la didáctica y las didácticas I y II podrían ser perlas de un collar que estaba en proceso de construcción, y la didáctica III el hilo que las une y le da forma a ese collar”. Una forma, entrelazada con las experiencias de su vida cotidiana del liceo, con los vínculos con los estudiantes, con los aprendizajes de la vida misma como quedó evidente en los encuentros de las clases o las devoluciones posteriores.

En el inicio de este texto me referí a como la mirada de historiadores al pasado, o las teorías sobre la relación con el saber y el aprendizaje, hice alusión a las palabras de Juan. Los otros de mi biografización, en este texto: Juan, Carlos, Elena... Mis estudiantes del liceo, mis lectores... Dice la Delory-Momberger (2014) que la acción misma de la recepción del relato del otro y la escritura del propio relato en la materialidad de una escritura propia, se hace visible la dimensión de lo que ella llama: *heterobiografía*. La define como “[...] las y de escritura de sí que practicamos cuando [comprendemos] el relato por el cual otro trae su experiencia, cuando nos lo apropiamos en el sentido de hacérselo propio, de, en tal relato, comprendernos a nosotros mismos” (Delory-Momberger, 2014, p. 703). En un sentido sustancial, cada capítulo que constituye este libro es un ejemplo que lo que digo.

Estas palabras de la autora introducen la noción del otro en mi propia historia, su historia, su relato, su ser en otro tiempo y lugar

en el encuentro con mi relato. Un encuentro de relatos en este año particular, en expresión emergente, recordemos:

Me encontraba obsesionado con seguir cronológicamente con el programa, cosa que obviamente era muy difícil en las condiciones que me encontraba, hasta que la profesora de didáctica me planteó que salga de mi limitación cronológica” (Juan).

Un suceso singular pone en evento coyuntural el encuentro de relatos que pueden biografiarse. En lo personal significó una mirada a mis opciones profesionales: la historia, la relación con el saber, los sujetos...quien soy leyendo y escribiendo. Algo entonces de mi autobiografía vuelve a decirse con palabras nuevas³.

La particularidad de la autobiografía, o de cualquier escritura sobre la propia práctica, es que adquiere para el enunciador o narrador, un sentido sobrevalorado, tiene sentido profundo para él, es la materialidad que se hace mediación en la comprensión de sí mismo, en la relación consigo mismo. Rancière (2008, p. 1, nuestra traducción) por su parte, aporta la idea de que “[...] en la palabra ‘medio’, primero escuchamos ‘lo que está’ lo que existe entre una idea y su realización, entre una cosa y su reproducción”⁴. Pero este medio, a la que uno debería tener cierta fidelidad, no es exclusivamente un medio o un instrumento. “Se convierte en la propia materialidad que define su esencia. [...] El medio ya no es entonces el medio de

3 Al respecto de la dimensión autobiográfica Ricœur dice que se basa en la identidad, o sea, “[...] en la ausencia de distancia entre el personaje principal del relato, que es uno mismo y el narrador que dice yo y escribe en primera persona del singular” (Ricœur, 1995, p. 14).

4 “Dans le mot ‘médium’, on entend d’abord ‘ce qui se tient entre’: entre une idée et sa réalisation, entre une chose et sa reproduction”.

un fin. Es propiamente lo que prescribe este fin”⁵ (Rancière, 2008, p. 1, nuestra traducción).

Estas palabras de Rancière y el sentido que adjudica Delory-Momberger a la *autobiografización* como medio, me animan a pensar que las materialidades de mi profesionalización en los enunciados referenciados en torno a la historia, al saber y a los sujetos de saber, son: mojones de mi autobiografía en un año donde la existencia humana y profesional se han puesto en cuestión; son materialidades de mi ser, son mediaciones elegidas en un vínculo conmigo misma, con mis saberes, con mi deseo. Hablan de mí en tanto dice un mojón de mi existencia, dicen algo de mí en tanto algo cambia para siempre, dicen qué de mi comienzo a vincularse conmigo más enternecidamente y con los otros poniendo el foco en aspectos que hasta el 2020 aparecían un poco solapados bajo otras formas de enseñar, otros contenidos, otras maneras de pensar el pasado y su enseñanza.

Las mediaciones a las que recurrimos los docentes, como pueden ser las de las narrativas constituyen prácticas en las que nuestra subjetividad “experimenta y encuentra sus formas”. “Entonces se puede hablar de ‘automedialidad’ para designar el proceso por medio del cual el sujeto hace uso de estas mediaciones externas para relacionarse consigo mismo” (Delory-Momberger, 2012). Para la autora, la *experiencia automedial*, abre un espacio de creación

[...] donde el movimiento de una búsqueda sensible ejercida sobre el material y el hacer de la obra se encuentran la reflexión subjetiva que acompaña al gesto de creación, y el

5 “Il devient la matérialité propre qui définit son essence. [...] Le médium n’est plus alors le moyen d’une fin. Il est proprement ce qui prescrit cette fin”.

trabajo individual de un sujeto que actúa sobre sí mismo al actuar sobre los materiales y las formas del medio que practica (Delory-Momberger, 2012, p. 4).

La experiencia automedial se sostiene en lo que la autora denomina *gesto automedial* de uno mismo con uno mismo, en torno a materiales, formas, lenguajes, dispositivos, palabras, en las cuales se forja una experiencia completamente singular y subjetiva. Esta es para la autora, la experiencia creadora.

Lo que para la autora es la experiencia y el gesto automedial, para mí es, fundamentalmente, *la escritura* en su proceso y en su producto como materialidad. De una forma particular la textura de las palabras del pensamiento se hacen forma en las palabras del papel. En un sentido muy particular, lo que digo de mí lo digo también en consideración o en relación a *otros*: mis estudiantes de profesorado, mis estudiantes del liceo, mis colegas, ¿Mi familia quizás? ¿Mi historia en las huellas de las vivencias? Entonces, eso que voy narrando en la trama arquitectónica — como lo propone Ricœur —, se va constituyendo en las pinceladas, en las texturas y los colores de una obra, de una creación personal. Me atrapa la idea de pensar que las formas de decir y del hacer son, esencialmente la materialidad de los contenidos. Materialidad o sustancia que dice de mí y contribuye inexorablemente a ser el soporte sobre el cual voy trazando mi identidad y mi singularidad profesional y humana.

A modo de cierre

La escritura de este brevísimo artículo puede ser un trazo, la escritura de mis cartas pedagógicas a colegas — en el marco de la formación de doctorado — pueden ser otras, las escrituras de *wsp* y correos

electrónicos a mis estudiantes como escrituras de acompañamiento otras, la escritura en mi agenda — con colores y tachones —, sin duda otra.... Escribir en este año tan particular de pandemia, tiempo detenido, pantallas y detalles cotidianos ha sido la forma de decir-me algo más de mí. En este sentido me adhiero a las palabras de Delory-Momberger (2012, p. 4) cuando expresa que “no dejamos de biografiarnos, es decir de inscribir nuestra experiencia en los esquemas temporales orientados que organizan mentalmente nuestros gestos, nuestros comportamientos, nuestras acciones, según una lógica de configuración narrativa”.

Esta actividad de biografización podría ser conceptualizada como una dimensión del pensar y del proceder humano que, bajo la forma de una hermenéutica práctica. Al decirme una idea y escribírmela, puedo ir constituyendo una narrativa que con su materialidad se me ofrece para hacerme visible mi relación con los materiales de la experiencia profesional, y mi relación con el saber, por supuesto. Un relato autobiográfico quizás donde los parámetros de la existencia son los profesionales, las discusiones teóricas, los diálogos con ciertos autores, las decisiones didácticas, la construcción de las actividades para los alumnos, los proyectos de clase. O sea el relato autobiográfico en este sentido busca construir la materialidad, no de una secuencia vital en tanto cronológica, sino en los tiempos del proceso interno en el cual “decanta” la tarea de aprendizaje o de formación que uno se da a sí mismo. Intentar romper la linealidad en un relato autobiográfico profesional me anima a pensarme en los bordes, en las fronteras, en lo otro y en lo propio.

Referencias

- BEILLEROT, J.; BLANCHARD-LAVILLE, C.; MOSCONI, N. *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- CHARLOT, B. *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización: cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo: Trilce, 2008.
- DELORY-MOMBERGER, C. El relato de sí como hecho antropológico. In: MURILLO ARANGO, G. J. (comp.). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires: CLACSO, 2015. p. 57-68.
- DELORY-MOMBERGER, C. Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Ciudad de México, v. 19, n. 62, p. 695-710, 2014.
- DELORY-MOMBERGER, C. *Experiencia y profesionalización en los campos de la formación, de la educación al trabajo*. Presentado en CIREL Lille, 2012.
- FERNÁNDEZ, A. *Los idiomas del aprendiente: análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2004.
- FERRY, G. *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, D.F.: Paidós, 1990.
- GINZBURG, C. *El queso y los gusanos*. Barcelona: Atajos, 1993.
- LARROSA, J. *Literatura, experiencia y formación: estudios sobre literatura y formación*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- MORAES, M I. *Las determinantes tecnológicas e institucionales del desempeño ganadero en el largo plazo: 1870-1970*. 2001. Tesis (Maestría en Historia Económica) — Facultad de Humanidades, Universidad de la República, Montevideo, 2001.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales, 2007. p. 93-126.
- RICÉUR, P. *Autobiografía intelectual*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1995.
- RICÉUR, P. *Tiempo y narración: configuración del tiempo en el relato histórico*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.

RANCIÈRE, J. Ce que « medium » peutvouloirdire: l'exemple de la photographie. *Appareil*, Saint-Denis, n. 1, 2008. Disponible en: <http://appareil.revues.org/135>. Acceso en: 4 oct. 2019.

RUFER, M. Huellas errantes: rumor, verdad e historia desde una crítica poscolonial de la razón. *Versión*, México, D.F., n. 23, p. 17-50, 2009.

SCHLEMENSON, S. (comp.). *Leer y escribir en contextos sociales complejos: aproximaciones clínicas*. Buenos Aires: Paidós, 2000.

SPIVAK, G. C. Estudios de subalternidad: deconstruyendo la historiografía. En RIVERA CUSICANQUI, S.; BARRAGÁN, R. (comp.). *Debates post coloniales: una introducción a los Estudios de la Subalternidad*. La Paz: Ed. Historias: SEPHIS, 1997.

SPIVAK, G. C. ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, Bogotá, v. 39, p. 297-364, 1988.

THOMPSON, D. *Obra Esencial*. Barcelona: Crítica, 2001.

WINNICOT, D. W. *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa, 1993.

Sobre os autores

Ana Zavala

Diretora do Mestrado em Didática da História no Centro Latinoamericano de Economía Humana (Claeh) em Montevideo, Uruguai. Professora de História no Instituto de Profesores Artigas (IPA), bacharela em Ciências Históricas pela Universidade da República do Uruguai (Udelar), Mestre em Didática pela Universidade de Buenos Aires (UBA). É autora de inúmeros artigos sobre o ensino de história, particularmente relacionados à teorização da prática docente, à escrita da prática e à formação profissional, de um ponto de vista amplamente interdisciplinar e clínico, destacando-se a “Minha aula de história ao microscópio. Por uma Abordagem Clínica da Prática do Ensino de História”, prólogo de Mireille Cifali, Trilce, Montevideo, 2012. É pesquisadora ativa do Sistema Nacional de Investigadores (SNI) desde 2009.

E-mail: azavala@claeu.edu.uy

Orcid: orcid.org/0000-0001-6324-1344

Carmem Zeli de Vargas Gil

Graduada em História pela Faculdade Cenecista de Osório (CNEC); Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Doutorado em Educação pela UFRGS. Realizou estágio pós-doutoral na Universidade de Buenos Aires (UBA), Argentina. Professora da Faculdade de Educação e do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFRGS. Participa do Laboratório de Ensino de História e Educação da UFRGS. É integrante dos Grupos de Pesquisa: Estudos em Memória, Museus e Patrimônio (Gemmus) e Laboratório de Ensino de História e Educação (Lhiste).

E-mail: carmemz.gil@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4076880245658201>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3455-3960>

Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes

Doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF); mestre em História Social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); licenciada em História pela UFBA. Coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da área de História (2014-2018). É professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - *Campus I*. Tem experiência na área de História, com ênfase no Ensino de História, História do Brasil/Bahia, Diáspora e Escravidão Africanas. Atualmente coordena o Mestrado Profissional em Rede em Ensino de História (Profhistória) da UNEB.

E-mail: cximenes@uneb.br

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4592305607326268>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8499-6276>

David Villa Cortés

Pedagogo pelo Instituto de Ciências da Educação de Michoacán (Imced), Mestre em Ensino de História pela Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), México. Professor primário em Guanjuato, México.

E-mail: pierlogos@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0215-4404>

Elisângela Coelho da Silva

Graduada e especialista em História e mestra em Ensino de História (Profhistória) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora da rede pública estadual de Pernambuco. Experiência em Ensino de História na educação básica. Temáticas de pesquisa e de interesse focados na área de Ensino de História, Formação de Professorxs, Manual do Professor, Educação das Relações Étnico-raciais, com leitura predominante dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, no campo historiográfico: a História da África, os estudos sobre o pós-abolição no Brasil e a História do Negro no Brasil República.

E-mail: elisancoelho02@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6106747585145331>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-0196-6789>

Gabriela Dors Battassini

Licenciada em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), especialista em História do Rio Grande do Sul pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Cursa o Mestrado Profissional em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora de História na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

E-mail: gabidors@hotmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0591783802681383>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3539-3177>

Juliana Alves de Andrade

Pós-doutora em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professora da Licenciatura em História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e da Rede Profhistória da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Culturas (NEPHECs) da UFRPE, no qual realiza pesquisas sobre Avaliação da Aprendizagem em História e pesquisa prática da Prática de Ensino em História.

E-mail: julianadeandrade.ufrpe@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/9273063697259288>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8807-5327>

Mariana Acosta

Graduada pelo Instituto de Professores Artigas (IPA). Professora do ensino médio da área de História. Pós-graduada pela Universidad de la República Uruguay (Udelar), Faculdade de Psicologia e Educação. Campo de atuação: Ensino de História - educação e psicologia.

E-mail: prof.macosta@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5419-3712>

Mariana Cardozo

Mestre em Ensino de História na Universidade Federal de Santa Catarina (Profhistória). Licenciada em História pelo Centro Universitário Estácio de Santa Catarina. Atualmente, é professora de História da Rede Municipal de Educação de Florianópolis.

E-mail: marianad3mello@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6751194664311721>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-7926-8087>

Mariana Escobar

Graduada em História pelo Instituto de Professores Artigas (IPA) em Montevideu, Uruguai. Bacharela em Artes pela Universidad de la República Uruguay (Udelar), Uruguai. Mestrado em Estudos Latino-Americanos pela Udelar, Uruguai. Trabalha como professora de História no ensino médio em Montevideu.

E-mail: ricotodo@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4895-4888>

Mônica Martins da Silva

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG); Mestrado em História pela mesma instituição; e Doutorado em História pela Universidade de Brasília. Atua na área de História, com ênfase no campo do Ensino de História e as suas relações com a educação patrimonial e a educação para as relações étnico-raciais. Também trabalha com os temas: festas, cultura popular, folclore e suas relações com trajetória de intelectuais nos séculos XIX e XX. Atualmente, é professora associada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atuando no Departamento de Metodologia de Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Profhistória). Foi membro da Comissão Acadêmica Nacional do Profhistória (CAN), eleita em julho de 2020 como representante de linha de pesquisa para um mandato de três anos. Entre 2021 e 2023 foi editora da revista *História Hoje* da Associação Nacional de História (Anpuh-Brasil). É membro do Grupo de Pesquisa Patrimônio, Memória e Educação (Pameduc) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

E-mail: moniclio@yahoo.com.br

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/2802590187944319>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4192-1530>

Miroslava Zavala Huerta

Bacharela em Educação Básica pela Benemérita y Centenaria Escuela Normal Urbana Federal Profr. J. Jesús Romero Flores, México. Mestra em Ensino de História pelo Instituto de Pesquisa Histórica da Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.

E-mail: miroslava.zavala02@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6479-5004>

Sibila Nuñez

Professora de História pelo Instituto de Profesores Artigas (IPA). Apreciadora da historiografia, da filosofia da história, por um lado, e das teorias da ação e da prática, por outro. Tradutora da língua hispânica dos artigos de Barbier, dada a sua fluência em francês por ter vivido a infância no exílio na França. Trabalhou em escolas públicas de ensino médio no Uruguai, até mesmo ela ocupou o cargo de diretora adjunto de uma escola secundária em Montevideu por alguns anos. Quanto à análise das práticas, trabalhou em uma fábrica com um projeto inovador, no qual ouvia os trabalhadores e lhes dava participação nas decisões laborais.

E-mail: sibilanu@gmail.com

Formato: 15 x 22 cm

Fontes: Rasa | Alegreya

Miolo: Papel Off-Set 75 g/m²

Capa: Cartão Supremo 300 g/m²

Impressão: Gráfica 3

Tiragem: 300 exemplares

Ana Zavala

Professora de História da Educação Básica em Montevidéu, Uruguai (1973-2014), simultaneamente exercia o cargo de professora de Didática da História no Centro Latinoamericano de Economia Humana (CLAEH).

Carmem Zeli de Vargas Gil

Professora da Faculdade de Educação e do Mestrado Profissional em Ensino de História, ambos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integra o grupo de pesquisa do Laboratório de Ensino de História e Educação (LHISTE).

Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes

Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenadora o Mestrado Profissional em Rede em Ensino de História (Profhistória) da UNEB.

Juliana Alves de Andrade

Professora da licenciatura em História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e da Rede Profhistória da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Sibila Núñez

Professora de História pelo Instituto de Profesores Artigas (IPA). Professora da Rede Pública de Ensino de Montevidéu (Uruguai).

Um livro para os(as) professores(as) de História acompanharem as experiências de pesquisa sobre a prática de Ensino de História. É uma coletânea de textos que auxiliam os(as) pesquisadores(as) a pensarem teoricamente sobre a sua própria prática e a recuperar, por meio da escrita, os fundamentos da ação docente. O livro estimula a escrever/registrar as vivências dos docentes na Educação Básica ou no Magistério Superior. Para tal, os capítulos apresentam estratégias de pesquisa, reflexão e análise da própria prática docente.



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



ISBN 978-65-5630-590-5



9 786556 305905