



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

ATA DE REUNIÃO

ATA Nº 04 DE 2022

Aos quatorze dias do mês de abril de dois mil e vinte e dois, às 10 horas, por meio de webconferência, reuniu-se, o Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas, sob a presidência do Prof. Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino, com a presença da Coordenadora Adjunta Profa. Dra. Mara Rejane Vieira Osório, do representante do Conselho Departamental, Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito e das seguintes professoras Coordenadoras das Linhas de Pesquisa: Profª. Dra. Patrícia Weiduschadt (Linha 1); Profª. Dra. Siglia Pimentel Höher (Linha 2); Profª. Dra. Valdelaine da Rosa Mendes (Linha 3); Profª Dra. Maiane Liana Hatschbach Ourique (Linha 4); e Profª. Dra. Madalena Klein (Linha 5). Registra-se a presença também das representantes discentes Leonardo Pinheiro de Andrade e Gabrielle de Souza Oliveira. Demais convidados presentes na reunião: Profª Dra. Aline Accorssi; Profª Dra. Denise Marcos Bussoletti; Prof. Dr. Eduardo Arriada; Prof. Dr. Fernando Cesar Ripe da Cruz; Profª Dra. Georgina Helena Lima Nunes; Profª Dra. Giana Lange do Amaral; Profª Dra. Márcio Rodrigo Vale Caetano; Profª Dra. Maria Cecilia Lorea Leite; Profª Dra. Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto; Profª Dra. Maria Isabel da Cunha; Profª Dra. Marta Nörnberg; Profª Dra. Neiva Afonso Oliveira; Profª Dra. Simone Gonçalves da Silva e Profª Dra. Vânia Grim Thies. Durante a Reunião, foram tomadas as seguintes decisões: **ITEM 1 - INFORMES:** Prof. Mauro realizou os seguintes informes: **1.1. SEMINÁRIO DO SENPE:** apresentação do cronograma e a importância da participação no seminário de integração dos grupos de pesquisa do SENPE, que ocorrerá nos dias 16 e 17 de agosto de 2022. **1.2. REUNIÃO DO DINTER:** informe sobre as reuniões realizadas no dia 30 de março de 2022 e 13 de abril de 2022, com os orientadores de alunos DINTER e com responsáveis pelo DINTER/UVA, respectivamente, e que tiveram os seguintes encaminhamentos: 1.2.1. Prorrogação do curso por 6 (seis) meses para todos os alunos DINTER. 1.2.2. Realização de nova reunião: Será realizado uma nova reunião no dia 19 de abril com todos os alunos, orientadores e responsáveis pelo DINTER/UVA das duas instituições. 1.2.3. Verificação de possibilidade dos retornos presenciais de cada aluno. **1.3. NOVA COORDENAÇÃO DO PPGE:** Informe sobre a necessidade de realização de nova eleição para coordenação do PPGE, tendo em vista que o atual mandato da coordenação terá fim no dia 23 de setembro de 2022. **1.4. NOVOS PROCEDIMENTOS DA SECRETARIA:** Informe sobre as alterações realizadas nos procedimentos para aproveitamentos de créditos, prorrogações e proficiências. **ITEM 2 - AUTORIZAÇÃO PARA OFERTA DE ATIVIDADES PRESENCIAIS DE ENSINO E BANCAS:** Foi apresentado pela coordenação o pedido realizado por alguns professores do programa de autorização para realização de atividades presenciais de ensino e bancas de defesa/qualificação. Após amplo debate, foi decidido pelos presentes que no 1º semestre de 2022 somente está autorizada a realização de bancas de defesa/qualificação e atividades de pesquisa e extensão de forma presencial. Atividades de ensino permanecerão de forma remota. **ITEM 3 - REQUERIMENTO DE ESTUDANTES DO SEMINÁRIO DE PESQUISA I DE 2021/02:** Coordenação realizou relato sobre a reunião realizada

entre o professor responsável pela disciplina, sr. Jovino Pizzi, representantes discentes, coordenação do programa e de Linhas de Pesquisa. Após o relato do discutido na reunião decidiu-se que os alunos que entregaram o trabalho e solicitaram revisão de sua nota terão nova revisão a ser feita pelo professor Jovino. **ITEM 4 - VALIDAÇÃO DE ARTIGOS COMO CRÉDITOS:** A comissão responsável pela elaboração dos critérios para o aproveitamento de artigos como créditos apresentou os critérios estabelecidos pela comissão. Após discussão e sugestões dos presentes, a comissão ficou responsável pela reelaboração dos critérios e apresentação dos critérios definitivos em reunião futura. **ITEM 5 - APROVAÇÃO PARA PROFESSORA APOSENTADA PARTICIPAR DA COMISSÃO DE BOLSAS:** Foi aprovada a participação da professora aposentada Mara Manuela Alves Garcia na comissão de bolsas do Programa de Pós-Graduação em Educação como representante da linha de pesquisa Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente. **ITEM 6 - SEMINÁRIO DE PLANEJAMENTO PRPPG:** Professor Mauro realizou a apresentação da "1º oficina de capacitação em planejamento estratégico para programas de pós-graduação da UFPel" que será realizada pela PRPPG e pela PROGEP nos dias 13 e 20 de maio de 2022. Professores interessados poderão se inscrever na capacitação. **ITEM 7 - ASSUNTOS INTERNOS:** **7.1. PRORROGAÇÕES:** Foi aprovada a prorrogação de prazo de defesa do aluno bolsista Álvaro Veiga Júnior - 3 meses (1668438) e da aluna Natália Silveira Antunes - 6 meses (1668622). **7.2. HOMOLOGAÇÕES:** Foram homologadas as teses dos alunos: Elisete Mallmann (23110.010511/2022-10), Darlise Nunes Ferreira (23110.012431/2022-91); Mara Lúcia Teixeira Brum (23110.007728/2022-34) e a dissertação da estudante Elisabeth da Rosa Conill (23110.012749/2022-71). **7.3. APROVEITAMENTOS:** Foram aprovados os aproveitamentos dos seguintes alunos: Sabina Vallarino Sebasti - 4 créditos (23110.009054/2022-11); Simone Gomes de Farias - 33 créditos (1662505); José Rodolfo Lopes da Silva - 25 créditos (23110.027993/2021-58); Franceli Bianquin Grigoletto Papalia - 16 créditos (23110.012725/2022-12) e Eliada Mayara Cardoso da Silva Alves - 28 créditos (23110.012780/2022-11); **ITEM 8 - APROVEITAMENTO DE CRÉDITOS DE OUTROS PROGRAMAS:** Devido ao tempo escasso este ponto de pauta será discutido na próxima reunião. Nada mais havendo a tratar, deu-se por encerrada a reunião, da qual, para constar, os técnicos Guilherme Santos Machado e Rogéria Aparecida Garcia, lavraram a presente Ata, que, lida e aprovada, vai por todos assinada eletronicamente.



Documento assinado eletronicamente por **GUILHERME SANTOS MACHADO, Assistente em Administração**, em 01/06/2022, às 11:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MAURO AUGUSTO BURKERT DEL PINO, Coordenador de Curso de Pós-Graduação**, em 01/06/2022, às 11:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **SIGLIA PIMENTEL HOHER CAMARGO, Professor do Magistério Superior**, em 01/06/2022, às 16:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARIA CECILIA LOREA LEITE, Professor do Magistério Superior**, em 01/06/2022, às 16:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **EDUARDO ARRIADA, Coordenador de Curso de Graduação, Colegiado do Curso de Pedagogia (noturno)**, em 01/06/2022, às 16:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **SIMONE GONÇALVES DA SILVA, Professor do Magistério Superior**, em 01/06/2022, às 16:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **FERNANDO CEZAR RIPE DA CRUZ, Professor do Magistério Superior**, em 01/06/2022, às 16:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARCIO RODRIGO VALE CAETANO, Professor do Magistério Superior**, em 01/06/2022, às 16:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MAIANE LIANA HATSCHBACH OURIQUE, Professor do Magistério Superior**, em 01/06/2022, às 16:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ALINE ACCORSSI, Professor do Magistério Superior**, em 01/06/2022, às 17:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **GEORGINA HELENA LIMA NUNES, Professor do Magistério Superior**, em 01/06/2022, às 18:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MADALENA KLEIN, Professor do Magistério Superior**, em 01/06/2022, às 18:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **NEIVA AFONSO OLIVEIRA, Professor do Magistério Superior**, em 01/06/2022, às 20:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARTA NORNBURG, CHEFE DE DEPARTAMENTO SUBSTITUTO**, em 01/06/2022, às 20:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **VANIA GRIM THIES, Professor do Magistério Superior**, em 03/06/2022, às 10:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARIA DAS GRACAS CARVALHO DA SILVA MEDEIROS GONCALVES PINTO, Professor do Magistério Superior**, em 04/06/2022, às 09:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
[http://sei.ufpel.edu.br/sei/controlador_externo.php?
acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](http://sei.ufpel.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código
verificador **1649936** e o código CRC **B3B928F6**.

Referência: Processo nº 23110.011225/2022-63

SEI nº 1649936

REQUERIMENTO DE APROVEITAMENTO

Aluno (a): Simone Gomes de Faria Matrícula:

Discente de: MESTRADO () DOUTORADO (x).

Aproveitamento/Dispensa de créditos:

(x) Cursado como aluno (a) especial do PPGE. Nº de créditos: **06**;

() Cursado no Mestrado do PPGE. Nº de créditos: _____;

(x) Mestrado cursado em outro Programa. Nº de créditos: **24**;

() Disciplina(s) Cursada(s) em outro Programa. Nº de créditos:

_____ ; (x) Publicações. Nº de créditos: **03**;

Quantidade TOTAL de créditos solicitados: **33**.

Em anexo seguem os comprovantes necessários contendo a carga horária e os respectivos conceitos obtidos.

Lista de solicitações (PREENCHIMENTO OBRIGATÓRIO):

Disciplina	Nome do PPG	Instituição	Ano/semestre	Créditos
D000900 - 01 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: MEMÓRIA, ACERVOS E IMPRESSOS.	Programa em Educação/PPGE	Universidade Federal de Pelotas/UFPEL	1º semestre de 2019	03
0358387 - 01 - SEMINÁRIO AVANÇADO: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.	Programa em Educação/PPGE	Universidade Federal de Pelotas/UFPEL	2º semestre de 2019	03
A FORMAÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO NA ESCOLA BRASILEIRA	Programa de Pós-graduação em História/ICHI	Universidade Federal do Rio Grande/FURG	2º semestre de 2013	03
IDENTIDADES, DOCÊNCIA E TENSÕES CURRICULARES	Programa de Pós-graduação em História/ICHI	Universidade Federal do Rio Grande/FURG	2º semestre de 2013	03
MEMÓRIAS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE	Programa de Pós-graduação em História/ICHI	Universidade Federal do Rio Grande/FURG	1º semestre de 2014	03
CAMPOS, CONCEITOS E LINGUAGENS DA HISTÓRIA	Programa de Pós-graduação em História/ICHI	Universidade Federal do Rio Grande/FURG	1º semestre de 2014	03
TÓPICOS ESPECIAIS DO ENSINO DE HISTÓRIA I	Programa de Pós-graduação em História/ICHI	Universidade Federal do Rio Grande/FURG	1º semestre de 2014	03
TÓPICOS ESPECIAIS DO ENSINO DE HISTÓRIA II	Programa de Pós-graduação em História/ICHI	Universidade Federal do Rio Grande/FURG	1º semestre de 2014	03

TEORIA E METODOLOGIA DA PESQUISA NO ENSINO DE HISTÓRIA	Programa de Pós-graduação em História/ICHI	Universidade Federal do Rio Grande/FURG	2º semestre de 2013	03
CARTOGRAFIA E O ENSINO DE HISTÓRIA	Programa de Pós-graduação em História/ICHI	Universidade Federal do Rio Grande/FURG	1º semestre de 2014	03

REQUERIMENTO DE APROVEITAMENTO

Aluno (a): Simone Gomes de Faria Matrícula:

Discente de: MESTRADO () DOUTORADO (x).

Aproveitamento/Dispensa de créditos:

- (x) Cursado como aluno (a) especial do PPGE. Nº de créditos: **06**;
() Cursado no Mestrado do PPGE. Nº de créditos: _____;
(x) Mestrado cursado em outro Programa. Nº de créditos: **24**;
() Disciplina(s) Cursada(s) em outro Programa. Nº de créditos: _____;
(x) Publicações. Nº de créditos: **03**;

Quantidade TOTAL de créditos solicitados: **33**.

Em anexo seguem os comprovantes necessários contendo a carga horária e os respectivos conceitos obtidos.

Lista de solicitações (PREENCHIMENTO OBRIGATÓRIO):

Disciplina	Nome do PPG	Instituição	Ano/semestre	Créditos
D000900 - 01 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: MEMÓRIA, ACERVOS E IMPRESSOS.	Programa em Educação/PPGE	Universidade Federal de Pelotas/ UFPEL	1º semestre de 2019	03
0358387 - 01 - SEMINÁRIO AVANÇADO: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.	Programa em Educação/PPGE	Universidade Federal de Pelotas/ UFPEL	2º semestre de 2019	03
A FORMAÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO NA ESCOLA BRASILEIRA	Programa de Pós-graduação em História/ICHI	Universidade Federal do Rio Grande/ FURG	2º semestre de 2013	03
IDENTIDADES, DOCÊNCIA E TENSÕES CURRICULARES	Programa de Pós-graduação em História/ICHI	Universidade Federal do Rio Grande/ FURG	2º semestre de 2013	03
MEMÓRIAS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE	Programa de Pós-graduação em História/ICHI	Universidade Federal do Rio Grande/ FURG	1º semestre de 2014	03
CAMPOS, CONCEITOS E LINGUAGENS DA HISTÓRIA	Programa de Pós-graduação em História/ICHI	Universidade Federal do Rio Grande/ FURG	1º semestre de 2014	03
TÓPICOS ESPECIAIS DO ENSINO DE HISTÓRIA I	Programa de Pós-graduação em História/ICHI	Universidade Federal do Rio Grande/ FURG	1º semestre de 2014	03
TÓPICOS ESPECIAIS DO ENSINO DE HISTÓRIA II	Programa de Pós-graduação em História/ICHI	Universidade Federal do Rio Grande/ FURG	1º semestre de 2014	03

Para Publicações

Nome Completo do Artigo	Nº de páginas	Ano/semestre da publicação	Créditos

A IMIGRAÇÃO ALEMÃ NO SUL DO PAMPA: APROXIMAÇÕES INICIAIS DE PESQUISA ACERCA DA CULTURA ESCOLAR DA PRIMEIRA ESCOLA LOCALIZADA NA TRIGOLÂNDIA/ HULHA NEGRA	126-136	1º semestre de 2021	01
AS PERCEPÇÕES DE UM PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DE HISTÓRIA	402-417	2º semestre de 2020	01
A PERSPECTIVA DOS HISTORIADORES-DOCENTES COM A PESQUISA: UM ESTUDO COMPARADO BRASIL E URUGUAI	01-17	2º semestre de 2021	01

Cursado como aluno (a) especial do PPGE. Matrícula: **16201883** Nº de créditos: **06**

D000900 - 01 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: MEMÓRIA, ACERVOS E IMPRESSOS. (03 créditos)

Ano 2019
 Período 1º Semestre ▾
 Curso 16201883 - 9910 - ALUNOS ESPECIAIS (PÓS-GRADUAÇÃO) (PÓS-GRADUAÇÃO)

Lista de avaliações					
Avaliação	Dt. avaliação	Peso	Nota / Conceito	Dt. publicação	
D000900 - 01 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: MEMÓRIA, ACERVOS E IMPRESSOS					
trabalho apresentado	02/07/2019	10.00		23/07/2019	
		10.0 (A)			

0358387 - 01 - SEMINÁRIO AVANÇADO: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. (03 créditos)

Ano 2019
 Período 2º Semestre ▾
 Curso 16201883 - 9910 - ALUNOS ESPECIAIS (PÓS-GRADUAÇÃO) (PÓS-GRADUAÇÃO)

Lista de avaliações					
Avaliação	Dt. avaliação	Peso	Nota / Conceito	Dt. publicação	
0358387 - 01 - SEMINÁRIO AVANÇADO: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA					
leituras e debates	09/09/2019	10.0	10.00	18/06/2020	
apresentação de trabalho escrito sobre leituras	01/12/2019	10.0	10.00	18/06/2020	
		10.0 (A)			

Mestrado cursado em outro Programa. Programa de Pós-graduação em História/ICHI-FURG. Nº de créditos: **24**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
COORD. DE ADMINISTRAÇÃO DE PROGRAMAS

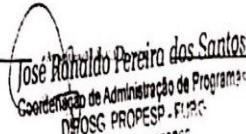
FURG

Av. Itália, km 8 - Campus Carreiros
CEP 96203-900 / Rio Grande / RS
www.furg.br

HISTÓRICO ESCOLAR

Nome do Aluno		Matrícula	Início	
SIMONE GOMES DE FARIA		101845	na 2ª Semana 2013 para Seleção para Pós-Graduação	
Região		Provas do Processo Seletivo		
Solen José de Faria		UF		
velha gomes de faria		RS		
Nacionalidade		Sexo		
Brasileira		Feminino		
Local de Nascimento		Nascimento		
Pinheiro Machado		03/12/1981		
Documento Militar				
Outras Informações:		Total Aprovado	Crédito	Horas
		Das Disciplinas Estudadas:	15	675
Curso		De Curso (Obrigat. / Optativ.) :	27 / 18	105 / 170
		Cod QSL	Coeficiente de Rendimento	
		997-212		
Mestrado Profissional em História (Mestrado Profiss)				

PERÍODO	ESTADO	DISCIPLINA	MENÇÃO/NOTA	CREDITOS	CRÉDITOS
2/2013	10167P	TEORIA E METODOLOGIA DA PESQUISA NO ENSINO DE	Dispensado	45	3
2/2013	10111P	A FORMAÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO NA ESCOLA BRASILEIRA	A	45	3
2/2013	10169P	IDENTIDADES, DOCÊNCIA E TENSÕES CURRICULARES	A	45	3
1/2014	10109P	MEMÓRIA E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	A	45	3
1/2014	10109P	CAMPOS, CONCEITOS E LINGUAGENS DA HISTÓRIA	A	45	3
1/2014	10111P	SEMINÁRIO DE ORIENTAÇÃO	A	45	3
1/2014	10118P	CARTOGRAFIA E O ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DE	A	45	3
1/2014	10167P	TÓPICOS ESPECIAIS EM ENSINO DE HISTÓRIA I	A	45	3
1/2014	10168P	TÓPICOS ESPECIAIS EM ENSINO DE HISTÓRIA II	A	45	3
2/2014	10110P	SEMINÁRIO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE MESTRADO	A	45	3
1/2015	10123P	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE MESTRADO (HIST MEST)	A	90	6
1/2015	10167P	TÓPICOS ESPECIAIS EM ENSINO DE HISTÓRIA I	A	45	3
2/2015	10123P	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE MESTRADO (HIST MEST)	Falta Nota	--	--
1/2016	10123P	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE MESTRADO (HIST MEST)	A	90	6

Situação Acadêmica Atual		COMISSÃO	APROVAÇÃO	 Jose Ronaldo Pereira dos Santos Coordenador de Administração de Programas DPGSP PROGESP - FURG 10/02/2016	
Matriculado no 1º Sem. de 2016		CC - Comissão de Exames	Menção / Nota		
		RF - Reprovação por Freq.			
		TRU - Truamento	ML MS		

Publicações. Nº de créditos: 03

Danielle Heberle Viegas

Rodrigo Luis dos Santos

Organizadores



Estudos Étnicos e Migrações: Desafios contemporâneos no campo da cultura e da memória

Universidade La Salle
Reitor: *Paulo Fossatti*
Vice-Reitor: *Cledes Antonio Casagrande*
Pró-Reitor de Graduação: *Cledes Antonio Casagrande*
Pró-Reitor de Administração: *Vitor Augusto Costa Benites*
Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão: *Cledes Antonio Casagrande*

Conselho da Editora Unilasalle

*Andressa de Souza, Cledes Antonio Casagrande, Cristiele Magalhães Ribeiro,
Jonas Rodrigues Saraiva, Lúcia Regina Lucas da Rosa, Patrícia Kayser
Vargas Mangan, Rute Henrique da Silva Ferreira, Tamára Cecília
Karawejczyk Telles, Zilá Bernd, Ricardo Figueiredo Neujahr*

Projeto gráfico e diagramação: *Editora Unilasalle - Ricardo Neujahr*

Imagem de capa: *Setor de Eventos Unilasalle*

Revisão final: *Danielle Viegas*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E82 Estudos étnicos e migrações [recurso eletrônico] : desafios contemporâneos no campo da cultura e da memória / Danielle Heberle Viegas, Rodrigo Luis dos Santos, organizadores. – Dados eletrônicos. – Canoas, RS : Ed. Unilasalle, 2020.

ISBN 978-65-86635-15-7

Livro eletrônico.
Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.
Modo de acesso: <
<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/books/issue/download/319/30>>.

1. Colonização. 2. Migração. 3. Imigração. 4. Etnicidade.
5. Cultura. 6. Memória social. I. Viegas, Danielle Heberle.
II. Santos, Rodrigo Luis dos.

CDU: 325

Bibliotecário responsável: Samarone Guedes Silveira - CRB 10/1418

Editora Unilasalle
Av. Victor Barreto, 2288 | Canoas, RS | 92.010-000
<http://livrariavirtual.unilasalle.edu.br>
editora@unilasalle.edu.br
+55 51 3476.8603

Danielle Heberle Viegas

Rodrigo Luis dos Santos

Organizadores

Estudos Étnicos e Migrações:

Desafios contemporâneos no campo da cultura e da memória

Universidade La Salle – Editora Unilasalle

Canoas, 2020

SUMÁRIO

PREFÁCIO	6
APRESENTAÇÃO	10

Parte I

Colonização, nacionalismos e imigração: fronteiras étnicas e territoriais

COLONIZADORA AHRONS: A ENXAMAGEM DE EMPRESAS COLONIZADORAS AO OESTE CATARINENSE (1910-1940)	13
EXPANSÃO TERRITORIAL E MIGRAÇÕES: PARTICULARIDADES NAS COLÔNIAS DE GUAPORÉ (RIO GRANDE DO SUL) E PORTO NOVO (SANTA CATARINA)	23
O PROCESSO DE REORDENAMENTO DO ESPAÇO AGRÁRIO NA REGIÃO FLORESTAL DAS MISSÕES NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX	32
INSERINDO O COLONO NO CONTEXTO NACIONAL: A “CARAVANA DOS COLONINHOS” DE 1940	41
GUERRA NO CONTESTADO: CABOCLOS E IMIGRANTES EM DISPUTA PELA TERRA	49
A REORGANIZAÇÃO FUNDIÁRIA NO NORTE RIO-GRANDENSE VISTA A PARTIR DAS COLÔNIAS DOS COQUEIROS (1928) E XADREZ (1938)	57

Parte II

Imigrações contemporâneas em perspectiva: políticas públicas e inserção social

BREVES NOTAS SOBRE NECROPOLÍTICA NO CONTEXTO DA CRISE DE REFUGIADOS	67
ENVIOS DE REMESSAS FINANCEIRAS POR IMIGRANTES AO PAÍS DE ORIGEM: ESTUDO DE CASO DE UM NEGÓCIO DE UM MICROEMPRESÁRIO SENEGALÊS EM CAXIAS DO SUL-RS ...	74

Parte III

Etnicidade e estudos afro-brasileiros

COMPADARIO: REGISTROS DE BATISMO DOS INDIVÍDUOS EM CATIVEIRO NA FAZENDA MUNDO NOVO – TAQUARA – RS, 1856 – 1888	85
MOÇAMBIQUE/BRASIL: LIGADOS PELOS TAMBORES E DIÁLOGOS NAS BATIDAS DE OKÀN	95
TERRITÓRIOS AFRO-BRASILEIROS EM CANOAS: TRANSIÇÃO ENTRE O GEOGRÁFICO E O SIMBÓLICO	104

Parte IV

Identidades étnicas e culturas em pauta

BREVES APONTAMENTOS SOBRE A LITERATURA ÍDICHE	110
---	-----

O RITO DA CONFIRMAÇÃO E A EDUCAÇÃO DA JUVENTUDE LUTERANA	117
A IMIGRAÇÃO ALEMÃ NO SUL DO PAMPA: APROXIMAÇÕES INICIAIS DE PESQUISA ACERCA DA CULTURA ESCOLAR DA PRIMEIRA ESCOLA LOCALIZADA NA TRIGOLÂNDIA/HULHA NEGRA	126

Parte V

Mundos do trabalho e imigrações

IMIGRAÇÃO E O MUNDO DO TRABALHO: INTERFACES SEGUNDO TRABALHADORES SENECALESES	138
A IMIGRAÇÃO QUALIFICADA E A ATIVIDADE DOS MARMORISTAS ITALIANOS EM PORTO ALEGRE ATRAVÉS DA TRAJETÓRIA DE LEONE LONARDI	146
ANTON MARIA FEIX: UMA “LOUVÁVEL ATUAÇÃO, PELO PERÍODO DE 40 A 50 ANOS, PROPORCIONANDO AJUDA MÉDICA”	153

Parte VI

Temas emergentes nos estudos migratórios: questões teóricas e práticas pedagógicas

MAPEANDO A DISCUSSÃO SOBRE COTAS RACIAIS NO BRASIL	164
INCLUSÃO PRODUTIVA: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO ACESSO A BENS CULTURAIS	172
MAPEAMENTO DO PERFIL LABORAL DE UM GRUPO DE IMIGRANTES DE CAXIAS DO SUL-RS: UMA REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DO SETOR DE RECURSOS HUMANOS	186
PROPOSIÇÃO DE UM INSTRUMENTO QUALI-QUANTITATIVO PARA AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL	196
SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)	208

A IMIGRAÇÃO ALEMÃ NO SUL DO PAMPA: APROXIMAÇÕES INICIAIS DE PESQUISA ACERCA DA CULTURA ESCOLAR DA PRIMEIRA ESCOLA LOCALIZADA NA TRIGOLÂNDIA/ HULHA NEGRA

Simone Gomes de Faria

Introdução

Não podemos negar que há muitos estudos com diferentes abordagens acerca da imigração e migração alemã no Brasil, bem como, no Estado do Rio Grande do Sul, contudo, ainda há muito a ser desvelado como bem nos equaciona Flores (2004), posto que:

há alguma luz acerca do que ocorre na localidade onde as pessoas vivem -muitas vezes não documentado, principalmente em se tratando de municípios novos – há lacuna no conhecimento do todo, no que reporta à origem dos imigrantes, seus anseios dificuldades e conquistas, etapas vencidas, crenças e desânimos, labuta na lavoura e no artesanato, no comércio e na indústria dos centros urbanos, na construção de uma nova identidade, nas realizações materiais e culturais, formando valioso legado para os pôsteros (FLORES, 2004, p. 09).

Partindo da fala de Hilda Flores, ainda existem localidades, principalmente, os municípios mais novos que necessitam que sua história seja resgatada. Neste sentido, é exatamente esta a nossa proposta: a de suscitar a saga dos imigrantes que iniciam suas atividades em 1925 no município da Hulha Negra. Assim sendo, é mister que as resgatemos com urgência e responsabilidade!

Para tanto, antes de nos atentarmos a compreendermos as redes de sociabilidades instauradas por estes colonizadores procuraremos compreender as políticas de ensino da época, que por sua vez, neste marco temporal é demarcado pelo período da nacionalização de ensino (1937-1945), da Constituição de 1946, da tão esperada Lei nº 4.024 de 1961 e a Lei nº 5.692 de 1971.

Em suma, nosso estudo comprehende desde seus primórdios traçando um panorama geral mediados pela legislação nacional, bem como, estadual e pela regional, da 13^a Delegacia de Ensino/CRE, que tem sua sede na cidade de Bagé, na tentativa acompanharmos sua trajetória até a sua implantação do 1º Grau completo.

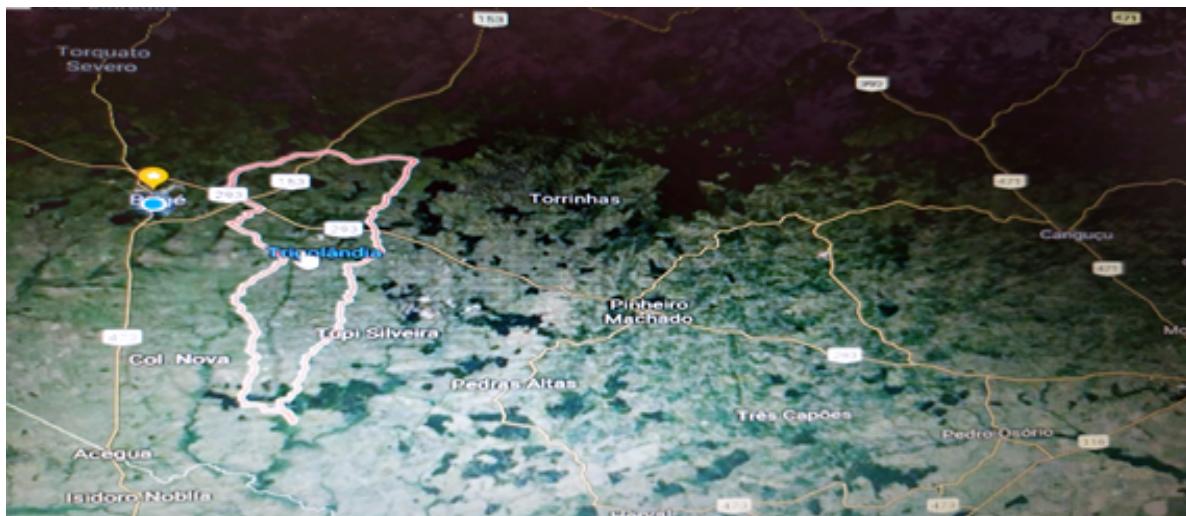
Para melhor norteamento do corpo do texto optamos em subdividi-lo em quatro momentos como: a contextualização geográfica e histórica do município da Hulha Negra; os aspectos gerais da escola; as políticas de ensino que a consubstanciavam e por fim faremos direcionamentos para pesquisas futuras que não poderão ser desarroladas ao longo deste ensaio.

Contexto geográfico e histórico do município da Hulha Negra

É de grande empenho contextualizarmos geograficamente e historicamente o município da Hulha Negra, pois, é necessário cerzir com perspicácia através dos documentos diletantes que temos em mãos. Geograficamente falando nem sempre o município é apontado nos mapas, mas, esta é nossa missão dar visibilidade a um rincão esquecido pela história regional e irmos regastando o projeto educacional desta colônia. Assim sendo, o município em questão está situado na denominada Região da Campanha⁵⁷ que se localiza na Fronteira Sudoeste do Estado do Rio Grande do Sul e faz divisa ao oeste com Bagé e Aceguá e leste com Candiota. A seguir, expusemos o mapa a fim de que possamos melhor localizar o leitor.

57 A região é assim denominada de Pampa por ser considerada uma marca regional.

Figura 1- Mapa do município da Hulha Negra/ Trigolândia (núcleo da colonização de migrantes alemães pomeranos vindos inicialmente do município de Pelotas/1925)



Fonte: <https://www.google.com.br/maps/place/Hulha+Negra>

Em um viés histórico, sabemos que em um pequeno rincão localizado ao sul do Rio Grande do Sul aponta como marco referencial de povoamento a construção de uma estação ferroviária por volta do final do século XX, mais precisamente em 02/12/1884 e denominado de Estrada de Ferro Rio Grande-Bagé.⁵⁸

Outrossim, ali se forma uma comunidade que inicialmente é alcunhada de Rio Negro e se altera de denominação em meados da década de 40 do século passado. Entretanto, ainda existem dúvidas acerca do surgimento de sua nomenclatura. A teoria mais aceita que é o nome de “Rio Negro” era assim chamado porque as nascentes do rio passavam por áreas de carvão e acabavam ficando pardacentas.

O carvão acaba dando o nome da “Hulha” e a expressão “Negra” era porque a água ficava escura quando havia algum movimento no fundo do rio. De acordo com o padre José Macke⁵⁹ o nome da região é institucionalizado em 1945 em virtude da instalação de uma usina termoelétrica que por ingerência dos engenheiros contratados acaba não operando comercialmente. Em resumo, os historiadores locais não tomam a palavra “negra” como uma cor propriamente dita, e sim, porque é a energia que advém do carvão.

Destarte, o local contou com alguns episódios marcantes como a batalha do Rio Negro durante a Revolução Federalista (1893) tendo a famosa Degola do Rio Negro⁶⁰ como um episódio local que movimentou mais de dez mil combatentes guerrilhando durante sete dias: os federalistas e os republicanos. É apontado nos documentos que morreram trezentos combatentes e trinta deles foram degolados.

As principais atividades econômicas que vigoraram nas primeiras décadas do século passado eram a pecuária e as charqueadas, principalmente, até o final dos anos 30. No entanto, vão sendo substituídas com o avanço da industrialização como o Frigorífico Pampeano e indústria da cerâmica. Além disso, o empresário Pedro Rabbione

58 No mesmo período é inaugurada demais estações como: Marítima, Rio Grande, Junção, Quinta, Povo Novo, Pelotas, Teodósio, Capão do Leão, Cerrito, Cruz, Basílio, Erval, Cerro Chato, Lajeado, Nascente, Pedras Altas, José Sartori, Biboca, Candiota, Seival, Rio Negro, Quebracho, Santa Tereza e Bagé.

59 Personalidade importante no município e grande percursor pela luta dae sua emancipação. Nos documentos oficiais de 1960 seu nome é fortemente associado para que a colônia se independizasse de Bagé.

60 O episódio da Degola é considerado um dia importante para reviver o fato ocorrido em 29 de novembro às margens do Rio Negro sendo considerado um feriado municipal. Em síntese, o fato representou uma desavença pessoal entre os líderes, pois, a fazenda de Zeca Tavares é invadida por Maneco Pedroso e sobre a cadeira do primeiro foi deixado um bilhete que dizia: “Tua cabeça será minha” fato que bastou para que se instalasse um caos à margem do Rio Negro. Não podemos afirmar com exatidão se foi isso que realmente aconteceu porque existem diversas versões acerca do assunto, mas, a mais conhecida é esta. O fato deu origem a inúmeras lendas como a famosa “Lagoa da Música”.

Saco⁶¹ realiza intermediação da produção econômica da região porque financiava o abastecimento das residências e os insumos para a produção anual.

O distrito que antes pertencia a Bagé estava em expansão, mas, é em 1925 que se é datada a colonização alemã com produtores rurais incialmente vindos de Pelotas sobre a liderança do agrônomo Francisco Krenzinger, que por sua vez, enceta uma nova atividade econômica como: a agricultura.

Segundo um morador da localidade chamado Francisquinho Kloppenburg a escolha destes migrantes alemães de Pelotas não ocorreu por acaso, e sim, porque a terra era boa e próxima da cidade de Bagé. Além disso, havia uma estrada de ferro que facilitava o transporte das produções para sua comercialização.

Convém ressaltar que a organização imobiliária foi realizada por cada colono que procurava seu pedaço de chão para fixarem raízes. Tal evento acaba dificultando a criação da igreja e das escolas, ou seja, os colonos ficaram esparsos o que acaba refreando a fixação das redes de sociabilidades destes imigrantes no século XX. Mas, é no ano de 1934 que se é criada a primeira escola que contou como primeiro professor, seu Reinaldo Bohn, nossa escola foco de análise, que desde 1996 atua como Escola Estadual de Ensino Médio Manoel Lucas de Oliveira.

Em linhas gerais, em 1940 é criada uma Cooperativa Tritícola Assis Brasil que prestou serviços por mais de quatro décadas tendo como um dos expoentes Francisco Kloppenburg⁶² em uma época em que o trigo era preponderante na região. O carvão foi explorado do final do século XIX até o final de 1940. Em 1960 é uma década marcada pela luta organizada de emancipação do distrito para que se tornasse um município autônomo. Além do mais, surge a Cooperativa de Eletrificação Rio Negro / COOPERSUL. Mas, são em meados da década de 70 que se é implantada a primeira escola de primeiro grau completo, que por sua vez, veremos no ítem abaixo as particularidades desta importante instituição escolar para a localidade em questão.

Aspectos gerais da primeira escola da Hulha Negra

A fundação da escola que se tem conhecimento ao longo das décadas passou por diferentes nomenclaturas. Inicialmente foi denominada Escola da Capela, tendo em vista que, muitos destes colonizadores alemães estranhavam a falta da assistência religiosa e escolar. A escola era étnica⁶³ comunitária concentrada em um núcleo rural e vinculadas a confissão religiosa católica. Neste limiar, em uma capela particular da família Loguércio o cônego Monsenhor Constébile Hipólito⁶⁴ em certas ocasiões realizava alguns batizados, contudo, ele não falava Alemão o que dificultava a comunicação com as famílias pomeranas. Em virtude disso, uma vez por ano aparecia na colônia um padre vindo da Alemanha para resolver assuntos de interesse dos moradores que segundo os relatos o apontam como Padre Godofredo Schmidt.

A impressa alemã, em 1932, desenvolve uma importante função como a de divulgar a Colônia do Rio Negro. Assim sendo, esta começa a ganhar visibilidade e algumas famílias acabam migrando de outros estados e localidades do Brasil para a Colônia do Rio Negro, todavia, a maior parte deles não havia planejado e nem se organizado para as dificuldades que estariam por vir.

61 Sua importância foi potente para a colônia. Em um livro que marca os 25 anos da colonização alemã (1950), material produzido pelos migrantes, apontam que sua intermediação por mais de três décadas de 1915-1945 foi melhor que a intervenção do Banco do Brasil.

62 A família Kloppenburg exerceu e exerce importância no município tanto no quesito econômico como na área política. Assim sendo, os dados que sabemos acerca deles advém de um opúsculo compilado pelo padre José Macke extraído do livro de Carlos Tabeling, editado na Alemanha em 1980: "SippeWesterkamp. " Assim sendo, Francisco era filho de Bernardo e Josefina que vieram da Alemanha do Estado da Baixa Saxônia, no noroeste da Alemanha. No livro de Carlos está exposto as dificuldades por eles enfrentadas ao chegarem na Colônia Rio Negro, entre as queixas as mais presentes eram as relacionadas com a falta de assistênciareligiosa e escolar.

63 Sua denominação advém porque perpassavam aspectos culturais relacionados com o país de origem dos imigrantes, no caso, alemães como a lingua e os seus costumes. '

64 Foi um pároco da cidade de Bagé que viveu entre os anos de 1862 até 1956. Hipólito governa a paróquia de Bagé até 1943 quando posteriormente será comandada pelos Capuchinos conforme nos revela Fidélis Dalcin Barbosa em seu livro História do Rio Grande do Sul (BARBOSA, 1976, p. 165). Atualmente, na cidade de Bagé, existe uma rua central com seu nome.

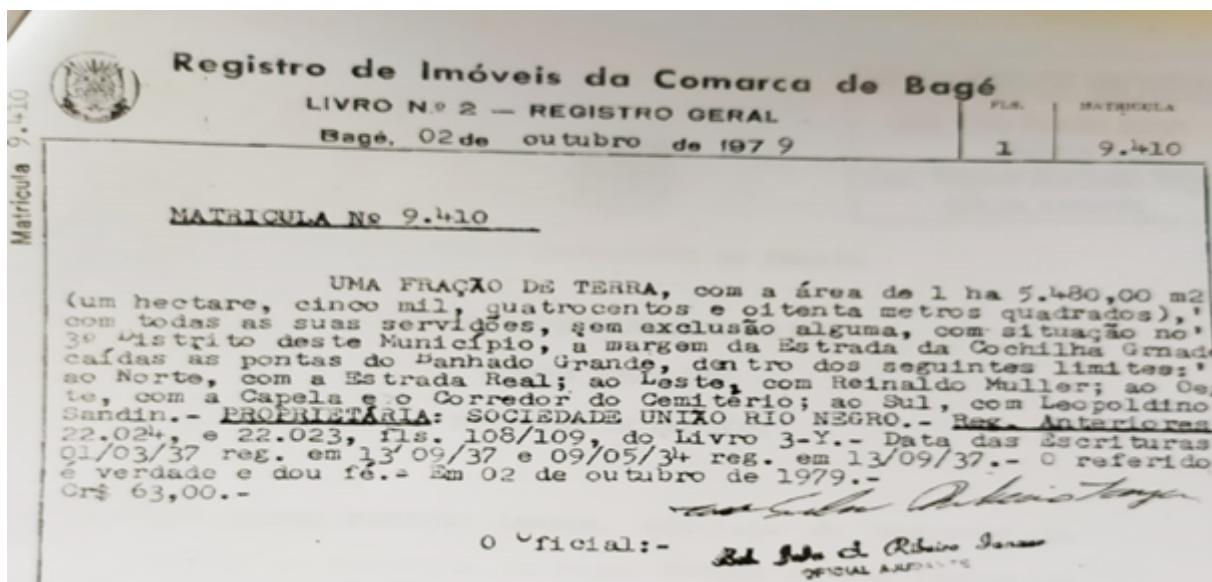
Partindo do exposto acima é possível revelar que em 1934, os católicos alemães juntamente com os luso-brasileiros resolvem construir na Capela de seu Loguércio uma escola particular. Entretanto, com a implantação das leis de nacionalização de ensino propostas por Getúlio Vargas durante o Estado Novo os alemães acabam sendo perseguidos e a escola inicialmente é entregue para o município de Bagé. Em 1944 é repassada para o Governo Estadual. De acordo com a Revista Comemorativa dos 80 Anos Memorial Trigolândia (2005, p. 80) os professores atuantes na escola antes da nacionalização foram: Kinske, Weinner, Ritter, Pedro Reinoldo Bonh e Matias Walher.

Inegavelmente os alemães instalados na colônia almejam progresso. Era o sonho de muitos e a esperança era latente dia após dia. A implantação de uma escola era uma verdadeira conquista. Mas, existiram alguns percalços até que ela se torne efetivamente uma escola de primeiro grau completo como veremos.

As esparsas fontes encontradas nos revelam que os colonizadores juntamente com Augusto Júlio Martin, Brunel Soares e Irineu Vaz Souto não estavam contentes ao verem as crianças e jovens crescendo sem oportunidades de ao menos alfabetizarem-se. Assim sendo, em uma empreitada pela colônia saíram a cavalo em busca de recursos financeiros por meses adentro, mas, as oposições vieram por parte de muitos dos moradores.

Felizmente lhes foi doado um terreno por Leopoldino Sandim e a sua mulher D. Joanna Afonso Sandim, que através da labuta comunitária foi construída. Deste modo, a escola seria oficialmente inaugurada em 25 de julho de 1934 e chamada de “Sociedade Escolar União Rio Negro”. Observe a figura abaixo:

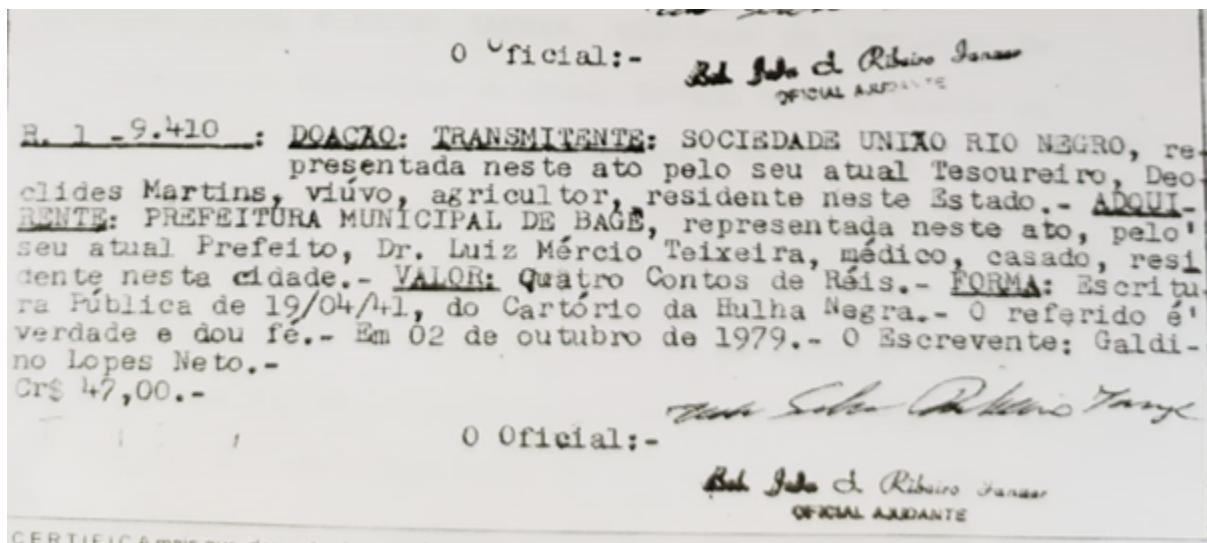
Figura 2 - Descrição do imóvel doado para a implantação da escola.



Fonte: Registro de Imóveis da Comarca de Bagé de 1979.

A figura 3 descreve com precisão a localidade da escola e os limites geográficos, bem como, a extensão de suas dependências. Em 1941, a escola é repassada à prefeitura municipal de Bagé conforme nos é revelado pela figura abaixo.

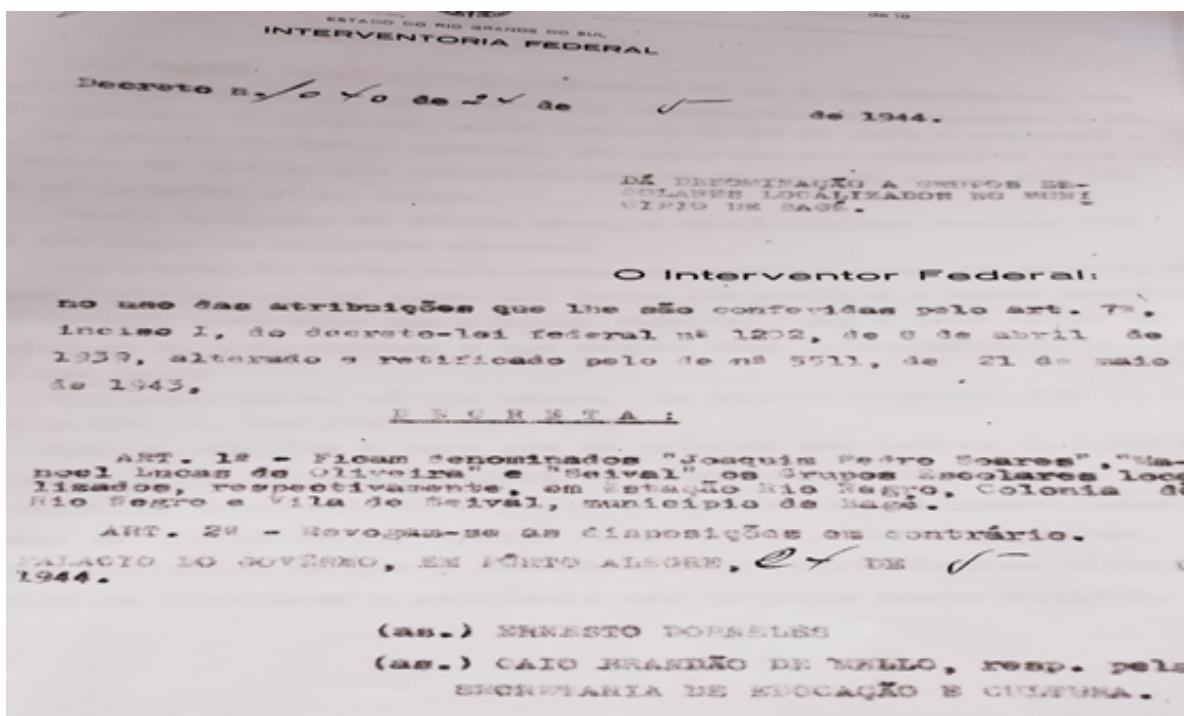
Figura 3 - Informações da doação da Sociedade União Rio Negro para a prefeitura de Bagé.



Fonte: Registro de Imóveis da Comarca de Bagé de 1979.

A imagem acima nos revela que seu tesoureiro Deoclides Martins cede para a prefeitura de Bagé mais de um hectare de terra para que esta tomasse conta de sua administração, bem como, juntamente com esta cessão ocorre a da localidade da Escola da Capela, inicialmente narrada, passa a ser pertencente da Mitra Diocesana de Pelotas para atividades religiosas. Segundo as informações extraídas da Revista Comemorativa dos 80 Anos Memorial Trigolândia (2005, p.80) é através do decreto 1040 de 24 de maio que o Estado assume a responsabilidade pela instituição e sua denominação agora seria do “Grupo Escolar Manoel Lucas de Oliveira”. Vejamos:

Figura 4 - Imagem do Decreto Estadual 1040 de 24 de maio de 1944.



Fonte: Decreto 1040 de 24 de 1944 retirado dos Arquivos da Escola Estadual Manoel Lucas de Oliveira.

Afinal, de onde vem o nome Manoel Lucas de Oliveira? Numa época em que imperava a nacionalização do ensino, o governo atual partia do pressuposto que havia necessidade que os imigrantes se fixassem em todos os sentidos no chão brasileiro.

Destarte, as escolas da época deveriam possuir um personagem ilustre do nosso passado e que tivesse alguma relação com a localidade. Neste ínterim, que surge o nome do Coronel Manoel Lucas de Oliveira. Segundo o livro “História de Bagé do século passado” de (ROTERMUND, 1981, p. 64-65) o autor aponta que o liberal que defendia o Regime Republicano fixou-se na margem direita do arroio Candiota e era muito querido pelos habitantes da localidade. Teve grande participação na chamada Vitória do Seival e orgulhava-se de suas virtudes patrióticas, além disso, era contra que o Rio Grande do Sul se unisse a países estrangeiros. Participou de diversos combates em prol de Bento Gonçalves sendo em 1847 promovido a coronel da Guarda Nacional e comandante dos municípios de Bagé, Piratini e Jaguarão. Sabe-se que morreu na extrema pobreza, contudo, seus valores patrióticos permanecem no imaginário social resultando no nome da primeira escola da colônia que como veremos subsequentemente é somente em outubro de 1978 que ela torna-se a Escola Estadual de 1º Grau Manoel Lucas de Oliveira.

As políticas de ensino que consubstanciavam a primeira escola da Hulha Negra

Segundo Amaral (2012) o período que comprehende de 1930 até 1961 é considerado pela pesquisadora como aquele que visa a regulamentar a educação em todas as esferas educativas. O fim da República Velha, em 1930, demarca o início do governo de Getúlio Vargas e se estende até 1945. A centralização política da educação se torna ponto fulcral no panorama brasileiro.

Ademais, é instaurado o primeiro Ministério da Educação e Saúde Pública ocupado por Gustavo Capanema que funda um conjunto de reformas conhecidas como as Leis Orgânicas do Ensino ou os oito decretos-leis, que por sua vez, acabaram reproduzindo uma educação peculiarmente elitista.

Destarte, as idéias escolanovistas emergem por meio de uma pléiade de pensadores que se organizaram para a criação da Associação Brasileira de Educação/ABE que foi “criada em 1924, por um grupo de intelectuais (advogados, médicos, professores e engenheiros) e fundamentava-se na ideia de que a educação residia a solução dos problemas nacionais” (AMARAL, 2012, p.110). O acordo firmado entre a ABE e o Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932 e “propunha políticas e estratégias de intervenção na defesa de uma escola pública, leiga, universal e gratuita” (AMARAL, 2012, p. 110).

Em síntese, o manifesto tencionava que a escola se modificasse e se transformasse em uma Escola Nova que fosse laica, pública onde a responsabilidade deveria ser do Estado como nos desvela Saviani (2005). Convém informarmos que o manifesto teve como precursor Fernando Azevedo (Distrito Federal, 1932) e, dentre grandes nomes na área como Anísio Teixeira (Bahia, 1925), ademais, sua elaboração contou o apoio da sociedade civil.

Na íntegra, o documento não tinha somente a preocupação com a formação dos professores, e sim, com as ideias escolanovistas com questões que envolviam a parte didática, bem como, os espaços onde estes deveriam ser profissionalizados. Era evidente que havia uma resistência ao empirismo vigente e dominante da época que propugnava que deveria de existir um estudo consistente para a resolução de problemáticas educativas através de uma orientação científica que possuísse domínio das ciências sociais e técnicas. Na prática, as políticas estabelecidas se tornaram conservadoras, verticais, autoritárias, patrimonialistas e domesticadoras.

Após a constituição de 1934, que dura pouco, ocorre um golpe militar e Getúlio Vargas assume a presidência do país. A constituição elaborada por Francisco Campos de 1937 retira a responsabilidade do estado com a educação pública, bem como, a gratuidade é suprimida do texto legal. Em suma, a carta de 37 é favorável ao dualismo educacional, ou seja, escolas públicas e profissionalizantes para os menos favorecidos e particulares para aqueles com melhores condições econômicas.

Durante o Estado Novo 1937/1945 - que as políticas de nacionalização do ensino efetivamente são implantadas. Neste cenário, é por meio do Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938⁶⁵ que se é instaurado como um

65 BRASIL. Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938. Conhecida como - Lei da Nacionalização. Exige o ensino em língua nacional. Proíbe a circulação de revistas e livros em língua estrangeira. Decreta o fechamento das escolas estrangeiras no país. In: Lex-Coletânea de Legislação. São Paulo: Lex, 1938.

instrumento que visava combater as influências estrangeiras.

As escolas comunitárias e confessionais mantidas por imigrantes alemães e italianos, entre outras nacionalidades precisaram atender as ordens governamentais, pois, Vargas partia do pressuposto que os estrangeiros poderiam causar problemas e advogarem em prol da campanha fascista e nazista da época. Dentro deste contexto, a colônia do Rio Negro não foi diferente, pois, retiraram os professores que falavam alemão para nomearam a então professora Helena Petruzzi Colares, que por sua vez, enfrentou dificuldades ao ministrar suas aulas porque a maior parte de seus alunos não falavam claramente a Língua Portuguesa.

No governo do então secretário da Educação e Saúde Pública- Sesp/Rs, José Pereira Coelho de Souza (1937-1945), que é implantado o processo de nacionalização do ensino do Rio Grande do Sul que consoante Weiduschadt (2009) suas ações foram expressivas para a efetiva implantação desta no estado.

Ao redor do assunto existe muitos referenciais teóricos, contudo, algumas abordagens subestimam, a nacionalização, como de fato foi, pois, ela representou uma importante faceta das políticas estatais direcionadas à educação do Rio Grande do Sul.

Segundo Claudemir Quadros (2014) a nacionalização do ensino proporcionou ampliação da intervenção estatal reorientando a Sesp/RS, posto que, estaproporciou uma jurisprudência específica para a época criando políticas que proporcionaram um aumento significativo da rede estadual com novas instalações, professores e funcionários, o que deveras acaba ocorrendo uma ampliação de discentes matriculados. Em viés conclusivo, a reforma visava a organizar a instrução pública do estado onde o trabalho escolar era fortemente supervisionado pelos agentes governamentais.

Embora a nacionalização do ensino venha a ser datada inicialmente em 1937 seus primórdios são advindos de tempos pregressos, contudo, é intensificada através da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), visto que, é neste momento que ocorre um estranhamento entre os descendentes alemães, italianos, a igreja e o governo brasileiro como bem nos revela Maria Helena Camara Bastos (1994). A fala de Bastos é corroborada por Weiduschadt (2009), pois, de acordo com a pesquisadora para que efetivamente uma política seja vigente é imprescindível que existam facetas que tendem a lidiminá-las.

Partindo do fato descrito anteriormente intensifica-se por parte governamental uma coação para que ocorresse uma nacionalização do ensino onde a língua portuguesa seria a única língua admitida no âmbito nacional, bem como, houve uma supervisão direta em instituições escolares como nas étnicas particulares, nas comunitárias além de uma rígida fiscalização em associações e jornais financiados pelo estrangeiro acarretando o fechamento de muitas delas.

Vale mencionar que a campanha em prol da nacionalização do ensino é decorrente de várias nuances porque visava homogeneizar culturalmente a nacionalidade luso-brasileira conforme nos revela Paiva (1987); pretendia minimizar culturalmente e economicamente as colônias estrangeiras, principalmente, aquelas pertencentes ao Norte do estado do RS como nos desvela Gertz (1981) no intento de nacionalizar as colônias estrangeiras segundo os postulados teóricos de Dalbey (1970).

Devido a um conjunto de problemas ocasionados durante o governo de Vargas, em 1945, os militares retiram-se do poder. Assim, adentra no cenário nacional Eurico Gaspar Dutra que já em fevereiro de 1946 inicia os trâmites para a consolidação de uma nova constituição. Passados oito anos de ditadura era mister debater a identidade nacional.

Um dos grandes avanços com relação à constituinte era por ser “de característica liberal e democrática, responsabilizava os poderes públicos quanto ao dever de proporcionar e garantir a educação escolar, estipulando, inclusive, a previsão de recursos mínimos a ela destinados” (AMARAL, 2012, p. 111).

Através do Art.168 o ensino primário tornar-se obrigatório e oferecido em língua portuguesa o que efetivamente foi um bom passo, visto que, a de 1937 não se mencionava tal princípio. Já neste período havia indícios do surgimento de uma Lei de Diretrizes e Bases proposto pelo então Ministro da Educação, Clemente Mariani, que

se organiza com alguns dos antigos componentes da Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova para proporem um anteprojeto, todavia, é arquivado. Segundo Hilsdorf (2005) o primeiro anteprojeto apresentava característica de ser liberal e descentralizadora.

Consoante os constructos teóricos de Amaral (2012) o deputado Carlos Lacerda empenha-se na consolidação de um novo anteprojeto. Agora o assunto em pauta seria a liberdade de ensino e visava atender os estabelecimentos particulares, pois, havia “o pressuposto da primazia do direito da família e não do Estado, como diziam os liberais de educar seus filhos; e, colocando o financiamento das escolas privadas pelo poder público” (HILSDORF, 2005, p. 110).

Após muitos embates travados como a defesa da liberdade de ensino contra o monopólio do Estado durante quase treze anos de tramitação surge à primeira lei que nortearia o sistema educativo.

O projeto proposto por Lacerda acaba sendo aprovado pelo presidente João Goulart como bem nos alude Amaral (2012). A primeira LDB viera a ser aprovada em 1961 e era uma grande expectativa da sociedade, porém, esta acaba trazendo alguns desastres para a educação, posto que, estabelecia que tanto o setor público como o privado pudessem ministrar o Ensino no Brasil em todos os níveis o que consequentemente viera a fortalecer o ensino privado limitando o crescimento do sistema público de educação.

A LDB de 61 visou a atender aos setores privatistas, conservadores e legitimou o sistema existente, em outras palavras, se preocupava somente com os mecanismos de controle do sistema e o conteúdo a ser ministrado. Em suma, “foi uma lei que não atendeu às necessidades educacionais premente de um país que se industrializava e se urbanizava rapidamente, mas ainda sofria com as elevadíssimas taxas de analfabetismo e evasão escolar” (AMARAL, 2012, p. 115-116).

O quadro apontado pela LDB de 61 pode ser observado no histórico da Escola Estadual Manoel Lucas que até 1974 que permanecia com ensino somente até a antiga quinta série primária. O abandono da zona rural era visível. Até então viviam abandonados a toda sorte. O estabelecimento de ensino funcionava mal porque as estradas encontravam-se em péssimas condições que inviabilizavam o transporte coletivo, poucos professores almejavam dar classes na escola, muita evasão, rotatividade constante dos estudantes, bem como, a estrutura do prédio necessitava reformas e ampliação para contemplarem todas as séries primárias.

É no contexto, da década de 70, no meio das teorias do desenvolvimento ou na ideologia desenvolvimentista do pós-guerra que a escola após cumprir algumas exigências acaba sendo autorizada a funcionar pela Delegacia de Ensino de Bagé em 1978 para atuar como ensino primário completo. Atualmente a escola é denominada de Escola Estadual de Ensino Secundário Manoel Lucas de Oliveira e foi autorizada a funcionar com esta modalidade educativa no final do século XX.

Direcionamentos para pesquisas futuras acerca do Projeto Educacional do pomeranos da Hulha Negra

Para este momento procuramos compreender como foi institucionalizada a primeira escola do atual município da Hulha Negra através das legislações nacionais, regionais e específicas da escola. No entanto, pretende-se a curto prazo comprovar quais eram as relações pedagógicas tecidas no seio escolar, pois, como sabemos cada escola possui sua maneira particular de organizar sua cultura. Em outras palavras pretendemos detectar como foi sendo constituído o seu currículo, a formação das disciplinas escolares, atuação dos professores. Além disso, compõe parte de nossa aspiração a de conferir os arquivos escolares no empenho de localizar, sistematizar, organizar fontes que nos possibilitem a desvelar aspectos que não foram compreendidos somente com a legislação pertinente.

Num planejamento de médio e longo prazo almejamos comprovar qual foi o projeto educacional institucionalizado na consolidação de um modelo educacional e qual foi o processo identitário destes, bem como, de que modo foi organizada a comunidade tecendo um estreitamento entre a escola e religião, na perspectiva de que se entenda como foi organizada a escola junto com a igreja.

Neste limiar, o objetivo central de nossos encaminhamentos futuros é o de desvelar o projeto educacional destes imigrantes, que por sua vez, almejavam desde os primórdios progresso econômico e desenvolvimento intelectual para seus filhos.

O nosso objeto de estudo consiste em compreendermos centralmente os aspectos da cultura escolar tecidos por estes. As próximas pesquisas visam a ser de cunho bibliográfico e documental amparada de fontes de artigos de jornal da época, livros acadêmicos, artigos científicos, relatórios intencionais e documentos da Câmara de Vereadores.

De acordo com nossa análise inicial observam-se lacunas de informações acerca da cultura escolar, do currículo, das práticas e das circulações de saberes construídos na comunidade e para isso recorremos ao uso da História Oral que entrelaçadas às fontes documentais possam dar conta de atender às problematizações apresentadas, alicerçada pelos referenciais teóricos da História Cultural.

No que diz respeito as categorias de análise, no caso da cultura escolar contaremos inicialmente com o embasamento de Domenique Julia (2001) e Vinão Fraga (1995). As categorias de identidade e memória serão permeadas pelos constructos teóricos de Joel Candaú (2001), Stuart Hall e Kathryn Woodward (2005) e Maurice Halbwachs (1990). A etnicidade será embasada a partir de Frederick Barth (1998).

Em suma, o inaudito trabalho proposto visa trazer à tona uma parte esquecida da História da Educação do Rio Grande do Sul, que por sua vez, servirá de subsídio tanto para historiadores locais, pesquisadores teuto-brasileiros entre outros que estudem etnicidade como para a própria população da Colônia que desconhecem as representações e os valores propugnados por esta etnia em relação à educação e que serviu de base para sua própria construção identitária.

Conclusões

A primeira escola da Hulha Negra passou vários momentos. Inicia-se como uma escola étnica confessional que visava atender aos colonizadores alemães instalados que objetivavam instrução para seus filhos, ou seja, para aquele momento era suficiente que soubessem ler e escrever.

Todavia até que a escola efetivamente se organizasse em todos os aspectos, este núcleo rural, atravessa por vários percalços. Além disso, a igreja católica inicialmente exercia o controle acerca da instituição. Com o passar do tempo ela deixa de ser privada para se tornar pública, visto que, é doada para a Prefeitura Municipal de Bagé que em 1944 vem a tornar-se estadual.

Os efeitos nacionalização do ensino (1937-1945) foram sentidos na colônia, principalmente, pela dificuldade de se adaptarem com os professores nomeados pela Delegacia de Ensino de Bagé. Ao analisarmos as políticas de ensino que regimentaram quatro décadas desta instituição escolar nos levou a concluir que a legislação educacional sendo uma construção humana não é possível observá-la nua e crua sem efetivamente sorvê-la em sua forma de se manifestar, pois, é preciso observar sua implicação dentro dos contextos escolares.

O que se aponta no parágrafo acima é que vê-la pronta e acabada como as portarias expostas no corpo do texto e que foram emitidas pela 13ª Delegacia de Ensino para a autorização da escola não revelam os bastidores dotados de avanços e recuos desde a sua primeira nomenclatura como a Escola da Capela até ela se tornar Escola Rural de Ensino Primário Manoel Lucas de Oliveira em 1978.

Até chegarmos no ano de 1978 houveram negociações de diferentes esferas educativas como: a étnica confessional particular mantida pelos colonizadores e por alguns luso-brasileiros passando pela luta árdua por parte de alguns habitantes da localidade ao captarem recursos financeiros montados a cavalos. Com o passar dos anos a comunidade ganha um terreno para expandir o prédio escolar, entretanto, por falta de recursos da comunidade é cessionada para a rede municipal e, posteriormente para a estadual. Fora estes fatos contextuais é acompanhada da volatilidade dos alunos, dos professores, da evasão, problemas com as estradas de chão, falta de transporte coletivo,

em síntese, foi uma batalha imperante da comunidade por um acesso ao ensino primário e obrigatório que já havia sido inserido na carta de 1946, contudo, o 5º distrito não era bem assistido por sua sede municipal: Bagé, assim, este pode ser considerado um dos principais motivos pela luta de sua emancipação.

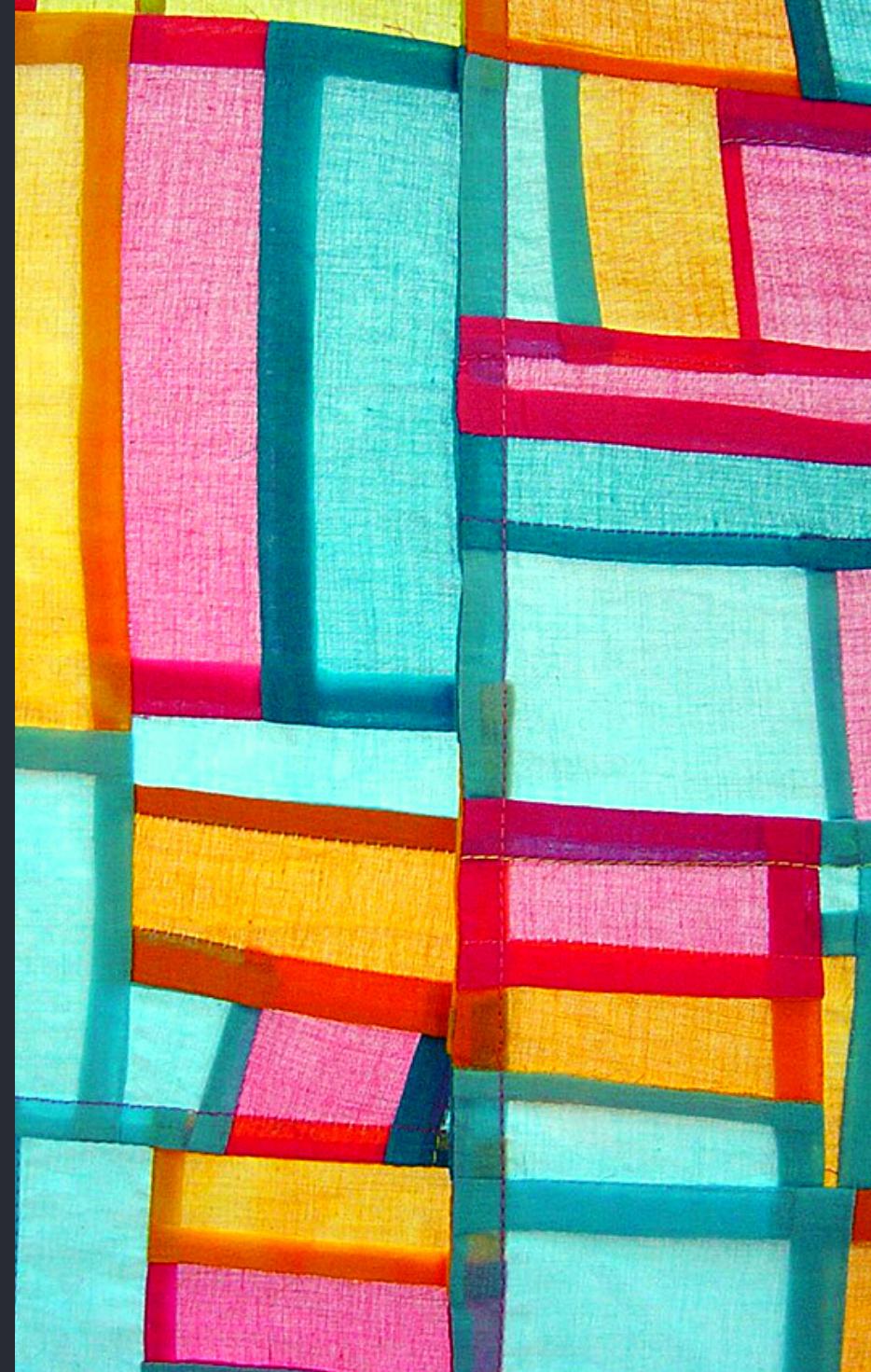
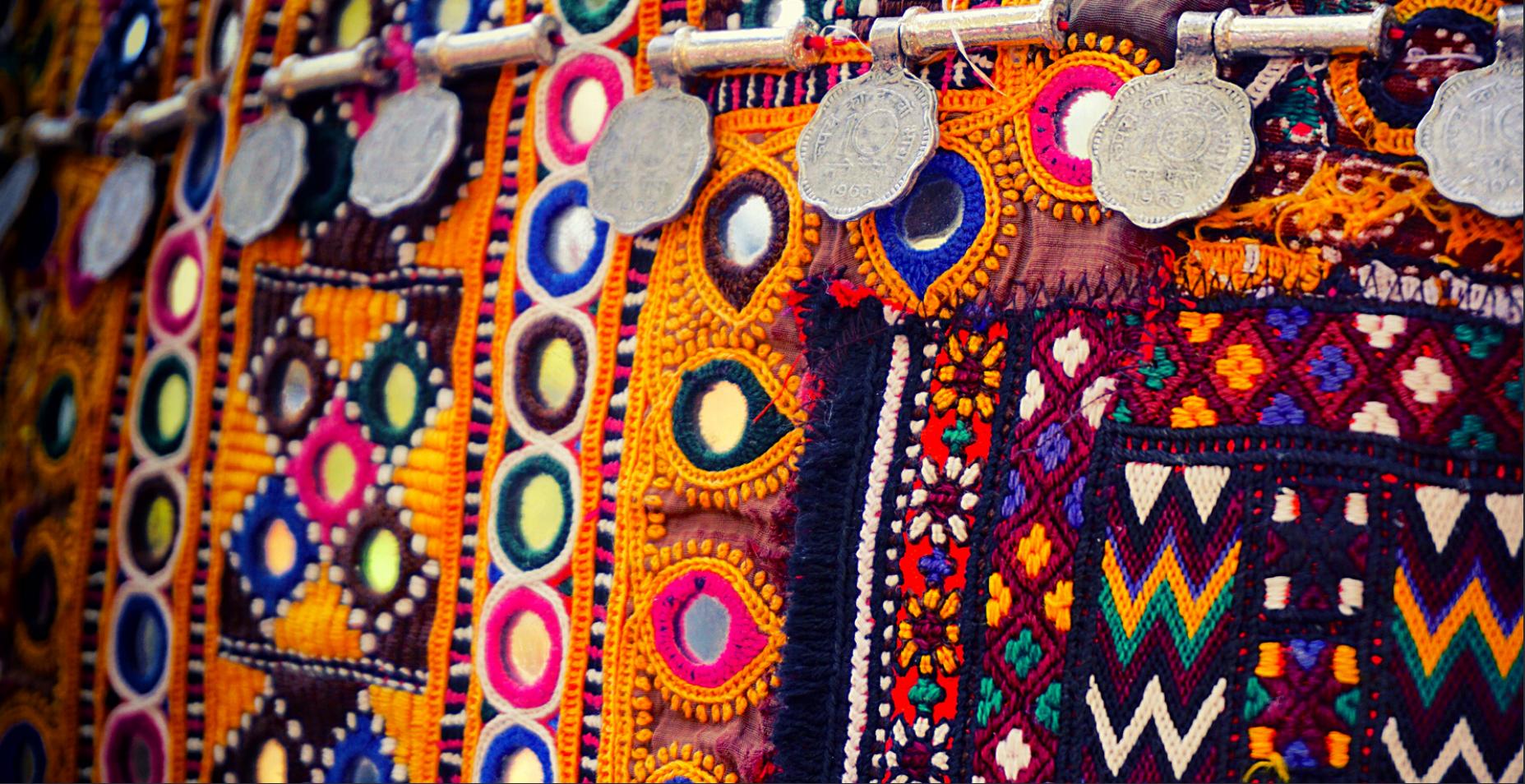
Ao observarmos a história da organização das políticas de ensino que a regimentavam no âmbito nacional, regional e as específicas comprehende-se que estudá-las sem contextualizá-las nos leva a cairmos num mero discurso esvaziado como de fato muitas das políticas de ensino foram não somente no contexto local, mas, como em âmbito nacional porque ao analisar a legislação que consubstancia a época concluímos que ela não pode ser acompanhada em sua integralidade por nossa escola analisada, principalmente, por existir falta de recursos financeiros e pessoais.

Em síntese, o projeto proposto destes colonos é de grande importância regional, pois, os pesquisadores na área de imigração alemã optaram por desvelarem rincões com grande desenvolvimento deixando de lado a parte menos favorecida e que viveu por muito tempo na miserabilidade, assim sendo, estes aspectos não simbólicos das atividades desta instituição são indispensáveis para indagarmos a materialidade do processo escolarizador no empenho de aferirmos as condições históricas da cultura material para num movimento futuro discutirmos com mais propriedade acerca da vida, da formação dos professores desta região, da vida escolar dos estudantes, dos currículos e das práticas pedagógicas, entre outros aspectos que comprehendem a materialidade escolar compreendendo as relações entre a escola, a cultura e a sociedade em que a produziu e articulou.

Referências

- AMARAL, G. L. do. Políticas educacionais no contexto histórico brasileiro. In: SANTOS, R. G. dos. **Tecnologia, cultura e formação na Educação a Distância**: o potencial reflexivo da/na formação de professores. Rio Grande: Ed. Universidade Federal do Rio Grande, 2012.
- BASTOS, M. H. C. O novo e o nacional em revista: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942). São Paulo: USP, 1994. 457f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo.
- BRASIL. **Decreto-Lei N. 406**, de 04/05/1938.
- DALBEY, R. Os alemães no sul do Brasil: do isolamento à integração com a nacionalização do ensino. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: MEC/Inep, n. 53, n. 118, abr./jun. 1970, p. 400-408.
- FLORES, H. A. H. **História da imigração alemã no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: EST, 2004.
- GERTZ, R. A nacionalização do Rio Grande do Sul durante o Estado Novo. REUNIÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PESQUISA HISTÓRICA, 11, 1991, São Paulo. **Anais ... São Paulo: SBPH, 1991**, p. 311-317.
- HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Thomson Editora, 2003.
- MÜLLER, A. L. **O protestantismo em terras gaúchas**. Porto Alegre: EST, 2003.
- PAIVA, C. Escola de língua alemã no Rio Grande do Sul, o nazismo e a política de nacionalização. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 0, n. 26, abr. 1987, p. 5-28.
- QUADROS, C. de. **Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul**. Santa Maria: UFSM, 2014.
- ROTERMUND, H. **História de Bagé do século passado**. Bagé: CECOM/URCAMP, 1981.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

WEIDUSCHADT, P. A nacionalização do ensino no contexto imigratório. Encontro da associação sul rio grandense de pesquisadores em história da educação, 15, 2009, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: ASPHE, 2009, p. 1-15.



ANAI

HUMANIDADES DIGITAIS - EDIÇÃO 002/2020

AMANDA BASILIO SANTOS
JULIANA PORTO MACHADO
RONALDO BERNARDINO COLVERO
(ORG)

ANAIS

HUMANIDADES DIGITAIS

CONEX (INSTITUTO CONEXÃO SÓCIOCULTURAL)

JAGUARÃO/RS

Edição do Projeto 002/2020



programa de pós-graduação
em políticas públicas

Mestrado Profissional
Universidade Federal do Pampa e Universidade da Cidade



Amanda Basilio Santos
Juliana Porto Machado
Ronaldo Bernardino Colvero
(Org.)

ANAIS

HUMANIDADES DIGITAIS

1^a Edição

Jaguarão
EDICON
2020

© 2020, EDICON.

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização previa por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros.

Editoração e diagramação: EDICON – Editora do Instituto CONEX

Capa: EDICON – Acervo Canva.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A532 Anais [recurso eletrônico]: humanidades digitais /
Organizadores Amanda Basilio Santos, Juliana Porto
Machado e Ronaldo Bernardino Colvero. - Jaguarão:
EDICON, 2020. 463 p. : il.

PDF – EBOOK-

ISBN – 978-65-88709-01-6

1. Ciências Sociais 2. Ciências Humanas I. Santos, Amanda
Basilio.II. Machado, Juliana Porto. III. Colvero,
Ronaldo Bernardino. IV. Título.

CDU 3
CDD 300

Bibliotecária Lais Braga Costa CRB10/2069

**Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus
respectivos autores, incluindo a adequação técnica e linguística.**

ORGANIZAÇÃO DO PROJETO

Coordenação Geral: Dr. Ronaldo Bernardino Colvero

Comitê Organizador:

Doutoranda Amanda Basílio Santos (ICH – Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Universidade Federal de Pelotas; Instituto Conexão Sociocultural)

Doutoranda Juliana Porto Machado (ICH – Universidade Federal de Pelotas e Instituto Conexão Sociocultural)

Doutoranda Marcia Della Flora Cortes (ICH – Universidade Federal de Pelotas)

Site e Facebook:

Site: <https://humanidadesdigitais.institutoconex.org/>

Facebook: <https://www.facebook.com/humanidadesdigitaisconex>

Realização:

Instituto Conexão SócioCultural (CONEX)

Apoio:

Universidade Federal do Pampa: Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP); Editora BasiBooks.

Financiamento:

FAPERGS

COMITÊ CIENTÍFICO HUMANIDADES DIGITAIS EDIÇÃO 002/2020-

- Alan Dutra de Melo (Universidade Federal do Pampa)
- Alexandre dos Santos Villas Bôas (Universidade Federal do Pampa)
- Amanda Basilio Santos (UFPEL / UFRGS)
- Amanda Gomes Pereira (UFMA)
- Ana Caroline Amorim Oliveira (UFMA)
- Ana Cláudia Lopes de Assunção (Universidade Regional do Cariri)
- Antônio Eduardo Santos (Universidade Católica de Santos)
- Antônio Ferreira (IFPR)
- Arkley Marques Bandeira (Universidade Federal do Maranhão)
- Augusto Duarte Garcia (Prefeitura Municipal de Rio Grande – Fototeca Municipal Ricardo Giovannini/ UFPel)
- Bóris Ximendes Bonfanti (Universidade Federal do Pampa)
- Carla Daniela Rabelo Rodrigues (UNIPAMPA)
- Carlos Augusto Pinheiro Souto (Universidade do Estado do Pará)
- Carmo Thum (PPGEdu-FURG)
- Cíntia Langie Araujo (UFPEL)
- Clarice Gomes de Almeida (Universidade Federal do Pampa)
- Cristina Rolim Wolffebüttel (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul)
- Débora do Couto Pereira (Fundação Bradesco)
- Dulce Mari da Silva Voss (Universidade Federal do Pampa)
- Edimara Gonçalves Soares (SEED/PR)
- Elisabete da Costa Leal (UFPEL)
- Felipe Nobrega Ferreira (Universidade Federal do Rio Grande)
- Fernando da Silva Cardoso (Universidade de Pernambuco – UPE)
- George Leonardo Seabra Coelho (Universidade Federal do Tocantins)
- Giurge André Lando (Universidade de Pernambuco – UPE)
- Guilherme Carvalho da Rosa (UFPEL)
- Iran Ferreira De Melo (Universidade Federal Rural de Pernambuco)
- Isabele Bandeira de Moraes D'Angelo (Universidade de Pernambuco – UPE)
- Jêniher de Brum Palmeiras (UPF)
- Jeruza da Rosa da Rocha (Núcleo Educam/FURG)
- Joana Soster Lizott (Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo/CA/UFPel)
- José Vicente de Freitas (Universidade Federal do Rio Grande)
- Jossana Peil Coelho (UFPel)
- Juliana Porto Machado (UFPEL)
- Kelly Wendt (UFPel)
- Larissa Patron Chaves (UFPEL)
- Lêda Maria de Barros Guimarães (Universidade Federal de Goiás)
- Lucas Pacheco Brum (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul)
- Marcelo Vianna (Unisinos e IFRS Campus Osório)
- Maria Betânia e Silva (Universidade Federal de Pernambuco)
- Noris Mara Pacheco Martins Leal (Universidade Federal de Pelotas)
- Rachel Aline Hidalgo Munhoz (Universidade Federal do Rio Grande)
- Rebeca Lins Simões De Oliveira (Universidade de Pernambuco)
- Ricardo de Pellegrin (Unochapecó/UFSM)
- Roberto Ribeiro Miranda Cotta (UFPEL)
- Robson Xavier da Costa (Universidade Federal da Paraíba)
- Ronaldo Bernardino Colvero (UNIPAMPA)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	1
PAINEL DE UMA CULTURA VISUAL: <i>CONSTRUÇÃO VISUAL DE TÚMULOS INFANTIS/RS</i>	
Amada Basilio Santos & Ronaldo Bernardino Colvero	2
FOTOGRAFIAS DE UM IMIGRANTE FRANCÊS NA BELLE ÉPOQUE DO RIO GRANDE/RS: <i>UM ESTUDO DO COTIDIANO</i>	
Andrea Maio Ortigara.....	12
OPOSIÇÃO À NORMA: <i>EDUCAÇÃO E RELAÇÕES DE PODER NOS ESTUDOS DE FOUCAULT E BUTLER SOBRE SEXUALIDADES</i>	
Beatriz Floôr Quadrado & Denise Regina Quaresma da Silva.....	24
MEMÓRIAS DE UMA MULHER: <i>CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO EM ARTES VISUAIS</i>	
Carolina Alexandre da Mota & Maria Betânia e Silva.....	37
O HIBRIDISMO COM AS ARTES PLÁSTICAS NO TEATRO CONTEMPORÂNEO CARIOCA	
Carolina Montebelo Barcelos.....	54
CULTURA MATERIAL ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PROVÍNCIA DE SÃO PAULO (1870-1920)	
Eduardo Bezerra de Souza.....	64
EX-PRESIDIÁRIO EM TEIA SINTÉTICA	
Fábio Pacheco Piantoni.....	78
AS TÉCNICAS ALIMENTARES NO PROCESSO DE HOMINIZAÇÃO	
Gabrielle Assunção Minuzi & Roselene Gomes Moreira Pommer.....	94
A PRESENÇA DO MOVIMENTO ACROBÁTICO NO CINEMA MUDO	
Guilherme Conrad.....	105
POLÍTICA DA NARRATIVIDADE E HISTÓRIA ORAL: <i>FORMAS OUTRAS DE PENSAR A EDUCAÇÃO</i>	
Hilton Azevedo Costa Neto.....	118
TRANSIÇÕES DE CONSCIÊNCIA EM “O HOMEM DUPLICADO” DE JOSÉ SARAMAGO	
Isabela Padilha Papke.....	128
EXPERIMENTAÇÕES E PRODUÇÃO DE VÍDEO NA ESCOLA: <i>CARTOGRAFANDO ATOS DE RESISTÊNCIA EM TEMPOS DIFÍCEIS</i>	
Izabel Cristina Souza dos Santos & Alberto d'Ávila Coelho.....	141
CENSURA ATRAVÉS DA ICONOCLASTIA: <i>REFLEXÕES SOBRE O ESTADO ISLÂMICO</i>	
Jair Jose Gauna Quiroz & Daniel Maurício Viana de Souza	152
A REPRESENTAÇÃO DO AUTISMO NO K-DRAMA “IT'S OKAY TO NOT BE OKAY”	
Jamille da Silveira.....	168

INFÂNCIAS PÓS-MODERNAS: ENTRE CAPTURAS E DESVIOS	
Jaqueleine Madruga Flesch & Dulce Mari da Silva Voss.....	178
ARQUÉTIPOS MITOLÓGICOS NO CONTO DE FADAS: BARBAZUL (2017), DE ANABELLA LÓPEZ	
José Victor Messias.....	192
O BIOMA PAMPA, O GADO E O PEÃO/GUASQUEIRO	
Juliana Porto Machado & Ronaldo Bernardino Colvero	209
(TRANS)FEMINICÍDIOS, NEOLIBERALISMO E NECROPOLÍTICA NA AMÉRICA LATINA	
Kathleen Kate Dominguez Aguirre.....	222
MODA E HISTÓRIA: AS TRANSFORMAÇÕES NAS VESTES COMO UMA POSSIBILIDADE DE FONTE HISTÓRICA	
Letícia Fernochi.....	238
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E ARTE: APORTE TEÓRICO DE UMA INVESTIGAÇÃO	
Elizandra Sirlei Del Zotto Ritter & Patricia Thoma Eltz.....	249
O QUE PODE A IMAGEM FOTOGRÁFICA DAS CAPAS DA EDITORIA “ARTES PLÁSTICAS” DA REVISTA BRAVO!?	
Lislaine Sirsi Cansi.....	270
CONTEXTO HISTÓRICO METODOLÓGICO DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL ENTRE 1963 E 1983	
Liziane Nolasco Fonseca.....	282
O PACTO PELA PAZ COMO POLÍTICA DE CONTROLE DAS SUBJETIVIDADES E PRÁTICAS SOCIAIS, EM PELOTAS-RS	
Manoela Vieira Neutzling.....	294
EX-LÍBRIS: OBJETOS E DOCUMENTOS	
Márcia Della Flora Cortes & João Fernando Igansi Nunes.....	306
O IBERISMO EM PERSPECTIVA: GILBERTO FREYRE E RICHARD MORSE E A TRADIÇÃO IBÉRICA NO BRASIL	
Marcio da Matta Vicente.....	323
ESCOLA, ESPAÇO DE TRAVESTITI? QUANDO A ESCOLA NÃO ACOLHE, NÃO ESCUTA, A QUADRA SUSTENTA E AMPARA?	
Marcos Rogério Dos Santos Souza & Denise Regina Quaresma da Silva.....	337
OS SILENCIOS DE UMA PANDEMIA: O ENCONTRO COM O SABER BIOMÉDICO	
Monique Oliveira.....	354
TERRITÓRIOS DA VIOLENCIA ESCOLAR: O ALUNO PROBLEMA	
Rafael Marrero Brignol.....	366
AS ATIVIDADES DO LABORATÓRIO DE DOCUMENTAÇÃO MUSEOLÓGICA NO MUSEU DO DOCE DURANTE A PANDEMIA	
Renan Marques Azevedo da & Noris Mara P. M. Leal.....	378

REDES SOCIAIS DIGITAIS ESTIMULANDO A APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO SARS-COV-2

Sara Ferreira Nunes, Deborah Kazimoto Alves & Giovana Duzzo Gamaro.....389

AS PERCEPÇÕES DE UM PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DE HISTÓRIA

Simone Gomes de Faria & Karen Laiz Krause Romig.....402

'QUE OBRA DE ARTE É ESSA?': MULHERES ARTISTAS E SUAS OBRAS ATRAVÉS DO INSTAGRAM EM MEIO À PANDEMIA

Vanessa Cristina Dias & Nádia da Cruz Senna.....418

MODOS DE APRENDIZADO E ENSINAMENTO DA CIÊNCIA DO ÍNDIO

Vanessa Moraes.....429

VIOLAÇÕES AOS DIREITOS DE CIDADANIA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Vagner Avelino de Sousa.....443

AS PERCEPÇÕES DE UM PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DE HISTÓRIA¹¹⁶

LAS PERCEPCIONES DE UN PROFESOR UNIVERSITARIO DE HISTORIA

*Simone Gomes de Faria*¹¹⁷

*Karen Laiz Krause Romig*¹¹⁸

Introdução

A entrevista aqui apresentada é integrante da última parte da dissertação defendida no Programa de Pós-graduação em História – Mestrado, com área de concentração em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem da Universidade Federal do Rio Grande. Neste sentido, compomos uma análise acerca de como um professor universitário interpreta o que é ser um professor da área e qual o seu papel em atuação.

Justificamos a escolha desta temática porque os estudos acerca da cultura material, na maior parte deles, primam por análises que enfocam acerca dos professores de Educação Básica, ou seja, pesquisas direcionados sobre atuação dos professores universitários proporcionalmente aos já citados são menos abordados no meio acadêmico. Em suma, dentro deste campo de pesquisa ainda há muitos caminhos a serem desvendados.

Deste modo, o nosso escopo central é o de suscitar as singulares vivências da cultura universitária ao tecermos as relações entre a memória e a história. Deste modo, nos embasamos metodologicamente da História Oral. A premissa teórica para análise das fontes é a da Nova História Cultural, pois, partimos do princípio de que a vida do sujeito é determinada pela cultura, sendo assim, valorizamos a fala dos sujeitos que até algum tempo não eram considerados importantes para a História nos preocupando em analisar o papel deste a partir de suas posições, vivências e *sui generis*.

¹¹⁶ Artigo apresentado na Plataforma Humanidades Digitais- Instituto CONEX, na modalidade online PPT, 2020.

¹¹⁷ Doutoranda em Educação; Universidade Federal de Pelotas; Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil; simonegomesdefaria@gmail.com.

¹¹⁸ Mestranda em Educação; Universidade Federal de Pelotas; Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil; karenlaizromig@gmail.com.

Para tanto nos cerceamos da História Oral para a coleta de dados. Entremes, os documentos à medida que são transcritos ganham organicidade, pois, este aporte metodológico tende a valorizar o indivíduo como o personagem principal de sua história. Ao lidarmos com a subjetividade é imprescindível vislumbrarmos que ela é embasada na experiência de vida de alguém, pois, o agente pesquisado narra os fatos de sua vida tanto na esfera pessoal como social como bem nos equaciona Nóvoa (1992).

Em linhas gerais todos nós apresentamos histórias de vida que são testemunhos edificados consoante as nossas experiências, o que por si só, constitui um grande campo para a concretização de qualquer pesquisa histórica, assim, o apporte oral em ambientes institucionais, como por hora proposto, serviu para analisarmos e captarmos como o professor se vê como um historiador-docente de História.

No que se refere aos objetivos da pesquisa precisamos levar em consideração que as questões interrogantes foram criadas de acordo com as operações da interpretação, orientação e experiência dos sujeitos, todavia, a análise da cultura material, neste momento, gira ao redor de perquirições que se encontram na operação da interpretação histórica porque através desta procuramos compreender, no âmbito geral, como ele (o professor) enxergava o seu papel no Curso de História do Brasil/ FURG. No que se refere aos objetivos específicos da análise observarmos a centralidade dos problemas instaurados dentro da formação de professores de História numa visão retrospectiva, ademais, buscamos detectar aspectos instaurados na cultura material universitária na visão de um historiador-docente, isto como, medramos como vem se procedendo a formação de professores, em específico, de história no olhar de um docente que atua experientemente no ramo.

Quanto ao aspecto metodológico nos alicerçamos da História Oral, pois, analisamos a entrevista do professor à luz de uma análise bibliográfica e especializada da área da História da Educação. Neste limiar, a identificação e a percepção do depoente sobre a sua profissão lhe possibilita entrar em contato com as dimensões passadas, presentes e futuras para constituir a imagem que este inventa de si. Para tanto, nos amparamos teoricamente de Ferreira e Amado (2006) e Alberti (2005) que tratam do uso da história oral como metodologia. Além disso, outros autores como Delgado (2003) e Cunha e Cardôzo (2011) ajudam a entender os relatos orais de docentes frente as suas atuações profissionais.

Por consequência, o artigo busca respaldo também em Nóvoa (2019, p.7) que

discorre que “precisamos reconstruir esses ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão”, nesta afirmação, Nóvoa ao dizer que é preciso conhecer os ambientes de formação revela que é preciso conhecer as universidades - enquanto espaço institucional- e os sujeitos que lá atuam e que nela são formados.

Deste modo, vale ressaltar que a cultura escolar, é um objeto de estudo carro-chefe para a História da Educação, pois, é por meio desta que se é dada a possibilidade de olharmos para as singularidades intrínsecas das instituições formativas, ademais, através desta que são possíveis o desenvolvimento de análise de várias temáticas, debates, questionamentos e contextualizações, pois esta abrange: “a constituição do currículo, a formação das disciplinas escolares, o cotidiano institucional, o exercício diário de professores e professoras, alunos e alunas, a materialidade da escola [...]” Vidal (2005, p.5). Entretanto, postula-se que por meio da cultura material e amparadas essencialmente por Dominique Julia (2001) possamos exteriorizar como um professor de História se enxerga, pensa e aspira dentro do curso que atua.

Uso da história oral para trazer à tona aspectos da identidade docente

A grande parte dos artigos encontrados no meio acadêmico ao referirem-se acerca da compreensão da construção da identidade docente por meio de uma metodologia específica, a História Oral, concordam que este caminho é um instrumento relevante para que se consiga encetar informações que são peculiares vindas das memórias e vivências do profissional docente, pois como já dito, dentro da carreira docente nem todas as informações podem ser extraídas em documentos escritos, mas podem, também serem expressos no viés dos depoimentos.

A metodologia de história oral possibilita analisar as experiências e práticas dos docentes, pois se dá voz a esses indivíduos por meio de uma valorização do indivíduo como personagem principal de sua própria história. Desta forma, procuramos compreender como o professor Jussemar Gonçalves (2015) enxergava a si e sua respectiva figura dentro do Curso de História do Brasil da FURG. Ademais, observaremos que por meio dessa entrevista suscitaram-se questões importantes a respeito do trabalho e da ação docente.

Conforme Mesquita e Fonseca (2006), a história oral, como metodologia de investigação, propicia a narração, e o ato de rememorar promove o encontro entre os sujeitos para compartilhar experiências, registrá-las e divulgá-las. A recuperação da

narração suscita e (re) constrói memórias que estimulam análises e discussões sobre situações individuais e coletivas compreendidas a partir do contexto social, pois os pensamentos, vivências e sentimentos estão ligados uns aos outros.

O fato do professor falar de sua formação e de sua atuação faz com que sua prática se volte para sua própria subjetividade. Justamente para que o docente se perceba enquanto atuante no meio acadêmico ao perceber que sua ação influencia a formação de futuros professores. Este complexo de percepções é possível por meio do uso da metodologia de História Oral. Baseado em Növoa (2019, p.6) “tornar-se professor obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”, ou seja, a formação de professores acontece em um meio em que professores formam futuros profissionais dentro de um contexto de uma cultura material acadêmica específica, permeada por diferentes características, como veremos neste artigo.

Caracterizada como metodologia, a história oral é utilizada nas análises e na metodologia deste artigo, pois ela estabelece e ordena procedimentos de trabalho, como entrevistas e a transcrição de depoimentos. Tal metodologia possibilita a reflexão sobre diversos fatos e indagações. Nela, existe a geração de documentos (entrevistas) que possuem uma característica singular que é resultado de diálogo entre entrevistador e entrevistado, entre sujeito e objeto de estudo (FERREIRA, AMADO, 2006).

Ao longo deste artigo serão apresentados trechos da entrevista do professor Jussemar, que fala sobre sua atuação e interpretação no curso de licenciatura em História. A História Oral é aqui utilizada como um meio de pesquisa e análise científica, pois:

Sendo um método de pesquisa, a história oral não é um fim em si mesma, e sim um meio de conhecimento. Seu emprego se justifica no contexto de uma investigação científica, o que pressupõe sua articulação com um projeto de pesquisa previamente definido. Assim, antes mesmo de se pensar em história oral, é preciso haver questões, perguntas, que justifiquem o desenvolvimento de uma investigação (ALBERTI, 2005, p.29).

Conforme salientado anteriormente por Alberti (2005) sobre o uso de história oral, existem questões que são formuladas por parte dos pesquisadores, que ao serem respondidas pelo entrevistado, neste caso - o professor Jussemar- trazem elementos que serão analisados, e que por sua vez, suscitam novos questionamentos. Neste processo de narração e interpretação, surgem memórias e narrativas sobre o curso de história, sobre a

atuação docente, sobre reflexões acerca dos cursos de licenciatura em história, entre outros elementos para serem pensados para a cultura material universitária por meio dessa visão de um historiador-docente. Para tanto utiliza-se Delgado (2003, p.13), que diz que “cabe aos produtores do conhecimento histórico, mesmo reconhecendo sua amplitude, reconstruí-lo, narrá-lo e interpretá-lo”.

Seguindo neste viés, os autores Cunha e Cardôzo (2011, p.145), salientam que “o uso da história oral é uma possibilidade de vislumbrar uma aparente obviedade: que o professor de história faz história, que é uma pessoa que faz escolhas e tem uma trajetória pessoal que se articula à sua trajetória docente”. Esta afirmação corrobora aos fatos relatados pelo professor Jussemar, que fala sobre a Universidade e sobre sua atuação no curso de licenciatura em história trazendo elementos para a constituição dessa cultura material universitária. O entrevistado “ao narrar, promove a reflexão sobre as experiências vividas, mediadas pelo presente, pelas várias determinações que as cercam, e que compõem suas opções pessoais e coletivas” (MESQUITA; FONSECA, 2006, p. 341).

Este artigo ao se inserir na área de estudos das ciências humanas passa a valorizar a narrativa de um sujeito que constitui sua trajetória profissional dentro de um contexto universitário. Desta forma, segundo Cunha e Cardôzo (2011), a história oral e a história de vida como fonte de pesquisa no campo das ciências sociais acontecem a partir de mudanças de concepções epistemológicas já na primeira metade do século XX, as quais permitiram a valorização de “questões de âmbito subjetivo e reflexivo relativas ao sujeito histórico”, em que a narrativa subjetiva do sujeito professor conta muito sobre o ambiente em que este atua Cunha e Cardôzo (2011, p. 144).

Salientamos que a narrativa aqui analisada é de um professor universitário, e que pela sua atuação e percepção traz distintos dados que são relevantes para entender uma cultura material universitária de um curso superior de licenciatura, também neste limiar Cunha e Cardôzo (2011, p.145), ainda dizem que:

De forma que identificar a percepção do depoente sobre a sua profissão é entrar em contato com as dimensões passadas, presentes e futuras para constituir a imagem que este inventa de si. Entendemos que, no que se reporta à identidade profissional dos educadores de história, a história oral pode abrir caminhos ainda pouco explorados.

Para refletirmos acerca da formação de professores nos cursos superiores de licenciatura, se faz necessário escutar os profissionais que atuam neste âmbito, e por meio

da história oral apreender sobre fatos de sua formação e atuação.

Os problemas na formação de professores não são atuais, visto que, possuem sua gênese na criação das licenciaturas, nas quais se separa o conhecimento específico dos conhecimentos pedagógicos. O projeto de desvalorização da disciplina de História é um processo histórico recente e deixou marcas profundas na estrutura do ensino de História no Brasil. A dicotomia entre teoria e prática é histórica na formação de professores, de maneira clara se formam diferentes identidades neste âmbito (CUNHA; CARDÔZO, 2011). O depoimento desse professor sobre sua profissão, sobre seu processo de formação profissional, sobre o curso em que atua, concede para as análises meios de investigação dos processos por eles narrados.

Traços da cultura material universitária na voz de um professor de História

Aqui se faz mister desvelar alguns aspectos das singularidades da cultura material de uma instituição de Ensino Superior ancoradas pela voz de um experiente professor de História. Partindo deste pressuposto, a universidade é um espaço de experiência, em que os professores devem pensar o contexto em que estão inseridos, bem como, é um lugar de cogito sobre suas práticas para assim refletirem sobre a formação de seus alunos nos espaços que esses irão futuramente ocupar, tal como, destaca Nóvoa (2019). Em outras linhas, trata-se de constituir uma comunidade de formação, em que, coletivamente se definam espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas ao criarem condições para uma verdadeira formação profissional docente.

Antes de darmos seguimento na análise das narrativas, num primeiro momento esclareceremos o que é cultura material alicerçado de um influente teórico que nas últimas décadas vem sendo utilizado amplamente em pesquisas na área da História da Educação. Subsequentemente traremos em cena alguns aspectos instaurados historicamente dentro da formação de historiadores-docentes. Por fim, analisaremos através das narrativas do professor como ele se enxerga dentro do curso em que atua, isto posto, enfocaremos em duas questões principais: o que é ser um professor universitário de História e, qual é o papel do professor de História para sociedade.

Optamos por tecer uma análise segundo os entendimentos dos pressupostos da cultura material arquitetadas dentro de uma instituição que serão expostas através da narrativa de um professor, pois, por meio desta se é possível observarmos como esta funciona endogenamente. Neste limiar, a cultura material analisa a caixa preta de uma

instituição que engloba as suas concepções educacionais mediadas de suas prescrições educativas. Para tanto, convém mencionarmos que a cultura escolar segundo os postulados teóricos de Julia (2001) é:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (2001, p.10)

Nesta clássica citação, o autor aponta que para compreendermos a cultura de uma instituição existem três óticas, contudo, para este momento nos interessa apenas aquela que se refere sobre a elaboração de uma análise em torno do papel desempenhado pela profissionalização de um educador, neste caso, um historiador-docente pertencente a Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Entremos, a universidade, assim como, as escolas de Ensino Primário e Secundário vai muito além de documentos oficiais ou textos que as balizam, pois, há muitas nuances que devem ser observadas em uma orientação histórica e sociocultural que, muitas vezes, nos revela uma fonte de embates, tensões, desejos, apoios que são engendradas no intramuros de ambientes institucionais.

Em linhas conclusivas, a cultura material propicia que sejam realizadas articulações, problematizações, contextualizações, descrições em uma nuance rica e complexa no empenho de pôr a vista subsídios que integram o fenômeno educativo, como os tempos, as práticas, os conhecimentos, os espaços e quiçá os sujeitos pertencentes a materialidade das instituições.

A partir do que foi explicitado acerca da cultura material depreende-se que a nossa categoria de análise gira ao redor da formação de professores universitários, especificamente, na interpretação histórica, todavia, antes de colocarmos em cheque as questões trazidas pelo professor realizamos uma breve reconstrução de como foi formatada as primícias do Curso de História no Brasil para interpretarmos com mais propriedade algumas abordagens narradas pelo historiador-docente.

Os primeiros cursos de História datam o período do Estado Novo, quer dizer, as primeiras instituições universitárias que a contemplaram concentraram-se após a Revolução de 1930, no governo de Getúlio Vargas, período de modernização da sociedade, em um contexto capitalista e com muitas barreiras, como: pessoal qualificado e uma total insipiência acadêmica. Neste viés, o primeiro Curso de História era integrado

com o de Geografia que foi o da USP/1934 e visava atender uma demanda de formação de professores de ensino primário e secundário, todavia, apresentava traços oligárquicos do período anterior. Assim, diversas alterações foram sendo realizadas em sua estrutura curricular ao longo dos anos e outros cursos universitários de História surgem nos diversos recantos do país.

Quanto a formação inicial dos professores universitários de História convém informarmos que para a década de 30, no Estado Novo, os existentes eram insuficientes para a necessidade do contexto nacional, assim, vieram de outras localidades, em específico, do continente Europeu - a chamada Missão Francesa- contudo, os docentes designados para a missão ainda não possuíam, na época, um grande renome, porém, estavam mais atualizados no que diz respeito às bibliografias específicas da área. Nessa lógica, de tradição cultural francesa, estiveram presentes:

Émile Coornaert (em 1934 na cadeira de *História das Civilizações*, e, em 1949, como professor visitante), Fernand Paul Braudel (entre 1935 e 1937, na mesma cadeira, e, em 1948, como professor visitante), Jean Gajé (de 1938 a 1946, substituindo Braudel na cadeira, onde também orientou teses de doutoramento), Émile G. Leonard (em 1948, substituindo Gajé, mas como professor visitante) e Jean Glénisson (entre 1957 e 1958, na recém-criada cadeira de *Metodologia e teoria da história*) (ROIZ, 2012, p. 43).

A partir dos nomes citados acima e juntamente com alguns professores renomados de História como Afonso de Taunay podemos apontar que estás foram as bases teóricas-metodológicas do ensino e da pesquisa no ramo desta disciplina dentro das instituições universitárias brasileiras. Não obstante, dentre os postulados dos primeiros professores a formação pedagógica foi deixada de lado para ceder espaço para a produção de saber derivadas, predominantemente, da orientação historiográfica francesa. Logo:

[...] verifica-se que naquele período não houve margem para uma iniciação à pesquisa propriamente dita, mas as primeiras tentativas, por meio de seminários e trabalhos práticos e teóricos, de se formar, senão um ‘ofício de historiador (e de geógrafo), a partir do curso de graduação, pelo menos a iniciativa de se produzir os primeiros profissionais na área (ROIZ, 2012, p. 76-77).

Por este ângulo, observamos como os primeiros cursos em seu processo de institucionalização objetivava formar os professores nesta área de conhecimento, bem como, salientamos que estes eram de predomínio do sexo masculino, ademais, por meio

dos preambulares docentes os estudantes do curso poderiam ascender na carreira através de conexões erigidas com estes ao longo de suas graduações. Eis, que através destas alianças foram surgindo outros profissionais no cenário nacional.

Na década de 50, com a criação da CAPES e CNPQ manifesta-se estímulos para a criação de cursos de pós-graduação, pois, muitos estudantes necessitavam estudar fora para realizarem suas formações. Em 1964, ano de início da Ditadura Militar, profundas mudanças influenciaram toda sociedade, nesse sentido, os professores universitários de História formavam professores em cursos de curta duração porque houve uma alteração curricular passando de quatro anos para três anos. Ademais, muitos foram perseguidos e exiliados por concepções ideológicas opostas à do regime militar.

Na transição democrática, a produção acadêmica, ainda postulava um paradigma positivista, entretanto, é neste momento que o historiador-docente começa a incorporar novas fontes, ou seja, até então era priorizado o documento escrito que cede lugar para novas fontes com tratamentos, problematizações e contextualizações em outros vieses até então não desbravados. Também é oportuno mencionarmos que é na década de 80 que começam a surgir debates em seminários e congressos a respeito dos percursos do Ensino de História, visto que, até este momento era nítida a segregação do ensino com a pesquisa com um ensino voltado para a corrente tradicional onde havia apenas a reprodução dos conhecimentos de natureza histórica, em suma, não era primado a racionalização dos conhecimentos históricos.

No período de pós-redemocratização são introduzidas modificações curriculares no país, no entanto, permanece a primazia pela pesquisa em detrimento da docência; a disciplinas de teor historiográfico mais valorizadas que as de dimensão pedagógicas; professores universitários realizando pesquisas de modo solitário onde cada um planeja suas aulas, em muitos casos, sem troca de informações com outras áreas do saber.

É na década de 90 que aumenta consideravelmente o número de cursos de graduação e pós-graduação em História, deste modo, aparecem modificações quanto aos objetivos propugnados, novas correntes historiográficas são incorporadas nos cenários universitários e debates mais fecundos ao redor da formação de professores e de suas práticas, hodiernas fontes de dados de análises e a tríade pesquisa- extensão- ensino é pauta do dia. Deste modo, o breve percurso tratado nos parágrafos acima a respeito dos aspectos da institucionalização do curso do professor de História serviu apenas de introdução para as questões que vamos abordar a seguir.

Dando seguimento ao propósito deste extrato, a entrevista abordou inúmeros questionamentos, entretanto, para este momento, vamos depreender duas questões centrais. Na primeira interrogativa sobre o que é ser um professor universitário obtivemos como resposta que:

Ah... Bom, teria duas formas da gente responder isso. Uma daquela sustentada pelo desejo, pela minha vontade, pelo como eu veria de um jeito ideal. Outro que tem sido o ensino de História. Nós, professores de História, inseridos em uma sociedade que tem uma certa aversão ao ensino regrado e normatizado, que gosta de títulos, mas que não gosta da prática intelectual; que gosta das medalhas, mas que não se esforça como um guerreiro para consegui-las. Então o ensino acadêmico, o ser professor, não apenas não é valorizado pelo entorno social, como no interior da própria universidade. Isso não é apenas da época de minha vida enquanto professor essa desvalorização, o surgimento a partir de 1967 dos pós-graduações no Brasil e depois, nos anos 1970, a sua penetração nos cursos de Ciências Humanas acabou por tornar efetiva, dentro da própria universidade, uma certa hierarquia entre os professores que trabalham no pós-graduação, no mestrado e doutorado, e aqueles que são simples professores da graduação. Isso se reflete na própria forma de financiamento que o Ministério e os órgãos fomentadores praticam. Uma valorização do pós-graduação sem, nem tanto dizer claramente uma desvalorização das licenciaturas. Então eu diria que ser professor universitário das licenciaturas é, todo dia, observar como o trabalho e construção intelectual exige ter disciplina e uma certa vocação, passa por um processo de mastigação nociva, de Trituração instrumental pelo tipo de montagem estrutural e burocrática que sedimenta, constitui os cursos, as licenciaturas de História e outras. (Prof. Dr. Jussemar Weiss Gonçalves, 2015)

De modo geral se percebe que o professor esclarece que haveria duas formas para responder o questionamento, ou seja, aquela que ele gostaria que fosse o professor universitário e a que realmente é. Neste sentido, tomando a sua última proposição partir de sua narrativa temos três pontos importantes a serem considerados: a) a falta de valorização do professor dentro e fora da instituição universitária; b) a hierarquia de cátedra instituída após o surgimento dos cursos de pós-graduação em 1968 e c) o que significa ser um professor universitário de História em sua visão.

Partindo de fala do professor fica evidente que em nossa concepção de sociedade, muitas vezes, os docentes da área encontram desafios, visto que, existe uma repulsão ao ensino normatizado ou regrado porque gostam de adquirir títulos sem se esforçar para obtê-los. A partir disso, tocamos no primeiro ponto deste questionamento: a falta de valorização profissional dentro e fora do contexto universitário. Aqui o professor toca em uma questão histórica: a desvalorização profissional. Não podemos explicar as causas e as consequências desta desvalorização institucional simplesmente por um olhar epistemológico da modernidade. Tal fato decorre de fatores que transcendem os

paradigmas atuais, dado que, quando abordamos o entorno da materialidade de um profissional da educação devemos ter em mente as relações sofridas por este ao longo do tempo e espaço e concatená-las com o conjunto de normas atuais, como bem nos elucida Julia (2001). Assim sendo, em uma retrospectiva temporal, o que professor nos quis demonstrar que a categoria docente nunca foi valorizada como muitos de nós pensamos. Vejamos que nos primórdios era desempenhado pelas mulheres por estarem imbuídas de sentimento afetivo, até então, isso não é problemática, e sim, a forma como o Estado conduziu e se aproveitou simbolicamente da maternidade, em outras palavras, a profissão não era desempenhada por pessoas que decidessem algo na estrutura social, bem como, está nunca foi uma aposta de verdadeira transformação de uma sociedade em desenvolvimento e muitos menos como um veio de articulação para que estes obtivessem de outro tipo de vivência social.

Em suma, no Brasil, sempre se considerou de menor importância dar aulas e por muito tempo perdurou na universidade o imaginário de uma relação mestre e discípulo e não professor aluno, em via de regra, o que se observou foi uma leva de professores, inspetores escolares, discentes, funcionários que se espalhavam nos diversos recantos do país imbuídos de novos discursos e contra o conservadorismo da igreja católica no período de estruturação do ensino brasileiro. Neste contexto, no período republicano, a escola/universidade começa a ganhar contornos mais nítidos de instrumentalização com vistas a incorporar uma nova mentalidade que se livrasse do conservadorismo monárquico.

O segundo tópico que o professor traça é a hierarquia dentro da academia dos professores de graduação e pós-graduação. Por conseguinte, Faria (2018) nos aduz que:

Com a instauração do Estado Novo, emerge reformas educacionais, legalizadas e assinadas pelo ministro Gustavo Capanema com a alcunhada Lei Orgânica do Ensino. No ano de 1964 com o início da Ditadura Militar dando cenário para a tendência pedagógica alcunhada de tecnicista acaba sendo instaurada no Brasil e nos demais países latinos. Aqui o professor seria técnico com qualidades de eficiência e eficácia e o aluno é um sujeito preparado para incorporar conceitos de materiais didáticos prontos. (FARIA, 2018, p.71)

As considerações acima é uma pequena informação do entorno em que foram constituídos os cursos de pós-graduação no Brasil. Na Reforma Universitária de 1968, o

tecnicismo esteve em debate, assim, este sublimaria os fins, os meios e objetivos nas instituições de magistério superior, pois:

Com o recebimento de um auxílio mediante uma participação do governo norte-americano, emergiria modificações para o ensino superior do Brasil, com o intuito de erguer o sistema militar. O padrão objetivado era baseado nos moldes universitários americanos desconjuntando o movimento estudantil e apregoando o regime de créditos, a divisão de currículos em uma parte geral e outra profissional, cursos de curta duração, regime departamental, a pós-graduação, o taylorismo como forma de organização do trabalho, os “campi” ou “campus” segregado da cidade. (FARIA, 2018, p.75)

Dentro deste turbilhão de fatos Faria (2018, p.75) nos aduz que “a Reforma Universitária aspirava estabelecer a incoação de um direcionamento para a ligação entre pesquisa/ensino, mas, os resultados não foram tão positivos”, visto que, se sucedeu efetivamente uma desvalorização docente em prol da burocratização da pesquisa. Nesse enquadramento, os cursos de pós-graduação são instaurados, mas, para além do que os livros especializados na área apontam a voz do professor nos mostra um lado pouco debatido no interior dos muros universitários: a questão hierárquica dos professores nos revelando o modo de pensar e agir dos transeuntes desta instituição.

Através de sua voz nos é emanado que havia mais valorização para aqueles docentes que atuavam em cursos de pós-graduação do que os de graduação. Tal postulado está e continua imbricado no imaginário social, no entanto, este viés advém remotamente de atividades eclesiásticas e, também internalizados pelo período militar que era o pensamento dominante da época em que surgem estes cursos. Aqui talvez seja fundamental esclarecermos o que o professor Jussemar (2015) se refere no início de sua narrativa, pois, em muitas situações dentro e fora da universidade prevalecem a contrafação de sentimentos onde o exemplo, a disciplina e o mérito cede espaço a inveja, ao ciúme e a soberba que são guiados por poderes exagerados.

No terceiro ponto adentramos para o que realmente significa ser um professor universitário de História em sua visão. Dentro de sua fala ficou marcante que é preciso humildade acadêmica e amorosidade intelectual independente da categoria ou patente que o professor ocupa dentro da sua instituição, pois, ser professor transcende a simples e pura transmissão de conteúdo, portanto, ele deve optar ao longo de construção intelectual pela disciplina, ter vocação, bem como, compor um processo de mastigação nociva e de Trituração instrumental da ordem vigente fazendo com que seus alunos percebam que

embora a história seja cronológica estas podem sofrer diversas contextualizações, ou seja, o conteúdo pode acabar, mas, a interpretação que se realiza ao redor desta cronologia não. Em outras palavras, seria possível através do arcabouço intelectual compreender as diferenças do outro, perceber que o homem ao longo dos tempos histórico apresentava concepções diferentes porque estavam imbuídos de outro pensamento, mas, que precisam ser dialogadas com as nossas experiências atuais servindo como um caminho que sedimenta para a trituração instrumental do conhecimento.

Após desenvolvidas algumas questões que englobam o que é um professor universitário nos dias atuais tentaremos desvelar por meio de nosso professor qual o seu papel para a sociedade. Por consequente, o professor destaca três pontos imprescindíveis, como: a) o papel sociológico; b) explica os conteúdos de um passado sem posições dogmáticas, partidárias ou militante; c) olha para os fatos em decurso, mas, reflete acerca deste de forma atualizada. Deste modo, nos é aduzido na íntegra, que:

Bom, também. Tem um papel, digamos assim, sociológico que eu poderia dizer é desfiar um tremendo discurso, colocando o professor de História, sociologicamente visto, como alguém capaz de fazer uma fonte entre aquilo que merece ser transformado e algo que merece ser mantido do ontem, como alguém que não por uma postura dogmática, partidária ou militante, poderia oferecer, mediante métodos e teoria, compreensões de um passado que é revivido na aula. E a aula para esse professor como um laboratório no qual os jovens, mediado por eles, se encontram com o ontem, mas o ponto de vista de uma reflexão sobre o hoje. Então, sim. Então o professor de História seria um elemento fundamental em uma grande cadeia de constituição de um processo cultural reflexivo não ligado a uma cultura de massas. (Prof. Dr. Jussemar Weiss Gonçalves, 2015)

Em sua narrativa o primeiro tema abordado é que o professor possui um papel sociológico porque possui um olhar para o fato educativo. Neste enlace, fica evidente que na postura do professor o papel dele é o de ampliar a visão da realidade social fazendo-os enxergar a educação como um fenômeno de transmissão cultural.

No segundo momento, evoca acerca da importância que ele desempenha, pois, formará novos professores da área e para isso é imprescindível que seus discentes atentem para o fato que os conteúdos são instrumentos de formação humana e não simplesmente períodos dotados de ideologias impostas, subjetivações excessivas ou particularistas do que ele vivencia. É preciso que eles consigam enxergar para além do amontoado de documentos, fontes e registros, isto é, atinjam uma depreensão acerca de sua existência no interior da aventura humana. E em sua última proposição, o papel do professor de

História é o de fazer com que os humanos se tornem mais humanos e sensíveis. Se alcançadas tais práticas sociais ele exercerá um vínculo constitutivo essencial na formação dos indivíduos ao tecer um processo cultural reflexivo não ligado tão somente a cultura de massas.

Conclusões

O extrato, não pretendeu esvair informações ao redor dos historiadores-docentes. Assim, em uma primeira abordagem apontamos algumas vantagens ao usarmos como fonte, a História Oral, para as pesquisas acadêmicas no empenho de trazermos à tona aspectos da identidade docente.

No próximo enfoque, traçamos para o leitor um breve percurso da constituição e formatação dos professores universitários de História no Brasil. Ademais, justificamos que somos conscientes que trouxemos para análise apenas a voz de um docente que atua há mais de trinta anos em curso de História porque partimos do princípio que na atividade profissional docente estas são exercidas por indivíduos muito diferentes um do outro, todavia, parece existirem de um modo mais ou menos padronizadas especificidades próprias que as caracteriza. Partindo deste pressuposto, embora profissão tenha seus cânones existem aspectos que podem ser condizentes com a esfera da teoria do conhecimento, as regulamentações normativas das instituições formadoras e até mesmo de ordem cultural, assim, sua narrativa é extremamente pertinente para que surjam novas problematizações acerca do fato social educativo porque como já foi abordado nosso intuito foi o de vislumbrarmos aspectos no campo das ideias deste docente.

Em viés conclusivo, a narrativa do professor tratou de aspectos como a desvalorização profissional dentro e fora da academia; a hierarquia de cátedra; o que é ser professor; o professor e seu papel sociológico; a compreensão dos conteúdos sem posições dogmáticas, partidárias e militantes; o olhar para os fatos passados observando-os para o que eles servem para atualidade e, por fim, qual o papel do professor para a sociedade.

Ao longo da fala do professor Jussemar Gonçalves (2015) suscitararam-se questões importantes dentro da formação de professores que merecem outros desdobramentos por parte dos pesquisadores do magistério superior. Ademais, concluímos que nosso país apresenta uma epistemologia muito pobre, dominante e empiricista com professores

dotados de problemas didático-científico-metodológico, pois, as bases epistemológicas perpetuadas primam por uma fundamentação e racionalização de todos os processos desenvolvidos pela ciência através de uma análise dos fundamentos científicos e filosóficos da Teoria do Conhecimento. Por fim, estudos como estes servem para que surjam novos contornos nas epistemologias empregadas na prática destes docentes com o intuito de dirimir o desgaste pedagógico, epistemológico e formativo que são de alçadas históricas.

Referências

- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- CUNHA, Jorge Luiz da; CARDÔZO, Lisiane dos Santos. **Ensino de História e formação de professores: narrativas de educadores**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil: Editora UFPR, n. 42, p. 141-162, out/dez. 2011.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral e narrativa: tempo, memória e identidades**. Revista da Associação Brasileira de História Oral. v. 6, p.9-25, 2003.
- FARIA, Simone Gomes. **A institucionalização da formação de professores de História na pós-redemocratização**: Brasil e Uruguai. Editora: Evangraf. 2018.
- FERRREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 2006.
- JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como objeto histórico**. In: Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: Autores Associados. Nº 1. jan/jun de 2001.
- MESQUITA, I. M; FONSECA, S. G.; **Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades**. História Unisinos, São Leopoldo, v.10, n.3, p. 333-343, set/dez, 2006.
- ROIZ, Diogo da Silva. **Os caminhos (da escrita) da história e os descaminhos de seu ensino**: a institucionalização do ensino universitário de História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934-1968). Curitiba: Appris, 2012, 266 p.
- NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p.1-15, 2019.
- VIDAL, Diana Gonçalves. **Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documento e arquivos escolares**. In: A cultura escolar em debate: questões conceituais,

metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, p. 3-30, 2005.

Entrevista

Jussemar Weiss Gonçalves- entrevista em 13/08/2015

A perspectiva dos historiadores-docentes com a pesquisa: um estudo comparado Brasil e Uruguai¹

La Perspectiva de Enseñar Historianos con Investigación: Un Estudio Comparado Brasil y Uruguay

The Perspective of Teaching Historians With Research: a Compared Study Brazil and Uruguay

Simone Gomes de Faria²

Karen Laiz Krause Romig³

Resumo

O ensaio é um fragmento de uma investigação de mestrado realizada com os formadores de professores de História no Brasil e Uruguai. Assim sendo, nos cerceamos do aporte metodológico da História Oral para captarmos mediante a fala de nossos protagonistas se os historiadores-docentes, tanto os brasileiros como os uruguaios, se aliam da pesquisa à docência, ou seja, se esta união serve como suporte para melhorarem suas práticas enquanto docentes que formam novos professores. Neste ínterim, em face aos dados apresentados percebemos que todos os nossos entrevistados não se aliam da sistematização investigativa de suas práticas pedagógicas, entretanto, todos compreendem a importância deste processo para a melhoria da qualidade do Ensino de História. Em suma, a partir das falas narradas observamos que os historiadores-docentes concebem a relevância da pesquisa-ação como um veio para estreitar os hiatos existentes, pois, entendem que intervir no próprio local em que atuam é uma forma de readaptar as práticas divergentes ou problemáticas ocorridas na sala de aula a fim de esclarecer às dúvidas, os anseios, as inquietações e as preocupações dos integrantes no processo, no entanto, entre a teoria e a prática nosso estudo percebeu que há lacunas que precisam ser revistas como uma política eficaz e substantiva para formação continuada dos formadores de professores.

Palavras-Chave: Formação de formadores. Ensino de História. Docência-Pesquisa. História Oral.

Resumen

El ensayo es un fragmento de una investigación de maestría realizada con formadores de profesores de historia en Brasil y Uruguay. Por ello, nos rodeamos del aporte metodológico de la Historia Oral para captar, a través del discurso de nuestros protagonistas, si los historiadores-docentes, tanto brasileños como uruguayos, se alían con la investigación y la docencia, es decir, si esta unión sirve de apoyo para mejorar sus prácticas como docentes que forman nuevos docentes. Mientras tanto, a la luz de los datos presentados, nos damos cuenta de que todos nuestros entrevistados no están aliados con la sistematización investigativa de sus prácticas pedagógicas, sin embargo, todos comprenden la importancia de este proceso para mejorar la calidad de la Enseñanza de la Historia. En definitiva, a partir de los discursos narrados observamos que los historiadores-docentes conciben la relevancia de la investigación acción como una vena para estrechar las brechas existentes, porque entienden que intervenir en el mismo lugar donde trabajan es una forma de readaptación divergente o Los problemas ocurridos en el aula con el fin de aclarar las dudas, ansiedades, inquietudes e inquietudes de los integrantes en el proceso,

¹ Artigo apresentado no VI Encontro Humanístico Multidisciplinar - EHM e V Congresso Latino-Americanano de Estudos Humanísticos Multidisciplinares, na modalidade online, 2020.

² Doutoranda em Educação; Universidade Federal de Pelotas; Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil; simonegomesdefaria@gmail.com.

³ Mestranda em Educação; Universidade Federal de Pelotas; Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil; karenlaizromig@gmail.com.

sin embargo, entre la teoría y la práctica, nuestro estudio se dio cuenta de que existen brechas que necesitan ser revisadas como una política eficaz y formación sustantiva para formadores de profesores.

Palabras claves: Formación de formadores. Enseñanza de la historia. Docencia-Investigación. Historia oral.

Abstract

The essay is a fragment of a master's research carried out with history teacher trainers in Brazil and Uruguay. Therefore, we surround ourselves with the methodological contribution of Oral History to capture, through the speech of our protagonists, if the historians-teachers, both Brazilians and Uruguayans, ally themselves with research and teaching, that is, if this union serves as support to improve their practices as teachers who train new teachers. In the meantime, in light of the data presented, we realize that all of our interviewees are not allied with the investigative systematization of their pedagogical practices, however, everyone understands the importance of this process for improving the quality of History Teaching. In short, from the narrated speeches we observe that the historians-teachers conceive the relevance of action research as a vein to narrow the existing gaps, because they understand that intervening in the very place where they work is a way of re-adapting divergent or problems occurred in the classroom in order to clarify the doubts, anxieties, concerns and concerns of the members in the process, however, between theory and practice, our study realized that there are gaps that need to be reviewed as an effective policy and substantive training for teacher educators.

Keywords: Training of trainers. History teaching. Teaching-Research. Oral History.

1. Introdução

O presente trabalho é um extrato da dissertação de mestrado intitulada “A formação de professores de história na pós-redemocratização 1980-2013: um estudo de educação comparada Brasil e Uruguai” do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande- FURG. Assim sendo, nossa fundamentação teórica foi organizada dentro das competências da Educação Histórica: interpretação, orientação e experiência de Jörn Rüsen (2007), bem como, o nosso apporte metodológico foi cercado pelos pressupostos da História Oral. Assim sendo, para este momento, buscamos compreender, através das falas de nossos historiadores-docentes, se no ponto de vista destes há uma segregação entre a formação para a pesquisa e a formação para à docência na voz dos uruguaios e brasileiros.

Inicialmente se faz necessário esclarecermos que a nossa pesquisa teve como lócus investigativo a Universidade Federal do Rio Grande/FURG - Rio Grande/Brasil - e o Instituto de Professores de Artigas/IPA - Montevideo/Uruguai - neste limiar, é fundamental dizermos que: o último é de alçada terciária e o primeiro universitário.

Partindo do que se expõe no parágrafo acima quais são as diferenças do sistema terciário para o universitário? Bom. O terciário historicamente esteve ligado com carreiras de área humanística, artística, técnicas, sociais e profissionais, em contrapartida, as universidades

englobam um número maior de áreas científicas como as ligadas com a saúde, exatas, entre outras.

No imaginário social, o ensino terciário é conhecido como um curso diminuto porque requer menos tempo para o seu término e se direciona para conteúdos teóricos para área escolhida interligando conteúdos teóricos, práticos e de labor profissional, em suma, técnico instrumental, entretanto, as universidades apresentam mais horas de cátedra, um distinto nível acadêmico e de validade na titulação o que visa a lhe conferir um ensino que desde a sua trajetória foi considerado com mais prestígio conferindo a ela a possibilidade de ascender a postos mais elevados com uma formação em um ambiente onde há exigência acadêmica da indissociabilidade com a pesquisa na formação profissional para promover um maior desempenho. Este foi um dos primeiros diferenciais da pesquisa: entrevistar historiadores-docentes⁴ de esfera não equivalente, mas, que a via é mesma, ou seja: formar professores de História.

Neste ínterim, o número de entrevistados totalizou a seis indivíduos, pois, não nos preocupamos com a quantidade de sujeitos analisados, e sim, que as narrativas nos demonstrasse suas experiências pessoais e práticas em diversos períodos da história, posto que, apresentavam faixa etária diferenciada, também, reafirmamos que não tivemos o afã de generalizar, mas, compreendermos como decorre a relação da pesquisa com à docência em teor prático.

2. Fundamentação Metodológica e Teórica

⁴ Em nosso aporte teórico de pesquisa nos apropriamos do termo historiador-docente consoante as premissas teóricas de Adriana Senna e Júlia Matos, posto que, para as autoras o historiador não é somente aquele que ensina em locais de escolarização de História, e sim, aquele que atua em um processo investigativo intervindo dentro da própria realidade de forma comprometida em seu próprio campo sempre que for necessário para legitimar-se. Em suma, o historiador-docente é o que se alia de seus conhecimentos históricos advindos das pesquisas de professores para viabilizar ao seu discente um desenvolvimento formal de análise e reflexão (Matos & Senna, 2011).

A História Oral tem servido como um importante método para a constituição profissional docente, pois, quando lidamos com a subjetividade é imprescindível vislumbrarmos que ela é embasada na experiência de vida de alguém. Nesse limiar, o agente pesquisado narra os fatos de sua vida tanto na esfera pessoal como social. Em linhas gerais todos nós apresentamos histórias de vida que são testemunhos edificados consoante as nossas experiências, o que por si só, constitui um grande campo para a concretização de qualquer pesquisa histórica. A palavra memória é constituída de muitas terminologias, em suma, é o ato de recordar algo, que por sua vez, pode ter sido um vestígio ou uma lembrança do passado. A pesquisadora Stephanou nos expõe que:

A memória, não sendo história, é um dos indícios, documento, de que se serve o historiador para produzir leituras do passado, do vivido, do sentido, do experimentado pelos indivíduos e daquilo que se lembram e esquecem a um só tempo. (STEPHANOU, 2005, p.418)

Nesse viés, é mister que referendamos a memória como uma fonte para as investigações em história com o objetivo de favorecer na interpretação dos fatos, e que por sua vez, nos forneça credibilidade para exposição destes. Infelizmente por muito tempo foi preconizado com desdém pelo historiadores clássicos por consideraram o trabalho com a memória como algo sem veracidade. Desta forma, Stephanou nos exemplifica que

Há uma clara ruptura com a concepção de que apenas têm valor os documentos escritos (oficiais, especialmente). Se deixamos em suspenso o estatuto de verdade dos documentos, então os problemas de veracidade, contaminação, tendenciosidade, já não serão a priori que invalidam ou secundarizam documentos orais e seu uso por uma pretensa história menor. Há espaço de aceitação e de criação da História a partir das memórias, plurais, incoerentes, movediças, indomáveis. Vestígios de memórias que são produzidos diferentemente, como são diversas as experiências vividas e as interpretações discursivas individuais e coletivas. (STEPHANOU,2005,p.419)

De forma conclusiva a fala da autora nos aduz que a memória pode ser considerada como um indício histórico, embora, não se encontre escrita pode nos ajudar a compreender os vestígios do passado porque é uma prova do que foi experienciado por um indivíduo nos levando a reelaborar compreensões em torno de fatos já acontecidos.

No que diz respeito a história de vida embasada em uma profissão é possível através da memória trazer à tona as memórias de professores num movimento que vai de suas particularidades para o âmbito geral, até porque, a formação de formadores, é uma temática pouco explorada e explicada, pois, houve e há uma crença muito forte que gerações vêm e outras vêm e a única coisa que lhe competiria seria a apropriação dos conteúdos que se iria

versar nas disciplinas de sua incumbência. Dentro desta percepção foi posta de lado a dimensão humana e toda a sua complexibilidade que requer ser um formador, visto que, tanto no Brasil como no Uruguai parte-se da premissa que para exercer o seu ofício este deveria ter se especialização em alguma área, embora, no Brasil aja a exigência de uma titulação devidamente comprovada em cursos de pós-graduação; e no Uruguai não há uma exigência formal em cursos de pós-graduação, bem como, há situações que é atribuída por seu reconhecimento social como douto em algum conteúdo desde que realizado ao menos sua formação docente.

Explicado o nosso método de pesquisa apontamos que nos embasamos teoricamente das perspectivas de Educação Histórica que não segregam a pesquisa da docência e postula que a pesquisa-ação é um excelente aporte metodológico para aferirmos as concepções dos docentes e discentes, nossa indagação neste extrato é o de perquirir se os historiadores-docentes entrevistados, tanto os brasileiros como os uruguaios, se aliam da pesquisa e da docência em suas investigações direcionadas para o Ensino de História mediante a sistematização de suas experiências docentes. Segundo Engel (2000):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta. (ENGEL, 2000, p.182)

Engel explicita que a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa que possibilita que o pesquisador, neste caso os professores, compreendam o seu próprio campo de atuação congregando-se da ação com prática, em outras palavras, é um dos caminhos possíveis para que as duas ações possam caminhar transversalmente. Em suma, a Educação Histórica é uma área que congrega como um caminho novo para melhorar o Ensino de História nos debates contemporâneos.

3. A formação para a pesquisa e para a docência na visão dos historiadores-docentes

Neste momento, analisaremos através da fala de nossos depoentes se os sujeitos docentes através de suas narrativas desvelaram interligar a pesquisa com a docência. Convém ressaltarmos que estamos abordando de duas instituições públicas e nacionais em dois países

com contextos bastante adversos, porém, que formam professores de História. Um é de órbita universitária como a FURG; o IPA é de esfera terciária. Assim, reunimos as informações de nossos protagonistas para entendermos se os historiadores-docentes entrevistados, tanto os brasileiros como os uruguaios, se aliam da pesquisa e da docência em suas investigações direcionadas para o Ensino de História mediante a sistematização de suas experiências docentes. Iniciamos o diálogo com o professor Alejandro que nos desvela que:

Sí, sí claramente. Yo también, modestamente, digamos con toda mis carencias soy un ejemplo de esto. Yo acá me form... aún con todo aquello negativo, en la medida que yo estaba igual a la práctica, iba al liceo, tenía mi grupo no sé qué... me fui haciendo profesor. Como quieras aprendí para la enseñanza. A pesar de todo aprendí para la enseñanza. Perfecto. Pero no aprendí para investigar, no me formaron como investigador y no es propósito u objetivo del IPA formar para eso. ¿tá? Ahora, las cosas impensables de la vida después de cada uno. Es decir yo me fui vinculando con otros profesores de historia que tenían su prestigio catedrático, y por 'X'motivo formaron un equipo de investigación y en vez de recurrir a estudiantes de la Facultad de Humanidades, que para eso están formados, para investigar y todo lo demás, o por afinidad conmigo, o por la temática que iban a tratar... "Yo te necesitó en mi equipo" y empecé a ser investigación, así como de la nada, como ciego, pero siendo guiado por estos maestros. Y a la larga... yo me rio muchas veces, hoy en día voy a dar una conferencia, voy acá no sé cuánto... Voy y me presentan "Ah, Alejandro Sánchez profesor de historia, investigador, historiador" Yo no soy investigador, soy historiador no puedo interrumpir a la persona. Pero también es cierto que el que está ahí está contento esperando una charla ((acha graça)). Y yo no soy eso, pero también es cierto que sí, que realmente e investigado y he hecho historia y he escrito y he difundido cosas (inint) Pero es cierto he hecho historia pero no considero que tengo esa carrera. Tá no le discuto a la persona, algún uruguayo dice "Y bueno"me dice que soy un historiador. (PRROFESSOR ALEJANDRO SANCHEZ, 2015)

Para o professor Alejandro está segregação é muito nítida e revela que ele é o exemplo vivo da separação entre a docência e a pesquisa. Sua construção como professor aconteceu em um cenário bastante conflituoso (Ditadura Militar), e assim, sua identidade foi sendo forjada para uma deficiente prática de ensino, mas, enfatiza que apesar das adversidades do momento conseguiu se formar um professor, todavia, não para ser um investigador, bem como, este não é o propósito do IPA como já dissemos: é um ensino terciário que não desemboca ou se direciona para a pesquisa e extensão.

Com o passar do tempo o professor acabou se vinculando com outros professores de História que possuíam prestígio catedrático e que por motivos em comum acabaram formando um grupo de investigação e assim trilha o caminho da pesquisa no escuro, porém, estes professores acabam lhe cedendo à luz de como investigar. Atualmente é chamado para

proferir palestras, conferências e é considerado de professor, historiador e pesquisador embora ele não se intitule como tal, e sim, um professor e historiador. Na verdade Alejandro Sánchez tem feito história, tem investigado e publicado só que não considera que está carreira lhe seja inerente.

Ema nos fornece outra perspectiva do assunto quando diz que:

Nos cuesta... nos cuesta aceptar que el análisis de esa práctica es una línea de investigación. Entonces que los estudiantes podrían desarrollar mucho mas eso y transformar en líneas de investigación y hacer. Y nos cuesta escribir. Yo creo que nos cuesta escribir. Claro, pero acá no tenemos esa exigencia. Nosotros acá no necesitamos... yo creo que en parte es eso lo que nos pasa acá en la Universidad de la República. Uno en la universidad para mantener o para subir de grado, o para tener... bueno necesita tener una publicación, una ponencia... Acá en formación docente no es un requisito, entonces al no ser un requisito bueno, sobre todo los estudiantes, los profesores sí, siempre tenemos artículos, publicamos, vamos a congreso eso sí tenemos nosotros, tenemos una práctica de trabajo. Los estudiantes poco. Publicaciones es una cosa que yo creo que tenemos... publicamos pocos, especialmente en formación docente. No tenemos la práctica que tienen los universitarios, eso es una diferencia bien clara. Nosotros acá, la parte de la investigación rigurosa, tenemos poco desarrollo de investigación. (PROFESSORA EMA ZAFARONI, 2015)

Ema afirma que é difícil aceitar que a análise da própria prática pode ser uma linha de investigação e uma das coisas que ela considera difícil é escrever embora realmente não aja esta exigência porque isso é de alcada dos estudantes que estão na UDELAR. Assim que, um professor da universidade para poder subir de graduação precisa ter produção bibliográfica, apresentação em congressos, entre outras atividades que geram pontuação. Para os formadores de professores não existe esta exigência e muito menos para os estudantes. Ema revela que os professores mesmo sem uma exigência formal acabam realizando artigos, publicando, indo a congressos como uma prática de trabalho, em suma, há pouca publicação, especificamente, na formação docente porque postula que não possuem a prática investigativa dos estudantes da UDELAR, ou seja, docência no IPA; investigação na UDELAR.

Pablo, professor e ex-Coordenador do Curso de História/IPA, nos revela que não existe um conflito propriamente dito da pesquisa para a docência, e sim:

hay un desnivel. Hay una prevalencia por una cosa y un descuido de la otra. No hay un conflicto por lo menos no lo veo yo como una cosa explícita. Capaz que existe, pero creo que hay, digamos, una manera de repensar la enseñanza qué prioriza, digamos, ciertas literaturas y prácticas y descuidada otras que igualmente puedan contribuir a enseñar mejor. Y al mismo tiempo ofrecerles instrumentos para investigar mejor. (PROFESSOR PABLO FUCÉ,2015)

O professor observa que há um desnível entre a docência e a investigação porque no IPA acabam dando mais atenção para a docência do que para a pesquisa por não consolidarem que mediante ao processo de investigativo poderiam melhorar ou solucionar algumas questões relacionadas com a docência. Em suma, cuidam muito da docência e acabam deixando de lado a investigação, ou seja, não há união entre elas.

Ainda seguindo na fala de Pablo:

Bueno... eso es un tema de discusión. Yo preferiría que lo sometiéramos a análisis más que aceptar que es así, digamos. Por lo menos en lo que a mí respecta yo sostengo que es un falso dilema. Es decir un profesor tiene que ser investigador y un investigador tiene que ser profesor no hay una distinción. Salvo, digamos de concepto, pero lo que ocurre que también institucionalmente eso ha servido para legitimar recursos, ámbitos de desempeño laboral, un montón de cuestiones. Yo creo que lo mejor sería, yo digo esto siempre a mis estudiantes, ahora si subís las preguntas vas a ver que... lo que me gustaría que ellos recordaran de mis clases, se hay algo para recordar, es sólo una palabra 'disponibilidad'. Las cosas tienen que estar disponibles. Disponible para saber investigar, entonces se yo no investigó hoy pero dentro de cinco años quiero investigar yo tengo disponible ese conocimiento. Disponible para enseñar apropiadamente, entonces si yo dentro de 15 años quiero enseñar en otro nivel tengo disponible también, entonces es ese concepto mío. Mucho menos el de pensar que un profesor sólo tienen que mirar el aula como su campo de estudio o un investigador el archivo como su campo de estudio. Las dos cosas se complementan. Se complementan y están en dialogo. El gran desafío es pensar como esas dos cosas dialogan y no digamos reiterar que son cosas distintas y que cada una tiene su lugar y en fin. (PROFESSOR PABLO FUCÉ,2015)

Sua narrativa deixa bem claro que em sua opinião um professor é também investigador; um investigador também é professor. Mas, essa segregação tem acontecido por diversos fatores como institucional para legitimação de recursos, para demarcar os locais de desempenho profissional, entre outras questões. É parte de um ponto crucial para ele: a disponibilidade, ou seja, as coisas têm que estarem disponíveis para saber investigar, disponibilidade de conhecimento, disponível para ensinar apropriadamente. Por isso finaliza que o professor não deve olhar somente a sala de aula como um campo de estudo ou somente pesquisar um arquivo as duas coisas devem andar em conjunto para complementarem o diálogo e não reiterando que cada coisa tem seu fim ou seu lugar.

Ao reiterar a pergunta para o professor Pablo com relação à segregação da pesquisa com a docência no Uruguai ele disse que:

La hay, pero no debe haber. Hay pero no debe haber. Es decir, sin prejuicio que cada cosa tenga su estrategia, las estrategias pueden ser convergentes, lo que ha ocurrido es que son divergentes y eso trae un gran riesgo. Que es el riesgo... es el riesgo de formar profesores que entienden que los especialistas son otros y especialistas que no tienen relación con la sociedad en la que viven. Ahí hay un

riesgo. (PROFESSOR PABLO FUCÉ, 2015)

Ele parte do princípio que há está separação, todavia, não deveria de haver porque cada atividade- ensinar e pesquisar- possui sua estratégia de ação e estás devem convergir, no entanto, o que tem acontecido são divergências que podem ocasionar grandes riscos. Que riscos são estes que o professor se refere? É o de formar professores que compreendem que eles não são especialistas, bem como, os denominados especialistas se absterem de se relacionarem com a sociedade em que vivem.

Na fala dos historiadores-docentes uruguaios os três sujeitos docentes nos mostraram posições muito diferenciadas, mas, que suscitaram férteis informações ao narrar suas vidas como docentes lhes fazendo analisar ao redor de suas próprias práticas, pois, na medida em que escutamos os arquivos de áudio: os silêncios, as micro pausas, as interrupções e os alongamentos vocálicos nos deixa evidente que algumas questões estes não as tinham prontas o que acabou conduzindo-os para o exercício de refletir. Essa atividade de narrar o percurso de sua formação, de seus conhecimentos acerca da História e do Ensino de História de uma forma direta e indireta os conduziu a reexaminar as suas óticas e visões ao redor do ensino e do processo de aprendizagem como um produto social e totalmente humano.

A mola propulsora de suas falas, pelo menos para nós, foram suas palavras, que nos fizeram compreender a visão de uma nação que mesmo sem obter um avanço considerável de pesquisas, artigos, congressos e seminários dentro da formação docente se constituem em uma sociedade, lógico, com deficiências, mas, que valora conceitos importantes como: democracia, o sujeito republicano, o laico, o cidadão, a consciência política, a família, a participação ativa estudantil nos fazendo perceber que o Brasil precisa aprender com o Uruguai a ser mais nacionalista e valorar as questões centrais que compõem a vida humana que há tempos foram deixados de lado; e o Uruguai precisa aprender com o Brasil a como pesquisar, investigar a própria prática docente, bem como, a compreender que a investigação dentro de sua própria aula é um instrumento valioso que serve para empoderar suas práticas percebendo que tanto a UDELAR como o IPA, como instituições públicas nacionais, devem se amparar do processo investigativo para melhorar a sociedade uruguaia sem distinções, sem desníveis, sem a ideia de que os pesquisadores estão na UDELAR e no IPA somente professores. Em síntese, este é o papel prático ao trabalharmos com estudos comparados: é ver o que há de melhor num país e implantar no outro.

Após termos sucintamente analisados a não sistematização dos professores uruguaios de suas experiências em sala de aula observaremos o que os historiadores-docentes brasileiros nos revelaram quanto a esta proposição.

Mauro Tavares não congrega a separação do professor como um investigador, contudo, acaba informando um aspecto próximo ao que Pablo Fucé nos revelou dizendo que ao menos deveria ser assim.

Durante sua vida profissional concentrou-se na história das religiões e religiosidades abordando as relações religiosas na Igreja Católica do século XIX e XX que postergou o estudo medrando os entremeios da irmandade religiosa, das práticas fúnebres, cemitério e a morte. Atuou como professor da História da Ásia e Platina e numa cadeira do mestrado profissional em História alcunhada campos, conceitos e linguagens da história. Seus projetos de pesquisa estão vinculados com as temáticas de suas investigações na percepção de Roger Chartier. Neste ínterim, é visível que o professor se alia da pesquisa com a docência porque nos revelou que sempre que possível envolve seus alunos da graduação em processos investigativos de consultar o arquivo, o documento, a fonte primária que é o trabalho do historiador. Tendo em vista os argumentos apresentados nos levou a conclusão que o professor se imbrica da pesquisa no seu fazer pedagógico, porém, ao longo de sua narrativa não postula, até então, a possibilidade de analisar sua própria como um método de ampliar sua prática como um incipiente docente da Casa.

Daniel Prado que já atua na FURG há mais de quinze anos tem experiência ampla na História Medieval e nos desmembramentos da Educação Ambiental. Considerando sua formação observamos que é um professor e pesquisador, contudo, seus ensejos maiores estão concentrados na História Medieval onde se apropria de fontes primárias para compreender o momento histórico e a Educação Ambiental no tocante ao Ensino de História. Em virtude do que mencionamos compreendemos que o professor tem o hábito constante de investigar assuntos dentro dos centros de seu interesse, porém, não menciona em momento algum a importância do olhar de dentro para fora em torno de sua prática como forma de consolidar ou melhorar sua prática no magistério superior.

Propositalmente findamos com a fala do professor Jussemar Gonçalves (2015) ao longo desta suscitar-se questões importantes observando a centralidade dos problemas instaurados dentro da formação de professores. Jussemar atua essencialmente como professor universitário há vinte e oito anos e tem extenso conhecimento nas mais variadas áreas que

compõem as Ciências Humanas trabalhando fundamentalmente dentro da História da Cultura, das mentalidades e da nova história política. Ao longo das falas marcantes de Jussemar nos menciona que faz questão dentro de suas investigações de discutir a qualificação dos profissionais que intervém na educação na relação espaço-tempo, assim, tem um grupo de pesquisa que versa ao redor da vida dos professores de História que encetam perspectivas que circundam o ensino na atualidade. Deixa claro que sua aula é expositiva e que para atuar dentro do Ensino de História é preciso muita leitura porque é um curso que emana isso, ou seja, aporte teórico. Agora tomaremos como base algumas de suas narrativas onde ficam evidenciadas suas angústias, medos, incertezas diante da profissão para percebermos como a pesquisa-ação pode ser um elo para dirimir esses sentimentos.

O professor Jussemar em uma de suas falas deixou latente a sua incerteza no quesito profissional “Eu não sei se eu tive algum tipo de sucesso nesses 28 anos de universidade” (Jussemar Gonçalves, 2015) em vista deste argumento apresentado pelo professor nos revela que:

Eu já dei muitos anos de aulas olhando para a quarta parede, sabe? Como se faz no teatro sabe? Quarta parede, quando a gente faz curso de artes dramáticas, a pessoa fica olhando assim para ti, tu está lá em cena, um jeito de tu esquecer quem está ali na frente, não ficar envergonhado, é olhar firme lá para o fundo, como se fosse tudo uma quarta parede, não tem ninguém lá, então tu está dando um discurso entende? (JUSSEMAR GONÇALVES, 2015)

Na fala acima confessa que durante muito tempo deu aula olhando para uma quarta parede que é uma técnica utilizada no teatro que pressupõe a existência de uma parede imaginária onde o público assiste passivamente, em outras palavras, o professor confessa que diante da falta de diálogo por parte dos discentes fazia a sua parte enquanto eles sentados nas cadeiras do espetáculo estavam ali somente por estar, ou seja, não havia reflexão ou discussão teórica porque em sua visão eles não possuíam o mínimo de conhecimentos básicos para ser um (a) professor (a) de História.

Hoje, todas as referências intelectuais, não históricas especificamente que eu dava, eles não conheciam. Estamos dando uma cadeira de história grega, falava de Heródoto ninguém sabia, eu falei de Édipo ninguém sabia, eu falei alguma questão do primeiro semestre ninguém se lembrava. Então isto refletia por um lado (ruim) as minhas vontades, por outro lado, eu só posso pensar que tem um problema no jeito da minha condução também, porque é ruim tu te colocar diante de 70 pessoas como carregando a luz, sem essa desse Prometeu, entende? (JUSSEMAR GONÇALVES, 2015)

A narrativa acima deixa evidente a dúvida no tocante o seu modo de ensinar, pois, os alunos não possuíam conhecimentos mínimos para cursar História o que refletiu uma dúvida no seu modo de atuar dentro da sala de aula porque as suas “vontades” não são condizentes com as de seus educandos, pois, a sociedade se modificou assim como os comportamentos, as prioridades, bem como, tal problemática enfrentada pelos professores são geradas por problemas institucionais, posto que, as escolas públicas não os capacitam para adentrarem no ensino superior.

Dando segmento a fala de Jussemar ele nos traz a frase do Kant “faça o que deve ser feito, se tiver um cachorro, um elefante ou um humano, dê a mesma aula, faça o que deve ser feito”, mas, desabafa que no final ele se sente cansado porque não existe participação ou falta de posicionamento dos discentes diante dos conteúdos, pois, dentro deste contexto que nos foi apresentado chegamos à conclusão que não houve ação educar porque esta somente decorre quando um pode se beneficiar do outro, visto que, deve ocorrer uma reciprocidade onde o professor e o aluno aprendem, neste caso, ficaram lacunas. Suas inquietudes persistem quando desabafa que

Há anos que eu perdi a certeza, aquela empáfia de jovem professor. Como eu te falei, eu não me sinto mais tranquilo e calmo em dizer, “são eles”, porque como eu gosto do que eu faço, eu queria chamá-los para o interior dessa minha amorosidade intelectual. Mas como chamá-los? (JUSSEMAR GONÇALVES, 2015)

Jussemar (2015) diz que faz tempo que perdeu a certeza e o orgulho de quando era um jovem professor. Nos dias atuais já não comprehende a forma mais correta de ensinar porque gostaria que seus alunos obtivessem apreço pela intelectualidade e finda com um questionamento: De como chamá-los? Bom. Para ser um bom professor não basta somente amar a intelectualidade, ler, interpretar, investigar, pois, todos estes atributos correspondem para se tornar um bom pesquisador. Ser professor requer fora a intelectualidade outras habilidades que são tão ou mais complexas.

Infelizmente é sabido que os professores do magistério superior não foram formatados para isso, pois, em suas formações receberam poucos aportes didático-pedagógicos e como ele bem diz: “nós somos o que nos foi ensinado”. Por isso não basta somente ter um rico calabouço teórico nas variadas áreas do conhecimento humano é preciso realizar uma Trituração constante de sua própria prática. E como fazê-la? Um dos caminhos possíveis é mediado pela sistematização da sua sala de aula, observando as suas classes como um campo rico de produção de conhecimento que tenciona a aferir, a medrar e a interpretar as melhores

estratégias que sirvam para edificar sua prática em prol de uma distração responsável. Essa atitude consciente com certeza servirá para dirimir a crise de identidade que os professores universitários têm enfrentado com as novas transformações do milênio.

4. Conclusões

Para início de partida devemos relembrar que no IPA os formadores se intitulam professores e historiadores, porém, não são pesquisadores, exceto os que ampliaram seus estudos por outras vias, mas, de modo geral o IPA não forma para isso, visto que, não é de sua alcada.

Na FURG os historiadores-docentes são direcionados para a pesquisa, ou seja, são pesquisadores, o que não quer dizer que sejam diretamente para o Ensino de História, pois, a maior parte concatena aportes de cunho historiográficos. Assim, concluímos que as duas se assemelham, no entanto, a diferença acontece nas sutilezas do processo porque no IPA é evidente que não acontece e ponto final, já que, desde sua regulamentação, 1951, foram direcionados para acompanhar os três pilares de sua fundação. Na FURG os professores são pesquisadores, mas, há uma teoria forte de aliar a pesquisa com a extensão, contudo, na prática isso não corresponde dentro dos Cursos de Licenciatura porque é difícil vencer barreiras de práticas arraigadas e antiquadas, contudo, seria injusto de nossa parte não expormos que a instituição tem encetado mudanças dentro do Curso de Licenciatura de História.

Os países analisados formam professores de História, mas, de esferas diferenciadas como o ensino terciário e universitário que por fim conflui em um sistema de formação docente arraigado em um positivismo clássico, classista, ortodoxo, vertical com políticas educativas que não são efetivadas.

Os entrevistados nos informaram que ainda é parca investigações relacionadas com o Ensino de História tal perspectiva foi ensejada tanto pelos uruguaios como brasileiros. O Uruguai, como é um sistema terciário não apresenta obrigatoriedade para pesquisar, publicar e realizar projetos de extensão, na situação brasileira, há esta exigência, na FURG, por ser uma universidade, mas, não ocorre valorização no tocante a pesquisa que encetem temáticas relacionadas com o ensino como um todo, ou seja, dois países com contextos distintos que se assemelham no sentido que a investigação e à docência não caminham lado a lado.

Em suma, embora sejam sistemas dicotômicos as práticas permanecem arcaicas, visto que, ainda reina que no imaginário social a licenciatura serve para a docência e o bacharelado para pesquisa; no Uruguai o IPA é um instituto que visa a formar professores e a UDELAR formar pesquisadores, assim sendo, no Brasil há divisão dentro do seio universitário, no Uruguai a segregação acontece do mesmo modo só que em dois lócus de esfera pública o que resulta em uma divisão dos que fazem e os que produzem em lugares distintos, porém, na prática o efeito é o mesmo: a segregação

Assim sendo, baseando-se nas falas dos professores nos foi possível responder a nossa pergunta através das informações suscitadas por nossos seis entrevistados. Lógico que não se pode medrar a formação docente visto somente através da concepção de seis historiadores-docentes, bem como, este não é nosso objetivo de esvairmos informações, e sim, de nos imbuirmos de alguns parâmetros imbricados nas suas ações pedagógicas. Entremes, através da fala de nossos protagonistas ficou evidente que estes não se amparam deste apporte metodológico para compreenderem suas práxis, embora, se alicerçam da pesquisa no intuito de compreender outros enfoques, inclusive, dentro do Ensino de História. Um ponto importante é que o isolamento da docência com a pesquisa vai muito além de situações didático-pedagógica, como muito bem esclareceu Jussemar (2015), pois, são dotados de problemáticas antropológicas e sociais e Pablo (2015) como um modo de legitimação de recursos e demarcações de desempenho profissional.

No conjunto das falas de Ema Zaffaroni observamos que basicamente se ampara de vários autores para melhorar suas práticas. Mas, confirmamos que não da sua própria prática como um objeto de pesquisa que visa a dar contribuições para o Ensino de História, embora, a professora uruguaia tenha mencionado tal perspectiva na seguinte fala “*Y en la medida en que yo puedo analizar mi práctica voy a poder mejorar trabajar hacia una buena enseñanza*” (Ema, 2015), mas, esta ação é reforçada para os alunos e não aludida como uma sistematização que realize, pois, quando lhe foi perguntado se atualmente executa alguma investigação dentro do IPA nos foi dada claramente a resposta negativa, exceto, suas perquirições relacionadas com a sua pesquisa que vem desenvolvendo em seu mestrado que concilia o Ensino de História com o uso das tecnologias nos sites educativos de História, ou seja, há discurso da importância de realizá-la, mas, falta ação.

Alejandro Sánchez é mais taxativo quanto a este quesito porque nos revela que não foi formatado para ser um investigador, sendo que, não é objetivo da formação docente

terciária, e assim, é claro que não possuiu projetos de investigação dentro do IPA, ou seja, o professor nos deixa aquela velha concepção que o professor Jussemar (2015) enfocou: somos reflexos da forma como formos formados. Atualmente tem se dedicado a pesquisar as instituições educativas e no mestrado quer contribuir refletindo de como modificar um ensino voltado para a história nacionalista, positivista do Uruguai para a concepção de um Ensino de História com um olhar mais regional porque postula que teoricamente todo mundo sabe e aborda com relação dessa importância, dessa mudança dentro do ensino, mas, permanece sem romper as práticas incrustadas. Assim, sua vida não está concentrada somente em ministrar classes porque atualmente possui uma gestão em uma escola particular de rede Marista não apresentando vínculos íntimos com a academia.

Por fim, para o professor de Didática de História III o importante é ensiná-los para se tornarem sujeitos republicanos. Seus escritos acadêmicos tem o escopo primordial de contribuir para uma reflexão dentro do Ensino de História, mas, como o IPA não tem foco específico na docência este não fora instrumentalizado para pesquisar e imbricar sua prática como um veio de sistematização de suas experiências para edificar a sua prática didática.

Pablo Fucé trabalha com a História Moderna, em específico, com o do século XVIII e sua investigação de doutorado foi intitulado a “*Persuasión ceremonial, la moral y lo sensible en la liturgia políticas del Cabildo de Montevideo (1730-1808)*” onde se centralizam temáticas como: a persuasão política, o ceremonial da monarquia hispânica das autoridades locais em consonância com o tipo de cerimônia, vestimentas, posturas, gesto e tradição iconográfica.

No seu pós-doutoramento aprimorou a sua investigação do doutorado abordando o modelo emocional instituído pela monarquia hispânica. Assim, estas temáticas foram forjando sua identidade profissional centrada na história cultural, na histórica social, história da sensibilidade e na história política. Em sua disciplina trabalha com arquivos e fontes para que os alunos tenham contato com o documento. Apesar de obter uma visão que todo o professor é um pesquisador por natureza e que as duas coisas devem andar juntas é evidente que por diversos fatores de ordem política e institucional a separação acaba ocorrendo, ou seja, há só que não deveria de existir, assim, discorre que a formação deve ser permanente para investigar em história e didática da história, contudo, seu objeto de estudo não está concentrado em aferir aportes relacionados com o Ensino de História ou como se procede a sua prática como professor de História, e sim, com enfoques direcionados para o cerne historiográfico do

século XVIII sendo o ponto culminante em sua vida profissional.

Em face aos dados apresentados percebemos que todos os nossos entrevistados não se aliam da própria prática como um excelente campo de pesquisa. A partir das falas narradas observamos que os historiadores-docentes muitas vezes não se compreendem e ao não se compreender consequentemente será difícil de entender os outros, neste ensejo, a pesquisa-ação serve para estreitar hiatos existentes da prática com ação mediada pela intervenção no próprio local em que atua como forma de readaptar as práticas divergentes ou problemáticas ocorridas na sala de aula porque visa a esclarecer às dúvidas, os anseios, as inquietações, as preocupações dos integrantes no processo como as bem exemplificadas pelo professor Jussemar Gonçalves (2015).

Se finda atentando para o fato que os docentes do Ensino Universitário raramente são analisados, posto que, são considerados no imaginário social como os detentores da intelectualidade, contudo, é latente que muitos deles não vem acompanhando as mudanças sociais e o estudo comparado mostrou que esta perspectiva não acontece no Brasil e no Uruguai. Tal fato nos leva a compreender que as políticas educacionais dos dois países de modo disfarçado encetam dispositivos para que os professores sejam denegridos e marginalizados pela sociedade. Assim, uma das prováveis formas para sair da contramão, entre a teoria e a prática, é se amparar da pesquisa-ação com a finalidade de equacionar os calcanhares de Aquiles em prol do aprimoramento do Ensino de História.

Referências

ENGEL, Guido Irineu. *Pesquisa-ação. Educar*, v. 16, p. 181-91, 2000. Disponível em: http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_acao.pdf. Acessado em: 24/06/2013.

FARIA, S. G. *A formação de professores de história na pós-redemocratização 1980-2013: um estudo de educação comparada Brasil e Uruguai* Dissertação. (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande/FURG, Rio Grande, 2016.

MATOS. *O historiador-docente entre as práticas e os saberes das políticas de formação continuada*. II Seminário de história política: olhares além da prática. 16 e 17 de junho de 2011 - GT História Política ANPUHRS - FURG – PUCRS, 2011.

RÜSEN, Jörn. *História Viva*: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007.

STEPHANO, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. História, Memória e História da Educação. In: STEPHANO, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). *Histórias e Memories da Educação no Brasil*. vol.III – SéculoXX. Petrópolis: Vozes, 2005.

Entrevistas

Alejandro Sánchez- entrevista em 30/07/2015

Daniel Porciúncula Prado- entrevista em 12/08/2015

Emma Zaffaron- entrevista em 30/07/2015

Jussemar Weiss Gonçalves- entrevista em 13/08/2015

Mauro Dilmann Tavares- entrevista em 13/08/2015

Pablo Fucé- entrevista em 31/07/2015

Universidade Federal de Pelotas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Doutorado em Educação

Álvaro Veiga Júnior

JUSTIFICATIVA

Venho por meio desta solicitar a prorrogação por seis (06) meses para a conclusão do curso de doutorado em Educação, pedido amparado pela Portaria Capes nº 121/20, em alteração a Portaria Capes nº 55/20. A razão do pedido decorre em virtude da pandemia do COVID-19, em que fomos atingidos de diferentes maneiras por seus impactos, abalando as condições físicas e psicológicas causadas por esses. No meu caso específico, tive um diagnóstico de obesidade crescente, hipertensão e condição pré-diabética, com diferentes sintomas, que agravaram os efeitos da reclusão, como solidão, estresse e concentração. Nestas circunstâncias psicológicas, há três meses houve o falecimento de meu pai, que veio a aumentar os problemas e têm prejudicado o bom andamento da pesquisa. O projeto inicial na sua qualificação, foi avaliado como tendo boa fundamentação teórica e diálogo com as obras, mas sem definição de objeto de pesquisa, por não ser mais possível fazer com os mesmos sujeitos de pesquisa, e, precisando redefinir a modalidade metodológica. Atualmente com a vacinação, mesmo existindo variantes e sub-variantes do vírus, o agravamento da crise econômica e política há mais segurança quanto aos riscos de vida. Venho retomando o bom ritmo de estudos que existia no início do curso. Uma prorrogação do tempo, ao que tudo indica, será garantia da conquista da qualidade da pesquisa.

PLANO DE TRABALHO REESTRUTURADO

ATIVIDADE	03/22	04/22	05/22	06/22	07/22	08/22	09/22	10/22	11/22	12/22	01/23	02/23	04/23	05/23	06/23	07/23
Estágio de docência					X	X	X	X	X	X						
Leituras para a tese	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Aprofundamento e revisão da metodologia e problema de pesquisa	X	X	X	X	X	X	X	X								
Orientação / Revisão da tese	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pesquisa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Escrita da tese					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		

Correções, escrita final do trabalho e envio para gráfica												X	X		
Envio do texto da tese para banca														X	
Defesa															X

Pelotas, 08 de abril de 2022.

A/C Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Eu, Natália Silveira Antunes, matriculada (18101766) no Curso de Pós-graduação em Educação - nível Doutorado, dirijo-me à coordenação do PPGE para solicitar o pedido prorrogação para a Defesa da Tese inicialmente prevista para julho de 2022.

Solicito a prorrogação, pois em 2019, ano do nascimento do meu filho Frederico, não solicitei a licença gestante, pois naquele momento ainda estava cursando as disciplinas e consegui conciliar, mas solicito neste período, já que estou na fase final da pesquisa e da escrita.

De forma a comprovar as motivações acima apresentadas, em anexo estão a Certidão de Nascimento.

Desde já agradeço a atenção dada.

Atenciosamente,

Natália Silveira Antunes

Natália Silveira Antunes

Doutoranda – matrícula n. 18101766

Álvaro Moreira Hypolito

Álvaro Moreira Hypolito
Professor Orientador

