

SUBJETIVIDADES E ENSINO DE HISTÓRIA

SUBJECTIVITIES AND TEACHING HISTORY

Tânia Regina Zimmermann

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
(UEMS)

E-mail: taniazimmermaann@gmail.com

INTRODUÇÃO

Uma das tarefas mais significativa em uma licenciatura está na formação de professoras e professores. Ali concorrem vários processos formativos, os quais se refletem no estágio supervisionado. Para além das normatizações e obrigações curriculares esse processo requer articulações interdisciplinares bem como o conhecimento de seus supervisores em relação ao escopo teórico e seu didatismo, bem como as subjetividades das e dos envolvidas/os diante das possibilidades plurais em salas de aula da educação básica. Nos parece que as insuficiências iniciais repousam aí. No entanto, muitas vezes a consciência cínica parece a motivação desse processo. O filósofo Sloterdijk observa as características dessa consciência:

O mal estar na cultura adotou uma nova qualidade: agora se manifesta como um cinismo universal e difuso. Diante dele, a crítica tradicional da ideologia fica sem saber o que fazer e não vê onde haveria um lugar para a consciência cinicamente lúcida o caminho para o esclarecimento. O esgotamento da crítica da ideologia tem nela sua base real. Essa crítica seguiu sendo mais ingênua que a consciência que queria desmascarar. Em sua bem intencionada racionalidade não participou das mudanças da consciência moderna para um realismo multifacetário e astuto. A série de formas da falsa consciência que teve lugar até agora – mentira, erro, ideologia – está incompleta. A mentalidade atual obriga acrescentar uma quarta estrutura: o fenômeno cínico. Falar de cinismo significar tentar penetrar no antigo edifício da crítica da ideologia através de um novo acesso. (SLOTERDIJK, 2003, p. 37).

Nessa questão observa-se a permanência de discursos normativos que regem as consciências sem algum tipo de redenção nesse processo. Assim, as

práticas discursivas tendem a reiterar os velhos dispositivos fundantes entre os quais os processos inventivos eivados de subjetivações não tem encontrado os destinatários: nossos alunos.

No processo formativo, observa-se que no discurso pedagógico a consciência cínica acima auferida por Sloterdijk se dá sob significantes “universais” como, por exemplo, seguir proposta curricular, usar o livro didático, fazer revisões, aplicar avaliações, etc. cuja dissimulação perpassa uma linguagem específica, a qual difere entre turmas e professores. Assim, o sistema didático é dominado por procedimentos cotidianos naturalizados sobre os quais não refletimos objetivamente. Desta forma, a consciência cínica impregna o fazer pedagógico cotidianamente e tende a se perpetuar na ambiência escolar e as intersubjetividades e subjetividades pouco importam na aprendizagem e muito menos para compor repertórios de experiências.

Isso significa que nossas práticas não estão isentas de contradições entre o que se fala e o que se faz. Conforme Richter seríamos nós sabedores ou melhor cômicos desse processo?

Muito pelo contrário, isso ocorre tão amiúde que se torna um obstáculo muito sério para a eficácia dos programas acadêmicos de formação continuada de professores. Para que fique bem claro, o que estamos discutindo aqui é a tendência indesejável ao disfarce, à denegação de ações educacionalmente reprováveis por meio da palavra “bem comportada” aos olhos daqueles que se colocam na posição e no direito de “fazer cobranças”. (RICHTER, 1999, p. 89)

Diante das cobranças existe o estranhamento de pertencimento, por exemplo, de nossos professores em formação. São duplamente cobrados em sua tarefa de traduzir seus aprendizados na universidade. Richter novamente observa um amplo processo no qual as hierarquias e mandatos ocorrem:

E essa tendência se constata em: alunos cobrados por professores; professores, no papel de alunos (em cursos), cobrados por outros professores; e professores cobrados por superiores hierárquicos ou autoridades educacionais e acadêmicas. Em contraste, os indivíduos envolvidos no processo educativo, quando no exercício da autoridade, não se sentem na obrigação de “agradar” (exceto a quem eventual e arbitrariamente escolham, mas essa é outra questão); afinal, são “meros cumpridores da lei”, doa a quem doer. (RICHTER, 1999, p. 90).

Haveria nesse processo possibilidades de práticas inventivas ao invés de coercitivas? Nesse ínterim é possível falar em uma acomodação cínica no meio educa-

cional? Também é possível pensar em um desconhecimento das relações entre o fazer e as ideias que se tem sobre esse processo. (RICHTER, 1999, p. 90)

O que seria, então, a razão cínica, e em que sentido se oporia à forma de consciência “distorcida”? Já de antemão ela se apresenta com um caráter mais perigoso, já que mais resistente à mera discussão reveladora dos avessos da razão. E isto porque agora a ingenuidade não se encontra mais presente naqueles que “sabem muito bem o que estão fazendo, mas mesmo assim o fazem”. (1999, p. 91)

Acrescido do conhecimento sobre determinadas práticas Richter se pergunta sobre a operacionalidade da consciência cínica, pois a mesma “(...) é a fachada necessária sob a qual as práticas sociais espúrias precisam se apresentar — sob pena de se revelar um rosto informe, perturbador, incompatível com a dignidade humana.(1999, p. 91). Diante disso estaria o cotidiano escolar e o ensino de história fadado a força da inércia? Estas questões poderiam ter centralidade nos processos formativos de professores de história?

Falemos do desconforto desse processo formativo, pois o que se percebe é que sabemos dos inúmeros descompassos entre as orientações teóricas e as práticas em sala de aula. Embora salienta-se a necessidade de observância das vanguardas do saber, de sua decolonialidade, de posições e de disputas de poder cria-se uma acomodação em relação a história ensinada. Essa percepção nos é latente ao propor aulas preparatórias na universidade qual denominamos de “aula piloto”. Nessas aulas piloto ou aulas teste, os acadêmicos preparam um conteúdo requerido para o estágio de regência e desenvolvem uma aula de cerca de 30 minutos na universidade sob a supervisão dos colegas e dos professores da disciplina de Estágio.

Sobre as dificuldades na observância desse processo formativo Fontana reitera:

Nessas relações, nas dificuldades para trabalharem conjuntamente, todos os sujeitos envolvidos incorporam, a si, valores e práticas da docência, interiorizam tradições escolares, apropriam-se de modos de ação, de dizer e de valorar a docência, significando-os como adesão ou recusa, produzindo nas réplicas ativas (BAKHTHIN, 1986) ao vivido, suas experiências (THOMPSON, 1987). (FONTANA, 2011, p. 21)

Nessas réplicas ativas temos um conjunto de experiências históricas as quais foram paulatinamente construídas, sobretudo no processo educacional. Em momentos como nessas aulas teste essas experiências são ativadas produ-

zindo uma resposta com um determinado discurso, implicando numa posição do indivíduo bem como um juízo de valor diante dos ensinamentos de história. Diante de algumas insatisfações como romper com essas experiências?

É possível romper, pois conforme nos alude Thompson, a experiência se faz num processo duradouro, o que pode implicar em acomodação e ou resistências, mas nunca da mesma forma e em tempos distintos. (THOMPSON, 1987, p. 11). Aqui incidem os cuidados com os processos formativos de nossos estagiários.

Diante dessas aulas teste nos perguntamos pelo uso quase exclusivo dos livros didáticos. Como proceder diante destes textos. Verçosa (1999), entende que devemos observar:

O texto didático não tem autonomia no âmbito escolar; ele é, apenas, um dos instrumentos de articulação de uma determinada visão de mundo, cujo estudo passa, inevitavelmente, pela mediação do professor. Será a prática deste sobre o texto que irá determinar, de modo predominante, a direção da orientação ideológica da prática escolar, nascendo dela um dos momentos críticos da reprodução ou superação da ideologia dominante. (VERÇOSA, 1999, p. 50).

Por que ocupa-se tanto em superar esta história vista de cima e como superá-lá? Perguntas sobre o que e para que ensinamos poderia compor a retórica dos nossos estudantes. O entrecruzar de múltiplas identificações em determinado espaço geográfico poderia dinamizar este ensino de história? No entanto, para o múltiplo (diversidade sexual, étnica, geracional, linguística, socioeconômica, etc.) temos ainda que construir os caminhos.

Inegável que do outro lado da linha muitos conhecimentos não verificáveis da filosofia e teologia constroem essa divisão (SANTOS, 2007). Santos reforça que:

Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjectivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objectos ou matéria-prima para a inquirição científica. Assim, a linha visível que separa a ciência dos seus "outros" modernos está assente na linha abissal invisível que separa de um lado, ciência, filosofia e teologia e, do outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem, nem aos critérios científicos de verdade, nem aos dos conhecimentos, reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia. (SANTOS, 2007, p. 3).

Se desse lado da linha temos as subjetividades, no entanto, conforme Sílvia Nogueira Chaves a dimensão afetiva da formação teve pouco relevo nas pesquisas acadêmicas.

Quem primeiro me chamou atenção para a importância dessas dimensões foi Thomas Kuhn (1975), quando sugere que o processo de adesão ou rejeição de um cientista a um novo paradigma comporta muito mais elementos da ordem do afetivo e do estético do que do cognitivo-racional (CHAVES, 2011, p. 39).

Diante dessa assertiva haveria outras configurações possíveis para discutir a docência e seu processo formativo? Chaves situa Fischer nesse debate:

[...] um lugar privilegiado da experimentação de transformação de si, de exercício genealógico lugar de indagação sobre de que modo nós fazemos desta e não daquela forma; de que modo temos aceitado isto e não aquilo; de que modo temos recusado ser isto ou aquilo no caso, como docentes. Lugar de onde talvez seja possível não exatamente pensar nossos limites e as forças que nos constroem, mas as condições e possibilidades infindas, imprevisíveis e indefinidas de nos transformarmos e de sermos diferentes do que somos (CHAVES *apud* FISCHER, 2007, p. 2).

Percebe-se que as subjetividades ocupam um lugar importante nas conformações das experiências docentes. Aqui se entende as subjetividades como um conjunto de vários elementos sociais assumidos e vividos pelos indivíduos em suas existências particulares. Esse processo tornou-se visível, principalmente com o modelo de capitalismo urbano-industrial após o século XIX cuja separação entre as esferas pública e privada tornam-se visíveis como forma de controle social.

Nesse processo, novos parâmetros de referência são construídos diante do desejo de individualizar, mas também de vigiar essa multidão e reconhecer cada indivíduo pelas instituições de saberes (medicina, biologia) e policiaescolas. Conforme observa Rago (2011), as marcas corporais e as psíquicas são mapeadas, pois a biopolítica está a captura desses corpos para formar a sociedade disciplinar. O sentimento de ter uma identidade singular, única torna-se uma forma privilegiada da consciência de si, construindo assim novas marcas de subjetividades.

Para Foucault, o conceito de subjetividade pode ser entendido como a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo num jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo. (FOUCAULT, 2004, p. 236). Essa experiência em relação é assim pensada por González:

[...] a subjetividade não se internaliza, não é algo que vem de “fora” e que aparece “dentro”, o que seria uma forma de manter a dualidade em outros termos. Em minha opinião, trata-se de compreender que a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito individual, e da qual é também constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 78).

Também Rago observa que a subjetividade relaciona-se a um conjunto de práticas refletidas da liberdade por meio das quais os indivíduos se constituem. (RAGO, 2009, p. 260). Nesse sentido Carvalho reforça que:

[...] o sujeito torna-se experiência histórica aberta. Isto, além de colocar em xeque as condições de seu destino, seu ser e estar na história, conduz-nos à análise das atitudes-experimentais possíveis a ele como força de criação ou produção de si mesmo. Modificar a si mesmo é modificar a história; modificar a história é modificar a si mesmo. (CARVALHO, 2007, p. 6)

No entanto, Rolnik (1997) observa as mudanças nessas percepções a partir do contexto de globalidade:

A globalização da economia e os avanços tecnológicos, especialmente a mídia eletrônica, aproximam universos de toda espécie, situados em qualquer ponto do planeta, numa variabilidade e numa densificação cada vez maiores. As subjetividades, independentemente de sua morada, tendem a ser povoadas por afetos desta profusão cambiante de universos; uma constante mestiçagem de forças delinea cartografias mutáveis e coloca em cheque seus habituais contornos. Tudo leva a crer que a criação individual e coletiva se encontraria em alta, pois muitas são as cartografias de forças que pedem novas maneiras de viver, numerosos os recursos para criá-las e incontáveis os mundos possíveis. (ROLNIK, 1997, p. 19)

Chaves entende que é nesse jogo de criação que nos aventuramos no processo de nos tornarmos professores leitores do mundo de muitas maneiras.

Essas subjetividades também são perpassadas e atravessadas por emoções, afetos e aliadas da cognição. Mas algum planejamento anual ou plano de ensino diário tem como foco as sensibilidades e afetividades? Bachelard (1994, p. 23) observa a importância desses elementos no processo de aprendizagem conceitual:

Não haveria melhor maneira de determinar a dimensão psicológica de um conceito particular do que escrever a conceptualização ao longo da qual ele se formou. Ora, essa conceptualização é mais a história de nossas recusas que de nos-

sas adesões. Um conceito nítido deve trazer a marca de tudo o que recusamos incorporar a ele. (op cit YAMAZAKI, 2011)

Essas experiências de aprendizagem nos atravessam por toda a vida cuja acomodação ou resistência ocorre sob a forma de sensações e valores em relação a aceitação ou criação de obstáculos a produção de saberes. Nesse sentido, Bachelard expõe um dos obstáculos para a aprendizagem: “[...] a opinião pensa mal (...). Não se pode basear nada na opinião: antes de tudo, é preciso destruí-la. Ela é o primeiro obstáculo a ser superado” (op cit YAMAZAKI, 20011, p. 53).

Diante dos obstáculos como articular atividades para evitar essas resistências? Voltemos aos aspectos que unem fatos objetivos e subjetivos do fazer humano cerceados pelos impulsos da imaginação. E no ensino de história devemos observar a imaginação histórica? Para White essa imaginação perpassa-se via a linguagem, a emoção e o discurso (...) trata-se de experiências antes de mais nada e acima de tudo políticas, e uma das maneiras de lhes dar sentido é pensar sobre elas ‘historicamente’” (WHITE, 1994, p. 32).

No processo formativo, a subjetividade e a criatividade corroboram na construção de sentidos, pois conforme nos aufere Geraldí não se trata apenas de:

[...] criar o novo. A novidade, que pode estar no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos, é precisamente o fato de o sujeito comprometer-se com sua palavra e de sua articulação individual com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando dela não está consciente. (GERALDI, 1997, p. 136)

Nessa articulação eivada pela imaginação histórica é possível produzir sentidos históricos perpassados pelas experiências subjetivas? Acreditamos que sim. Como provocar a imaginação de cada aprendiz? Bachelard entende que “(...) os lugares onde se viveu o devaneio se reconstituem por si mesmos num novo devaneio. É justamente porque as lembranças das antigas moradias são revividas como devaneios que as moradias do passado são em nós imperecíveis.” (op cit YAMAZAKI 2011, p. 66).

O imprevisível e o indeterminante também aguçam essa criatividade, pois esta é um ato único do indivíduo e ao atingir o imaginário deste introduz uma nova expectativa na relação entre o passado e o futuro. Nesse sentido, a aprendizagem conecta-se com o desenvolvimento afetivo e emocional e eis

o que pouco é observado, pois as normatizações do fazer didático estão por demais enraizadas.

Bachelard incita esse aspecto dessa maneira: “Aos cientistas reclamemos o direito de desviar um instante a ciência de seu trabalho positivo, da sua vontade de objetividade, para descobrir o que permanece de subjetivo nos métodos mais severos”. (op. cit YAMAZAKI, 2011, p. 70). Observar as subjetividades talvez incite ao fascínio de aprender e ensinar.

Diante das assertivas dos referentes utilizados neste artigo, perguntamos qual a efetividade de inserirmos a discussão sobre as subjetividades no ensino de história? Poucos estudos se debruçaram sobre esta questão, pois bastaria a racionalidade e a instrumentalização dos conteúdos, incluindo novas linguagens? Até aqui observamos que todos somos alçados pelas subjetividades as quais produzem sentidos e significados do fazer humano. Ora, se a história é a ciência dos homens no tempo, conforme nos alude Marc Bloch (2001), então este fazer humano também constrói-se com as emoções, afetos etc.

Gatti (2003) advoga que nos processos de formação continuada de professores busca-se mudanças nas práticas visando as cognições via as subjetivações. Os atos de ensino e aprendizagem são permeados pelas condições sociais e afetivas, incluindo pensamentos e emoções. Iniciativas como a “Escola da Inteligência” em escolas pelo país baseiam-se nestas premissas. Sobre as possibilidades de aprendizagem Gatti também observa que:

A consideração de que elementos relacionais, socioculturais contribuem de modo interativo para a constituição e reificação do arcabouço da representação – que como tal, é fator interveniente na própria dinâmica relacional em que se gera – permite-nos afirmar que as intervenções socioeducacionais, que incidem necessariamente sobre um modo psicossocial específico de valorar fatos ou conhecimentos, de interpretar, atribuir sentido podem ser mais significantes se levarem em conta essas questões e os elementos de entrelace necessários. (GATTI, 2003, p. 203)

Esses elementos apontados por Gatti aludem que nós e os alunos/as produzimos sentidos sobre as criações históricas bem como sobre as relações histórico-culturais nas quais estamos nos inserimos. Nesse sentido, reforçamos que a aprendizagem tem como mediação os sentidos subjetivos que acumulamos ao longo da vida em diferentes espaços e tempos sociais.

Essas subjetividades que constroem significados nos diferentes processos históricos é perceptível em atividades relacionadas a memória, como a “Cápsula do Tempo” ou de patrimônio histórico-cultural, pois ali as experiências passadas são criadas e recriadas e sempre relacionadas a subjetividade do educando/a. O trabalho com a memória relacionado às histórias de vida é assim exposto por Halbwachs (2004):

Os quadros coletivos da memória não se resumem a datas, nomes e fórmulas; eles representam correntes de pensamento e de experiências onde reencontramos nosso passado porque este foi atravessado por tudo isso [...] a memória apoia-se sobre o “passado vivido”, o qual permite a constituição narrativa do passado do sujeito de forma viva e natural [...] (HALBWACHS, 2004, p. 71-75).

Nas atividades relativas aos usos da memória observamos que os sentidos e as percepções históricas são aguçadas e significam de forma mais sólida a relação passado, presente e futuro. Nessas atividades propõe-se que nossos professores em formação pensem suas próprias memórias em suas trajetórias pessoais e coletivas e, com isso, se aproximem da compreensão dos sentidos subjetivos produzidos no passado bem como da reflexão sobre as próprias subjetividades e dos sentidos do passado no presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conformações sociais sob as quais se assentam as práticas discursivas implicam em individualizar de tal modo que seres autômatos ali figuram e esse processo despolitiza nosso cotidiano bem como as lutas por espaços e existências múltiplas. Rago entende que vivemos em uma atualidade paradoxal cujas marcas se expressam na “(...) intensificação da violência, pela sofisticação das formas de controle e exclusão e pela implementação de inúmeros projetos assistencialistas (...)”, e questiona se “(...) somos capazes de criar novas formas de constituição da subjetividade que escapem à vontade de poder inscrita nas práticas que imperam na vida cotidiana? Onde e como?”(2011, p. 30) Uma soma de imperativos se desenha quando pensamos que de uma sociedade disciplinar aos poucos implanta-se uma sociedade de controle agora em espaços cada vez mais flexíveis.

Rago novamente observa que do molde passamos a modulação cujo processo é perpassado pelo novo mundo globalizado no qual pouco importa o

homem disciplinado do capitalismo de produção, mas produz-se um homem ondulatório perpassado por um feixe contínuo em um sistema capitalista da sobre produção (RAGO, 2000).

Diante de formas deterioradas de sociabilidades como pensar em subjetividades saudáveis, integradas e equilibradas emocionalmente? Afinal somam-se séculos nos quais investiu-se na produção do indivíduo e da individualidade, na separação do tempo do mercado e do tempo social. As subjetividades egocêntricas e narcisísticas ganharam alento e o investimentos nestas dão-se justamente na descrença do mundo público.

O fim dos binarismos de toda ordem poderia implicar em mudanças nas representações sociais e nos seus usos? Novas dimensões da vida sociais podem aí aflorar bem como na existência de mais trocas multiculturais. O ensino de história pode se constituir numa vanguarda para estas novas subjetividades? Fomos educados para recusar a si próprio e a historicidade pode recuperar as existências de si sem recusar o próprio eu, sem ser infantilizado e absolvido em um pequeno mundo fechado em si mesmo. Experiências coletivas e individuais sem as rígidas dicotomias ampliam a possibilidade consigo e com os outros com mais solidariedade visando o equilíbrio social.

Diante de um cenário globalizante nihilista como ensinar uma história prazerosa e consequente. Concordamos com Rago (2009) ao questionar se haveria a possibilidade de encontrar outras possibilidades de produção das subjetividades com outras formações para o indivíduo repensando as relações consigo mesmo e com os outros (...) e descubra outros modos, mais felizes, de organização social (...).

Para além dos processos de subjetivação e das possibilidades de linha de fuga aventamos que os olhares lançados às subjetividades relacionadas a sensibilidade incluindo as emoções também conferem uma amplitude de sentidos quando acionadas no ensino de história. Estas subjetividades estavam ali a espreita de sinais para evocar os significados ao passado e ao futuro.

Atividades relacionadas a memória mostraram um campo de possibilidade em relação a existência de si. No entanto, a consciência cínica dos educadores foi e ainda é um dos entraves para mudanças no modo de ensinarmos história. Afinal como afirma Sloterdijk eles sabem o que fazem, no entanto não o fazem. Romper algumas dessas amarras facilita essa relação de ensino

e aprendizagem. Afinal para a vida fascista que esgarça o equilíbrio social devemos a recusa.

Resumo: Hodiernamente a formação de professores em um curso de história apresenta alguns desafios e práticas que auferem possibilidades para o exercício docente. Neste sentido, objetivamos aqui significar algumas configurações das subjetividades, apontar quais os limites das mesmas bem como os desafios postos pelas demandas mercadológicas, pela conformação cínica e pela massificação intensa da comunicação e informação. Uma formação sólida e qualificada aponta para profissionais exitosos em suas práticas em sala de aula. Diante disto apontamos para experiências com a licenciatura em História na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). Outrossim, não nos furtemos as graves insuficiências que são aludidas no cenário nacional em relação as políticas públicas educacionais. No entanto, primemos por pormenores nos quais inferimos aqui as questões das emoções e intersubjetividades do cotidiano que podem implicar também num ensino consequente e prazeroso de história, imbricados em ações que signifiquem o trilhar de possibilidades rumo a dignidade humana.

Palavras-chave: ensino de história; práticas; docência; subjetividades

Abstract: Today the teacher training in a history course presents some challenges and practices that gain possibilities for the teaching exercise. In this sense, we intend here to mean some configurations of subjectivities, to point out the limits of the same as the challenges posed by the market demands, the cynical conformation and the intense massification of communication and information. A solid, well-trained background points to successful practitioners in their classroom practices. Faced with this, we aim at experiences with a degree in History at the State University of Mato Grosso do Sul. Also, we do not avoid the serious deficiencies that are mentioned in the national scenario in relation to educational public policies. However, let us begin with details in which we infer here the questions of the emotions and intersubjectivities of the daily life that can also imply in a consequent and pleasurable history teaching imbricated in actions that mean the treading of possibilities towards human dignity.

Keywords: history teaching; practices; teaching; subjectivities

REFERÊNCIAS

- BLOCH, M. *Apologia da História ou o ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CARVALHO, A. F. de. *História e subjetividade no pensamento de Michel Foucault*. 2007. 242 f. Tese. (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-20122007-133438/pt-br.php>. Acesso em maio de 2019.
- CHAVES, S. N. Por uma docência Babélica: o cuidado de si na formação de professores de biologia. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S.; FERRO, M. E. *Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares*. Dourados: Editora UEMS, 2011. p. 33- 48.
- FONTANA, R. A. C. Estágio: do labirinto aos frageis Fios de Ariadne. In: n: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S.; FERRO, M. E. *Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares*. Dourados: Editora UEMS, 2011. p. 19-32.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: MOTTA, M. B. da (Org.). *Ditos e escritos. Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. v. 5.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 191-204, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200010&lng=en&nrm=iso.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GONZALEZ REY, F. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MARTINEZ, A.; SCOLZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Orgs.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Editora Líber livros, 2012. p. 21-41.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Editora Centauro, 2004.

RAGO, M. O Cassino Americano, ou Reflexões sobre o lazer em tempos pós-modernos. In: BRUHNS, H. T.; GUTIERREZ, G. L. (Org.). *O corpo e o lúdico: ciclo de debates lazer e motricidade*. Campinas: Autores Associados, 2000.

RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. *Por uma vida não fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

RAGO, M. Subjetividade, feminismo e poder, ou podemos ser outras? In: PEDRO, J. M.; ISAIA, A. C.; DITZEL, C. de H. M. (Orgs.). *Relações de poder e subjetividades*. Ponta Grossa: Todapalavra, 2011. p. 15-30.

ROLNIK, S. Toxicômanos de identidade: subjetividade em tempo de globalização. In: LINS, D. (Org.). *Cultura e subjetividade: saberes nômades*. Campinas: Papyrus, 1997. p.19-34.

RICHTER, M. G. Salvei-os porque eles sabem o que fazem ou da consciência cínica à autonomia no cotidiano escolar. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 2, n. 1, p. 87-106, 1999.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 78, p. 3-46, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002007000300004&script=sci_arttext. Acesso em: 20 jun. 2019.

SLOTERDIJK, Peter. *Crítica da Razão Cínica*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2012.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. v. I. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VERÇOSA, E. de G. *A propósito dos textos didáticos na prática escolar: uma abordagem sociopolítica da ação docente*. Maceió: Catavento, 1999.

WHITE, H. Teoria literária e escrita da história. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 21-48, 1994.

YAMAZAKI, S. C.; YAMAZAKI, R. M. de O. Pressupostos Bachelardianos na sala de aula. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S.; FERRO, M. E. *Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares*. Dourados: Editora UEMS, 2011. p. 49-74.

ZIZEK, S. *Eles não sabem o que fazem: o sublime objeto da ideologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

Recebido em Junho de 2019

Aprovado em Julho 2019