

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-Não-Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



História: repertório de referências culturais e históricas 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Nikolas Corrent
Silvéria da Aparecida Ferreira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

H673 História: repertório de referências culturais e históricas 2 / Organizadores Nikolas Corrent, Silvéria da Aparecida Ferreira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0740-9

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.409220411>

1. História. 2. Patrimônio cultural. I. Corrent, Nikolas (Organizador). II. Ferreira, Silvéria da Aparecida (Organizadora). III. Título.

CDD 901

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

A obra “História: repertório de referências culturais e históricas 2” apresenta uma coletânea de artigos acadêmicos que oferecem importantes e criteriosas reflexões acerca da pluralidade de recortes temáticos, fontes, bem como das múltiplas possibilidades de se buscar entender culturas e sociedades situadas nas mais variadas temporalidades.

Procuramos inserir o encadeamento dos textos em uma lógica provida de certa linearidade temática tratada pelos(as) autores(as), sem obedecer a esquemas cronológicos rígidos.

Os(as) leitores(as) dessa obra terão contato com discussões historiográficas em torno da Teoria da História; ensino de História; e Patrimônio Cultural. Essa miscelânea de produções acadêmicas adiciona a oportunidade de difusão em diferentes âmbitos da sociedade, os quais estão envoltos com o interesse público e a necessária consideração sobre cidadania nos tempos contemporâneos.

A organização do livro nos permite apreciar nos primeiros capítulos discussões acerca da Teoria da História e do seu ensino, assim pondera sobre modificações na historiografia e apresenta investigações sobre o trabalho e a profissionalização docente. Na sequência, as pesquisas oferecem análises sobre o Patrimônio Cultural, formas de resistência no medievo e as possibilidades de escrita a partir de narrativas pessoais. Nos últimos textos nos deparamos com problematizações que abordam as relações de poder a partir de mecanismos de controle, sejam eles na coação por órgãos institucionais, pela prisão a padrões de beleza socialmente idealizados, ou refletindo sobre o medo da morte e de doenças em tempos históricos distintos.

Assuntos diversos e convergentes. Perpassa por todos os textos a preocupação com investigações científicas na área da História, na qual sujeitos e fontes ignorados pela história tradicional assumem papel de protagonismo nas pesquisas.

A profundidade da produção dos saberes históricos assinala para a necessidade de se considerar os diálogos – os quais possuem rupturas e permanências – que diferentes épocas mantêm. Consideramos essa obra propositiva no incentivo a novas formas de condução do conhecimento histórico, convidamos a leitura crítica e atenta, mantendo o espírito científico de propagação e transformação do conhecimento.

Boa leitura!

Nikolas Corrent
Silvéria A. Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

TRABALHO DOCENTE E ENSINO DE HISTÓRIA: OS USOS DOS CONCEITOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Marcela Costa Bem

Paula Cristiane de Lyra Santos

Rychard Temoteo Pinheiro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4092204111>


CAPÍTULO 2..... 15

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO: DESAFIOS ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Rychard Temoteo Pinheiro

Maria Arleilma Ferreira de Sousa


Marcela Costa Bem

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4092204112>

CAPÍTULO 3..... 30

UMA NOVA NAÇÃO? A ATUAÇÃO DOS INTELECTUAIS NAS COMEMORAÇÕES DO CENTENÁRIO DE INDEPENDÊNCIA DA ARGENTINA

Camila Bueno Grejo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4092204113>

CAPÍTULO 4..... 48


PERCEPÇÕES DO PATRIMÔNIO CULTURAL DE PRESIDENTE KENNEDY – ES: MEMÓRIAS PARA VALORIZAÇÃO

Michele Biazate Gomes

Italla Maria Pinheiro Bezerra

Nathalya das Candeias Pastore Cunha

Fabiana Rosa Neves Smiderle


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4092204114>

CAPÍTULO 5..... 60

LEGITIMAÇÕES DE RESISTÊNCIA EM TEXTOS DE CANTIGAS ALBAS

Maria do Carmo Faustino Borges

Clarice Zamonaro Cortez




 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4092204115>

CAPÍTULO 6..... 73

O NÃO PERTENCIMENTO NOS ENSAIOS DE HERTA MÜLLER: EXÍLIO, LINGUAGEM E ESCRITA DA HISTÓRIA EM QUESTÃO

Manuel Batista de Sá Filho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4092204116>

CAPÍTULO 7	88
“NÃO ESTÁ DIREITO” – ESTRATÉGIAS DE CONTROLE E FISCALIZAÇÃO EM FEIRA DE SANTANA-BA (1909-1940)	
Magno de Oliveira Cruz	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4092204117	
CAPÍTULO 8	104
A PAULICÉIA IDEALIZADA: A CIDADE E OS CORPOS ENTRE A BELEZA, A SAÚDE E A CIVILIZAÇÃO	
Márcia Barros Valdívia	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4092204118	
CAPÍTULO 9	116
CIDADES SITIADAS: REPRESENTAÇÕES DO MEDO DA MORTE E DAS ENFERMIDADES NA PANDEMIA DO COVID-19 E NAS CHARGES DO FINAL DO SÉCULO XIX NO BRASIL	
Élcia de Torres Bandeira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4092204119	
SOBRE OS ORGANIZADORES	130
ÍNDICE REMISSIVO	131

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO: DESAFIOS ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Data de aceite: 01/11/2022

Data de submissão: 07/09/2022

Rychard Temoteo Pinheiro

Universidade Regional do Cariri- URCA
Crato – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/8202872400923966>

Maria Arleilma Ferreira de Sousa

Universidade Regional do Cariri- URCA
Crato - Ceará
<http://lattes.cnpq.br/5308498632287991>

Marcela Costa Bem

Universidade Regional do Cariri- URCA
Crato – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/5734356874805209>

RESUMO: O artigo busca problematizar a formação de professores na contemporaneidade a partir dos discursos neoliberais vigentes e das críticas que fazem aos saberes docentes. E se fundamenta em uma pesquisa bibliográfica, sobretudo em: Guimarães (2003), Saviani (2008), Seffner (2010), Charlot (2013) e Nóvoa (2017). Na primeira parte do trabalho, procuramos problematizar os discursos protagonizadas pelos grupos empresariais e suas críticas aos atuais cursos de licenciatura. No segundo momento, analisamos quais paradigmas tem norteado os cursos de licenciatura em História, acreditamos que as críticas à figura docente em boa medida, se ancoram em certa defasagem dos programas de formação inicial, pois estes, não privilegiam a formação do historiador professor e sim do

historiador pesquisador. Por fim, procuramos apontar, como a pesquisa acadêmica em dialética com a realidade da escola básica no Brasil, pode contribuir para sobrepujar as críticas às instituições superiores de formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Neoliberalismo; Educação; Formação de professores.

TEACHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF NEOLIBERALISM: CHALLENGES BETWEEN THEORY AND PRACTICE

ABSTRACT: The article seeks to problematize the training of teachers in contemporary times from the current neoliberal discourses and the criticisms they make of teaching knowledge. And it is based on a bibliographic research, especially in: Guimarães (2003), Saviani (2008), Seffner (2010), Charlot (2013) and Nóvoa (2017). In the first part of the work, we seek to problematize the speeches carried out by business groups and their criticisms of current teaching courses. In the second moment, we analyze which paradigms have guided the degree courses in History, we believe that the criticism of the teaching figure, to a large extent, is anchored in a certain lag of the initial training programs, as these do not privilege the training of the teacher historian, but rather of the research historian. Finally, we try to point out how academic research in dialectics with the reality of basic schools in Brazil can contribute to overcoming criticisms of higher institutions for teacher training.

KEYWORDS: Neoliberalism; Education; Teacher training.

1 | INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da educação no Brasil – com os Jesuítas – até a primeira metade do século XX, os profissionais responsáveis pelos regimentos dos programas de formação de docentes, parecem não terem dado uma importância maior para a relação entre os saberes debatidos e trabalhados durante a formação profissional, e os saberes realmente mobilizados pelos professores durante o exercício do magistério nas múltiplas realidades escolares do Brasil. Aliás, durante boa parte da história da educação brasileira, muitos professores atuaram em salas de aulas sem ao menos possuírem uma formação profissional na área de atuação, pois segundo Charlot (2013), até meados do século XX a escola não tinha a função de redimensionar os papéis sociais dos indivíduos: mesmo que os filhos da classe operária – se persistissem no sistema educacional, pois era comum abandonarem a escola bem cedo, ou mesmo, não frequentarem-na – apreendessem as premissas básicas da escola, ainda estariam destinados a ocuparem os mesmos papéis sociais de seus pais. Da mesma forma, aos filhos das elites econômicas, ficavam reservados os lugares sociais e os cargos de maior prestígio, independentemente de seus níveis de escolaridade. Neste contexto sócio-educacional que configurou o Brasil até meados do século XX, os professores ficavam isentos de críticas em relação a fracassos ou sucessos escolares por parte dos alunos.

Entretanto, na guisa das transformações econômicas e sociais no cursor da década de 1960, decorrentes de uma lógica de mercado que clama por níveis cada vez mais elevados de escolarização e especialização, acentua-se o debate a respeito dos programas de formação inicial de professores: Quais conteúdos devem ser debatidos? Como deve se dar a inserção dos graduandos dos cursos de licenciatura no ambiente escolar? Qual estrutura deve ser implementada nos cursos de formação inicial? Como lidar com a dicotomia licenciatura versus bacharelado? E ainda licenciatura curta versus licenciatura plena? Esses são por exemplo, paradigmas que irão nortear durante toda a segunda metade do século XX e início do XXI o pensamento de educadores e outros profissionais envolvidos com a educação, pois agora, a escola, ou melhor, a formação do indivíduo entra para os cálculos econômicos do estado, diante dos princípios de mercado da economia neoliberal.

No entanto, não pretendemos aqui, emplacar uma discussão mais aprofundada acerca dos processos políticos, culturais e socioeconômicos brasileiros dos últimos cinquenta anos que colocaram a figura dos professores no proscênio dos debates acerca da educação – é certo que estes processos históricos são indissociáveis da posição que ocupa os profissionais da educação – mas, o que pretendemos é apenas situar historicamente a posição do professor nestes primeiros vinte anos de século e chegarmos ao real objetivo deste breve texto, que na primeira parte propõe uma análise a respeito das investidas neoliberais na educação, acompanhadas de todo um movimento de desmonte

e realinhamento da estrutura educacional – tanto a educação básica, como a educação superior – de acordo com os seus interesses econômicos.

Em um segundo momento, procuramos compreender como se articulam os programas de formação de professores de História e os saberes realmente mobilizados pelos docentes nas salas de aulas do ensino básico. Acreditamos que boa parte da crítica – tanto a sistematizada pelos setores empresariais como as proferidas pelas instituições e instancias sociais: as igrejas de matriz cristã e a população leiga como por exemplo – em boa parte se dão por uma certa defasagem dos modelos de formação de professores. Guimarães (2003) aponta para uma discrepância entre os conteúdos mobilizados e teorizados pelos alunos da graduação dos cursos de licenciatura em História e os saberes realmente mobilizados por eles durante o exercício da docência na rede básica. Para ela, existe uma estrutura acadêmica segmentada em áreas profissionais – História Social, História Cultural, disciplinas de didáticas e etc – que acaba por cercear a reflexão entorno de novos paradigmas educacionais para os cursos superiores, pois esta compartimentação desemboca em uma posição de privilégio, um *Status quo*, ocupado por determinados professores no meio universitário.

Neste contexto acadêmico de desvalorização dos saberes de caráter prático Seffner (2010) isto é, aqueles mobilizados pelo professor durante o exercício da docência, na terceira parte deste artigo, propomos uma reflexão a respeito de como nós, profissionais em formação, podemos contribuir para inscrever a pesquisa entorno desses saberes no seio da universidade. Defendemos que para isso acontecer, é necessário uma tripla articulação: entre os professores universitários; os professores e os discentes da rede básica; e levando em consideração que os programas de formação atual ainda não são norteados conforme o modelo ao qual Nóvoa (2017) defende, isto é, aquele em que desde o início da graduação os alunos já vivenciem o seu local de trabalho – a realidade escolar – de modo a construir seus saberes profissionais assessorados por outros profissionais mais experientes, defendemos que durante as disciplinas de estágio supervisionado, os graduandos das licenciaturas em história, procurem refletir sobre os saberes mobilizados por eles durante a indução e inscrevam suas reflexões no seio da universidade: por meio de debates e principalmente através da produção científica. A ideia, é fazer veicular essas discussões dentro da academia, de modo a proporcionar o florescimento de uma simbologia que valorize os debates entorno da formação voltada para o magistério.

2 | DISCURSOS EMPRESARIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Entendemos que a discussão a respeito da formação inicial de professores encontra-se situada em uma posição estratégica de suma importância nestas duas primeiras décadas do século XXI. Se por um lado, estes debates suscitam novos paradigmas vistos com bons olhos por parte de alguns educadores, como por exemplo a ideia da *Desescolarização*:

uma proposta voltada para a educação infantil, que consiste na construção dos saberes da criança no seu ambiente inicial de socialização, isto é, entre os seus familiares, seus amigos, nos locais onde transitam: casa, rua, bairro ou logradouro, e acompanhados de perto pelos professores de modo a receberem um assessoramento profissional durante a construção de suas cognições (ILLICH, 1973). Esta proposta tem como principal objetivo transpor a estrutura física e tradicional das escolas de modo a privilegiar a formação, levando em consideração as particularidades de cada indivíduo. Ou ainda, a educação Holística, que tem por princípio, elucidar questões na educação para além das provas, das notas, dos resultados nas disciplinas, enfim, de toda a simbologia atual que é atribuída à instituição escolar, e desta forma proporcionar a construção de cognições que geralmente são pouco valorizadas na escola: o estímulo ao desenvolvimento de aptidões na música, em artes visuais, no esporte, no relacionamento com os outros indivíduos, dentre outras (LANZ, 1989; YUS, 2002).

Por outro lado, os efeitos da globalização, isto é, a circulação de mercadorias em uma rede mundial, vêm cada vez mais impondo nos países de economia capitalista a logística do mercado neoliberal nos seus respectivos sistemas de educação. Essa logística fica expressada nas expectativas depositadas pelo Estado – o Estado Internacionalista e não mais o Estado- Nação – e por grupos empresariais – que aliás, constituem parte do próprio Estado e muitas vezes estão à frente das decisões normativas – na educação. Não nos referimos ao princípio de formar um cidadão crítico, mais sim àqueles interesses sociopolíticos mascarados de uma formação para a cidadania, ou seja, aquela dinâmica escolar em que clama-se por números cada vez mais acentuados em termos de resultados e especializações – de preferência o mais rápido possível – e que transformam a escola e por que não dizer, a educação em geral, em um espaço de concorrência exacerbada entre os indivíduos.

Se “No antigo capitalismo, o sistema educacional focalizava a formação de sujeitos disciplinados, com força de trabalho qualificado e de confiança.” (NETO; CAMPOS, 2017: p. 10992), as novas premissas do capitalismo neoliberal têm como objetivo formar o indivíduo capacitado e produtivo, pronto para impulsionar economicamente o Estado, que contraditoriamente se retrai em relação a assistência social. Para (SAVIANI, 2008: p. 430):

[...] um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo.

Isso acontece, porque essa nova vertente do capitalismo, isto é, o projeto neoliberal tem um viés internacionalista, não se preocupando com questões nacionalistas: saúde, educação crítica, inclusão social e etc. A lógica deste princípio é que o fluxo de capital gerado

com a produtividade e a circularização mundial de bens e serviços trará o desenvolvimento econômico para o país, e com isso, as relações sociais se regularizariam. No entanto, como esse projeto não foca no indivíduo – em uma formação cidadã e voltada para os Direitos Humanos – e sim no desenvolvimento econômico, essa dinâmica acaba por criar, ou manter um fosso socioeconômico entre os indivíduos, que em suas múltiplas realidades sócio-históricas não dispõem das mesmas condições no que diz respeito a formação e conseqüentemente ao ingresso no mercado de trabalho. Além disso, “[...] pela abundância de mão de obra, os indivíduos ficam sem condições de reivindicar melhores remunerações e condições de trabalho.” (NETO; CAMPOS, 2017: p. 10992), e, sem o Estado para intermediar estas relações, como por exemplo, na criação de políticas públicas na área da educação para realmente inserir os indivíduos: que possuem realidades socioeconômicas e culturais dispares, essas relações – diante de um ideário neoliberal – acabam por promover as desigualdades sociais.

Para a educadora americana Marilyn Cochran-Smith que atua na *Lynch School of Education- Boston College*, como formadora de professores para escolas urbanas “estas tendências configuram um programa de reforma educacional baseado nos princípios de mercado das economias neoliberais” (COCHRAN-SMIT *et al.*, 2015: p. 117). Portanto, segundo a autora, nos últimos anos, a economia capitalista no que diz respeito à educação, vem embrincando-se não apenas nas funções tradicionalmente atribuídas às escolas, ou seja, em formar os indivíduos de acordo com os preceitos neoliberais, mas ainda mais além, almejam intervir na própria lógica de funcionamento da estrutura educacional, alinhando-a de acordo com os interesses de mercado.

Para isso, estes grupos utilizam-se de várias estratégias políticas, seja no sentido tradicional que é atribuído ao termo, ou seja, através de decisões político-institucionais, como por exemplo nas reformas e propostas para o ensino básico, que vão desde a privatização de serviços na escola pública até a proliferação de escolas profissionalizantes: pois tendo em vista o ideário neoliberal, além de expandir o setor privado, os interesses mercadológicos importam-se cada vez mais em formar o indivíduo produtivo e especializado, que proporcione um lucro imediato, preparado para exercer uma determinada função. Não se delega para uma formação inclusiva, para uma formação cidadã, e sim para uma formação rápida para o ingresso no mercado de trabalho. O indivíduo/sujeito é visto apenas como uma peça que tem que funcionar de maneira mais produtiva possível.

Além disso, nós observamos serem aprovados currículos homogeneizantes para o ensino fundamental – é bem verdade que esta proposta vem se arrastando desde o começo da década de 1990 –, trata-se da Base Nacional Comum Curricular, que durante o processo de tramitação, a segunda versão desse documento carregava fortemente a influência de grupos empresariais, não privilegiando as particularidades de cada universo simbólico presente nas escolas brasileiras. Juntamente com essas decisões, podemos perceber o regresso de paradigmas educacionais ultrapassados, como por exemplo a afirmação da

possibilidade de atribuir funções docentes a pessoas que possuem notório saber (NÓVOA, 2017). Ou ainda, política no sentido Foucaultiano, criando estratégias de governmentação através da veiculação de factoides depreciativos em relação a figura dos professores, mobilizando a opinião pública e criando uma atmosfera onde a figura docente é colocada como a grande culpada dos “problemas da nação”, legitimando assim, as investidas do mercado em reformas tanto no ensino básico, como no ensino superior.

E, é justamente em torno das críticas aos programas de formação de professores conforme as premissas do ideário neoliberal que chamamos maior atenção neste artigo. Os grupos empresariais objetivam “Instaurar novas formas de regulação da formação e da profissão docente” (FURLONG, COCHRAN-SMITH e BRENNAN, 2009 apud NÓVOA, 2017: p. 1110) e segundo (BEACH e BAGLEY, 2013; SCOTT, TRUJILLO e RIVERA, 2016; ANDREWS, RICHMOND e STROUPE, 2017 apud NÓVOA, 2017: p. 1110), esses programas são:

[...] Portadores de uma visão técnica, aplicada, “prática”, do trabalho docente, esvaziando as suas dimensões sociais, culturais e políticas. O que melhor caracteriza estes movimentos reformadores é a construção do que designam por “caminhos alternativos”, que se definem, quase sempre por modelos rápidos de formação de professores [...] através de seminários intensivos de poucas semanas ou de processos de formação unicamente em serviço [...].

Além disso, podemos notar um certo recuo do Estado em relação a investimentos na educação superior, como por exemplo, nos cortes orçamentários para as Universidades Federais, propugnados pelo Governo Federal em 2019. Essa falta de investimentos configura em geral, uma desqualificação do saber científico, e em particular um desmonte dos programas públicos de formação de professores, na medida em que os cortes dirigem-se especialmente aos cursos de licenciaturas.

Portanto, vivenciamos toda uma atmosfera de críticas e propostas de readequação das licenciaturas conforme os interesses de um mercado globalizado. Em geral, esses discursos partem de pessoas que não possuem nenhuma experiência em salas de aulas. Diante disso, procuramos na segunda parte dessa empreitada, analisar como os profissionais da área de história se posicionam em relação a esses ataques e como estão estruturados nos dispostos legais os cursos de licenciatura plena em História.

3 | A ESTRUTURAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

Podemos inferir que muitas das críticas desferidas aos cursos de licenciatura e aos profissionais da educação, talvez se deem devido a uma posição de comodidade e conveniência entre a própria classe docente: muitos professores ao se especializarem em uma determinada área: História Social, História Cultural, História do Brasil, disciplinas voltadas para o ensino e etc., se retêm em relação a reflexões a respeito de novos paradigmas educacionais, pois a atual estrutura compartimentada dos cursos de graduação beneficia-

os, mantendo os seus *status quo* adquiridos durante a formação continuada (GUIMARÃES, 2003; NÓVOA, 2017). Em relação aos docentes da área de História, (GUIMARÃES, 2003: p. 60-61), alerta para uma problemática existente nos cursos de formação inicial.

[...] Os processos de formação de professores demonstram a enorme distância – e até mesmo uma discrepância – existentes entre as práticas e os saberes históricos produzidos, debatidos e transmitidos nas universidades e aqueles ensinados e apreendidos nas escolas de ensino fundamental e médio. Enquanto, nos cursos superiores, os temas eram objeto de várias leituras e interpretações e predominavam uma diversificação de abordagens, problemas e fontes, nas escolas de ensino fundamental e médio, de uma maneira geral, as práticas conduziam à transmissão de apenas uma história, uma versão que se impunha como a verdade. A formação universitária constituía o espaço da diversificação, do debate, do confronto de fontes e interpretações. A escola, o lugar de transmissão. E o livro didático, na maioria das vezes, a principal – se não a única – fonte historiográfica utilizada por professores e alunos.

Diante de tal “discrepância”, podemos perceber que os profissionais que lidam com os regimentos para os cursos superiores de formação de professores para a área de história parecem não terem acompanhado o movimento histórico dos últimos sessenta anos, que no Brasil intensificaram-se a partir da década de 80 do século XX com o fenômeno da globalização e conseqüentemente a ideologia neoliberal avançando cada vez mais fundo nos terrenos da educação – conforme debatemos na primeira parte desta pesquisa.

No mesmo momento em que grandes mudanças ocorreram no plano social e econômico, e ainda que novos debates tenham sido incorporados no plano da educação superior, não percebemos o mesmo quando nos referimos a educação de base. Mesmo tendo ocorrido alguns avanços em relação ao ensino de história na rede básica: na didática, na forma como alguns professores conduzem os debates, na utilização de fontes diversas e nas metodologias utilizadas por eles, o que podemos perceber é um ensino de história ainda muito engessado, pautado na transmissão de conhecimentos que muitas vezes não fazem sentido algum para os discentes. Por vezes não conseguimos dialogar com os alunos da rede básica, não conseguimos penetrar o universo simbólico dos discentes e muitas vezes ouvimos aquela já muito conhecida exclamação: “as aulas de história são chatas”.

Mas por que essa máxima perdura? Por que constantemente ouvimos de alunos e alunas que as aulas da disciplina de História são chatas? Por que muitas vezes acabamos por justificar essas exclamações ao reproduzirmos essa tal aula chata? Mas uma vez, recorreremos a Selva Guimarães para respondermos a essas perguntas. Em sua obra *Didática e Prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados* ela empreende uma análise crítica a respeito das propostas presentes no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História, documento elaborado em 1998 por uma Comissão de especialistas em História nomeada pelo MEC, e com a participação de membros da Associação Nacional de História- ANPUH, conforme edital lançado pela

Secretaria de Ensino Superior do MEC, e aprovado em 2001. O documento é dividido em oito diretrizes. A diretriz número 2, que se refere as competências e habilidades necessárias que um graduado em Licenciatura em História deve possuir, diz o seguinte:

- Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio- históricas;
- Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a construção de diferentes relações de tempo e espaço;
- Conhecer as interpretações propostas pelas principais escolas historiográficas, de modo a distinguir diferentes narrativas, metodologias e teorias;
- Transitar pelas fronteiras entre História e outras áreas do conhecimento, sendo capaz de demarcar seus campos específicos e, sobretudo, de qualificar o que é próprio do conhecimento histórico;
- Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão de patrimônio cultural. (MEC/Sesu s.d., p.4)

Já a diretriz número 3, que se refere aos conteúdos necessários aos profissionais formados em História, deloga que os licenciados da área devem dominar:

- Conteúdos histórico/historiográficos e práticas de pesquisa que, sob diferentes matrizes e concepções teórico-metodológicas, problematizem os grandes recortes espaço temporais, preservando as especialidades constitutivas do saber histórico e estimulando, simultaneamente, a produção e a difusão do conhecimento;
- Conteúdos que permitam tratamento especializado e maior verticalidade na abordagem dos temas, resguardadas as especificidades de cada instituição e dos profissionais que nela atuam;
- Conteúdos complementares que forneçam instrumentação mínima, permitindo o atendimento de demandas sociais de profissionais da área, tais como: disciplinas pedagógicas, fundamentos de arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico, etc., necessariamente acompanhadas de estágio. (MEC/Sesu s.d., p.5)

Como podemos perceber, o documento negligencia a formação do professor propriamente dito. No item 2, o texto não faz nenhuma menção ao desenvolvimento de habilidades referentes à docência, em contrapartida, segundo o documento, um indivíduo formado em Licenciatura Plena em História deve estar apto a dominar saberes de caráter: teóricos e metodológicos, da disciplina, estabelecer dialéticas com outras ciências – especialmente com as Ciências Sociais –, e, o desenvolvimento da pesquisa. Já no item 3, as disciplinas pedagógicas são postas como “conteúdos complementares”. Dito de outro modo, o licenciando passa três anos na universidade debatendo os conteúdos referentes a disciplina e apreendendo os métodos científicos, e apenas no último ano tem a inserção

no seu ambiente de trabalho.

Diante dessa lógica de formação inicial, privilegia-se a formação voltada para conhecimentos compartimentados da disciplina e para a pesquisa, e não a formação para o magistério. E é justamente daí que, muitas vezes, nós contribuimos para ressaltar aquela velha exclamação: “as aulas de história são muito chatas” proferida por muitos discentes, pois não somos preparados para dialogar com os nossos alunos, os saberes de caráter prático são negligenciados pelos atuais modelos de formação de professores. Mesmo que desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores de História em 2001 até os dias atuais – fins de 2019 – um olhar mais sensível para a formação do historiador/professor tenha se voltado: algumas mudanças no texto do documento ou mesmo a criação de programas que tem como escopo aproximar o licenciando ao ambiente escolar e de outros profissionais da educação durante a sua formação, como por exemplo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID e o Residência Pedagógica. Mesmo com esses – tímidos – avanços, os cursos de licenciatura ainda privilegiam a formação do historiador pesquisador, preparado para “falar” para seus pares, isto é, seus colegas de profissão, mas, no entanto, esquece-se de formar o profissional preparado para dialogar com as múltiplas realidades do universo escolar. Contudo, como o destino da grande maioria dos licenciados em história é o magistério, os profissionais recém-formados, de repente se deparam dentro de uma realidade escolar que não foram preparados para enfrentar, assumindo múltiplas funções profissionais e sociais que não foram trabalhadas durante a sua formação, tornam-se mediadores dos múltiplos conflitos e contradições sociais, econômicas, culturais e da própria estrutura de funcionamento das escolas, conforme Charlot (2013).

No entanto, muitos pesquisadores da área da educação: Tardif (2000), Guimarães (2003), Seffner (2010), Charlot (2013), Nóvoa (2017) delegam para uma reflexão no interior da disciplina de história, uma reflexão que abarque todos os indivíduos envolvidos com os processos de formação – desde o professor universitário, passando pelo graduando, até os discentes da instituição escolar – para que, possamos pensar em novas formas de estruturas em relação aos programas de formação docente, modelos que privilegiem a formação para o magistério. Como diria Guimarães (2003), Formar o historiador pesquisador sim, mas o historiador pesquisador preparado para o exercício da docência, é formar o historiador pesquisador e professor, preparado para dialogar com seus pares – os outros professores – e também com seus alunos e as múltiplas realidades sociais, econômicas, culturais e etc., pois não se trata de “pecar” nem por um lado, nem pelo outro, ou seja, não se trata de delegar pela estruturação de cursos de licenciatura pautados apenas na formação dos saberes profissionais mobilizados nas escolas, mas sim, de estabelecer uma dialética entre os debates gerados na universidade e os saberes realmente trabalhados pelos professores durante o exercício da docência na rede básica.

Antônio Nóvoa na sua obra *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão*

docente contribui para uma série de reflexões a respeito da formação inicial. Assim como foi debatido na primeira parte desta pesquisa, para ele o contexto de ataques e de movimentos de desprofissionalização e desmoralização do docente, se ancoram em boa medida na defasagem dos programas de formação inicial. Neste sentido, ele delega para um modelo de formação docente que seja ancorado na formação profissional, onde o indivíduo em formação tenha que desde o início da graduação ter um contato com a profissão e um acompanhamento pelos professores – profissionais – mais experientes, de modo que os licenciandos tenham uma indução profissional segura e de qualidade no exercício da profissão e possam desde o início construir os saberes da profissão docente (NÓVOA, 2017).

Portanto, devemos – dada as devidas ponderações, tendo em vista que os programas de formação de professores de história ainda continuam situados dentro da lógica estrutural que segmenta os conteúdos e privilegia a formação do historiador pesquisador e não do historiador professor e pesquisador – lançar um olhar mais atento aos programas de indução: programas de estágio supervisionado, Residência Pedagógica, PIBID, dentre outros, pois é neste momento que o profissional em formação é aproximado da realidade escolar, o momento em que o futuro professor de História através de um processo dialógico com os componentes da escola, isto é, o corpo docente, os alunos e os funcionários, além da estrutura física e simbólica e as relações estabelecidas e (re) construídas nestes espaços começa a se situar e mesmo mobilizar alguns dos múltiplos saberes e funções que são necessários a um profissional da educação (SEFFNER, 2010).

Neste sentido, na terceira parte deste artigo, pretendemos refletir sobre as pesquisas na área da educação, capitaneadas pelos profissionais da área de história: tanto os já titulados e com experiência enquanto docentes, mas especialmente os que ainda estão na graduação, pois a nossa maior defesa neste breve texto, é a de que os graduandos durante a sua indução profissional contribuam de uma forma substancial para pôr em trânsito a reflexão científica acerca dos saberes profissionais da docência.

4 | EM BUSCA DE UM NOVO OLHAR: A PESQUISA ACADÊMICA COMO ELEMENTO CHAVE PARA SOBREPOR AS CRÍTICAS

Até aqui, vimos toda a conjuntura socio-histórica de críticas e ataques massivos a educação no Brasil, em geral, e um movimento de descaracterização da profissão docente. Vimos também como os modelos de formação de docentes, de certa forma fazem vista grossa, pois muitos professores enclausuram-se em seus status acadêmicos, entrenchando-se em seus discursos científicos para justificarem a posição de “destaque” em que se encontram, não aceitam críticas vindas de outros setores Nóvoa (2017), pois suas condições de cientistas especializados em uma determinada área não podem aceitar desaprovação de setores leigos.

Por um lado, esse grupo de “defensores” dos atuais programas de formação docente Nóvoa (2017), estão certos, no sentido de que os profissionais da área de história – assim como também os de outros cursos universitários – não devem aceitar e/ou se acomodar diante de uma onda de decisões políticas/institucionais tomadas por pessoas ou grupos que não possuem nenhuma ou pouquíssima experiência com educação, como é no caso do Brasil, onde as decisões para a educação são tomadas muitas vezes por “setores leigos”. No entanto, por outro lado, não negamos a importância da crítica e a reflexão a respeito de novos programas universitários de formação de professores, o que acontece é que defendemos que ela deve partir não de setores leigos, mas sim dos profissionais da área da docência, de modo a nos posicionarmos diante das decisões político-institucionais para a educação.

Porém, tendo em vista que esses novos paradigmas educacionais ainda não se encontram em um campo amplamente debatido dentro do universo acadêmico, procuramos para além da crítica aos modelos atuais de formação de professores de História, apontar caminhos vultosos para o florescimento de debates a respeito dos saberes profissionais da docência.

Desta forma, defendemos que esse “florescimento” deva em parte, contar com a contribuição dos graduandos dos cursos de licenciatura em História, e, é claro, com o assessoramento dos profissionais já formados na área, tal como defende Nóvoa (2017). O que acontece é que durante a graduação, defendemos que os licenciandos procurem contribuir para a carga de discussões teóricas a respeito da profissão, ao mesmo tempo em que constituem seus saberes docentes. Segundo (SEFFNER, 2010: p. 2015), os saberes da docência são:

[...] Em geral, saberes de caráter prático. Constituem aquilo que um professor aprende ao longo dos anos de exercício docente, saberes muito diversos, em geral pouco sistematizados e pouco refletidos, pouco discutidos, pouco valorizados, mas essenciais para a gerência e a condução das aulas e para a sobrevivência do professor no ambiente escolar. São os modos de gerir uma classe de alunos, as estratégias de avaliação dos conhecimentos, os conhecimentos acerca da cultura juvenil e das gírias adolescentes, os jogos de perguntas e respostas, as ações para manter a atenção dos alunos, as estratégias para gerenciar conflitos e violências na sala de aula, o conhecimento das ênfases e dos pontos de maior interesse nos conteúdos de História, as sutilezas das regras disciplinares e do regimento escolar e sua aplicação em benefício da boa condução das aulas, os meios e modos de conversas com os pais ou responsáveis, os procedimentos de exposição dos conteúdos, o conhecimento de fontes para exercícios e testes em História, o domínio dos discursos pedagógico, o conhecimento da legislação educacional, a percepção do valor que tem o conhecimento para alunos e pais e os meios de usar melhor essa informação para atingir os objetivos das aulas de história, e um conjunto diverso e amplo de modos, meios, estratégias e conhecimentos de natureza pedagógica, prática e vivencial.

Portanto, os saberes docentes – aqueles que dizem respeito a nossa profissão – são

saberes construídos com a prática profissional. No entanto, existe uma cultura acadêmica de desvalorização acerca desses conhecimentos, muitas vezes são negligenciados até mesmo pelos pesquisadores da área do ensino: são muitas as vozes acadêmicas que falam a respeito do “ser professor”, mas, no entanto não se preocupam em “saírem dos seus castelos” e irem até “o seu povo”, ou seja, produzem as suas pesquisas no lugar restrito da academia, sem se preocuparem em vivenciar as múltiplas realidades escolares. Em relação aos graduandos, muitos não aproveitam os programas de imersão nos seus futuros ambientes de trabalho – a escola –, e burlam os processos burocráticos. Durante minha imersão na Escola de Ensino Infantil e Fundamental Liceu Diocesano de Artes e Ofícios, na cidade de Crato - CE, enquanto estagiário, ouvi de uma professora – de Português – que “estagiários bons são os de Edilene (professora de História da escola supracitada acima e supervisora minha e de outras duas estagiárias da URCA) vem todo dia, ruim é os que vem pra mim, só vem uma vez, some e de repente já chega é com a frequência pra gente assinar”. Portanto, podemos notar toda uma cultura acadêmica que desvaloriza a reflexão em torno do fazer docente. Segundo Seffner (2010) mesmo os professores da rede básica, não costumam refletir sobre os saberes docentes apreendidos por eles durante o tempo de experiência, isso por conta da condição estrutural degradante a qual eles estão submetidos.

Mas então, como traçar um panorama preciso acerca da educação brasileira sem haver uma reflexão profunda a respeito desse eixo? Como é possível falar de educação, sendo que os profissionais da área negligenciam as pesquisas em torno dos saberes profissionais da profissão? E ainda, é necessário levar em consideração que as realidades escolares no Brasil são muito vastas, praticamente incontáveis. Neste sentido, não é possível falar a respeito de um modelo de formação de professores que valorize a formação dos saberes docentes, sem que escrevamos de vez esses saberes de natureza prático no proscênio das discussões acadêmicas. Devemos formar o profissional preparado para dialogar com o seu público, que é vasto, é plural. O professor deve estar preparado para dialogar por exemplo com alunos com níveis de cognição diferentes, portadores de necessidades especiais, problemas de indisciplina que muitas vezes estão ligados as condições familiares do educando, diferentes realidades socioeconômicas – a educação no sistema penitenciário, como por exemplo –, múltiplos contextos culturais: a educação em comunidades indígenas e quilombolas, às vezes tendo que lidar com alguns desses contrastes dentro de uma mesma realidade educacional e mediar debates de modo a proporcionar um respeito as diferenças, enfim, incontáveis situações cujas quais o professor tem que mediar se quiser realmente atingir todos os indivíduos, mas que na verdade não foi formado para tanto, pois saber lidar com essas várias realidades, exige-se reflexões a respeito desses múltiplos contextos políticos, econômicos, sociais e culturais.

Diante disso, como transpor essa cultura acadêmica de desvalorização dos saberes de caráter prático e inscreve-los no proscênio dos debates acadêmicos? Acreditamos que um caminho interessante a se propor, seria através de uma articulação dialética tripla: 1-

As escolas básicas que acolhem e estabelecem uma dialética com os licenciandos durante os programas de estágio; 2- os licenciandos, por sua vez, deveriam conforme Seffner (2010) “anotarem cenas de salas de aula”, isto é, refletirem sobre as múltiplas realidades e situações que enfrentaram durante a imersão; 3- e por fim, levarem esse debate até aos espaços de formação de professores.

Se por um lado, as disciplinas de estágio ainda são tratadas como meros complementos dos programas de formação, por outro, conforme disposto nas diretrizes curriculares para os cursos superiores de História, são obrigatórias como forma de indução profissional, e, é justamente neste momento – mesmo que esses programas de indução ainda sejam muito insipientes – que delegamos que os licenciandos devam contribuir para inscrever as múltiplas realidades escolares cujas quais encontraram, e desta forma, contribuam para inscrever o debate a respeito dos saberes práticos da profissão no seio da universidade.

Sabemos que as condições estruturais, muitas vezes nos impedem de estabelecer esse diálogo entre os saberes de caráter prático e os saberes da disciplina, e, é justamente por isso que neste artigo defendemos o florescimento de posturas reflexivas, e não de comodismo a respeito da formação de professores de História.

5 | PALAVRAS FINAIS

Nos últimos anos, a educação brasileira em todo o seu contexto: da educação básica até a universitária, vem sofrendo uma onda de ataques por parte de determinados setores da sociedade brasileira, em especial, dos grupos empresariais, caracterizando uma nova onda neoliberal na educação de base. Para legitimarem seus interesses de mercado, utilizam-se de várias estratégias no jogo político, desde a manipulação da opinião pública em torno da figura do educador, colocando-os muitas vezes como profissionais mal preparados, ou até mesmo, contestando a sua condição enquanto profissional, ou, através de decisões político-institucionais. Neste mesmo momento, assistimos um certo imobilismo da comunidade docente, a estrutura de formação inicial de professores não privilegia a formação para o magistério, dando vazão para muitas críticas por parte desses “setores leigos”, isto é, setores que muitas vezes não tem experiência com a área da educação. Enquanto isso, não vemos prosperar a pesquisa em torno dos saberes docentes, existe toda uma simbologia acadêmica que desprestigia esses saberes de caráter prático.

E é justamente essa questão, que defendemos com maior ênfase neste artigo, ou seja, para o florescimento de mudança nas estruturas de formação de professores, e para que possamos nos inserir de vez nas tomadas de decisão a respeito da educação, é fundamentalmente necessário que crie-se uma mentalidade no seio da academia que valorize as pesquisas em torno dos saberes práticos, aqueles experimentados durante a vivência no universo da escola. Não se trata de uma produção de cima para baixo, onde

a universidade diga o que sabe sobre o meio escolar, mas sim de uma produção dialética, onde o professor saia do seu proscênio acadêmico e vá até a escola, dialogue com os outros professores da rede básica, com os alunos, com a realidade escolar, e ,o mais importante: que não os trate como meros objetos de pesquisa, mas como agentes produtores da própria pesquisa (SEFFNER, 2010), afinal, são eles que dia após dia experimentam, vivenciam as múltiplas realidades escolares no Brasil.

Acreditamos que está é uma alternativa para sobrepujar as críticas direcionadas aos professores e aos programas de formação de professores. Para vencermos de vez a exclamação “as aulas de história são muito chatas” e tornamo-nos profissionais preparados para dialogar com os alunos e suas múltiplas realidades sociais, econômicas, culturais e etc., contribuindo para mudar a imagem socialmente desprestigiada da figura do professor – especialmente os de humanas – e desta forma, inscrevendo de vez a classe docente nas tomadas de decisão acerca da educação.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Maria. **Educação para a nova era**. São Paulo: Summus, 1999.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; VILLEGAS, Ana; ABRAMS, Linda; CHAVEZ-MORENO, Laura; MILLS, Tammy; STERN, Rebecca. Critiquing teacher preparation research: an overview of the field (part II). **Journal of Teacher Education**, v. 66, n. 2, p. 109-121, 2015.

EISENBACH NETO, Filinto; RIBEIRO, Gabriela. O impacto do neoliberalismo na educação brasileira. *In*: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), n. 13. 2017, Curitiba-PR. **Anais Eletrônicos do EDUCERE**. Curitiba-PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Campus Curitiba, 2017. 10985-10999 p. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html>. Acesso em 27 de set. 2019.

FONSECA, Selva. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas-SP: Papyrus Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1973.

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf: caminhos para um ensino mais humano**. 6. ed. São Paulo-SP: Antroposófica, 1989.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: [http:// basenacionalcomum.mec.gov.br](http://basenacionalcomum.mec.gov.br). Acesso em: 28/09/2019.

MEC/SESU. **Diretrizes Curriculares nacionais para os cursos superiores de história**. 2001. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.116, p.1106-1133, out/dez, 2017.

PRADO FILHO, Kleber. **Michel Foucault: uma história da governamentalidade**. Rio de Janeiro: Editora Insular/Editora Achiame, 2006.

RIBEIRO, Edna; MIRANDA, André; SANTOS, Mateus; PESSOA, Leilane. Educação e neoliberalismo em contexto brasileiro: elementos introdutórios à discussão. *In*: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), n. 13. 2017, Curitiba-PR. **Anais Eletrônicos do EDUCERE**. Curitiba-PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Campus Curitiba, 2017. 13791- 13805 p. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html>. Acesso em 27 de set. 2019.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de história. *In*: BARROSO, Véra; PEREIRA, Nilton; BERGAMASCHI, Maria; GEDOZ, Sirlei; PADRÓS, Henrique (orgs.). **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST Edições, Exclamação!, ANPUH/RS, 2010. p. 213-230.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de educação**, n. 13, p. 5-24, jan/abr, 2000.

YUS, Rafael. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Antropologia 49

Aprendizagem histórica 1, 4, 5, 6, 7, 9, 130

Argentina 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47

B

Beleza 68, 104, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115

Brasil 1, 2, 6, 12, 13, 15, 16, 20, 21, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 51, 52, 57, 58, 104, 106, 108, 109, 114, 115, 116, 118, 119, 121, 122, 126, 128, 129, 130

C

Centenário 30, 31, 32, 33, 42, 44

Charges 116, 124, 128

Cidade 10, 11, 26, 40, 54, 74, 77, 81, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 119, 120, 122, 123, 124, 126, 128, 129, 130

Conceitos históricos 1, 3, 4, 5, 9

Controle 57, 63, 65, 88, 90, 95, 98, 99, 100, 102, 103, 126

Corpo 24, 65, 68, 88, 90, 104, 105, 106, 111, 112, 113, 114

Covid-19 51, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 126, 128

Cultura 2, 3, 4, 9, 25, 26, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 65, 66, 77, 97, 100, 115, 130

D

Docente 1, 2, 3, 15, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 39, 130

E

Educação 1, 2, 3, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 42, 46, 59, 95, 99, 105, 106, 128, 130

Ensaio 71, 73, 74, 75, 79, 82, 84, 85

Ensino de História 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 21, 28, 29

Escrita 5, 10, 31, 35, 73, 74, 75, 82, 83, 84, 87, 116, 117

Exílio 73, 75, 76, 79, 80, 81, 82, 85

F

Feira de Santana 88, 90, 93, 94, 97, 99, 100, 101, 102, 103

Feminina 61, 66, 71, 110, 123

Fiscalização 88, 97, 100, 101, 102, 103

Formação de professores 14, 15, 17, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28

H

História 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 43, 48, 49, 51, 55, 59, 60, 61, 62, 63, 72, 73, 74, 75, 76, 84, 85, 86, 88, 100, 101, 104, 108, 110, 115, 116, 117, 121, 128, 130

Histórico-cultural 48, 50

I

Igreja 39, 51, 52, 54, 60, 61, 63, 64, 65, 69

Independência 30, 31, 43, 64

J

Jornal 88, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 101, 119

L

Linguagem 34, 36, 61, 66, 70, 73, 75, 76, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86

M

Medieval 60, 61, 62, 64, 66, 69, 70, 71, 72

Memória 4, 5, 7, 10, 31, 32, 49, 54, 59, 98, 120, 130

Modernização 88, 89, 90, 96, 99, 126

N

Neoliberalismo 15, 28, 29

P

Patrimônio 4, 5, 11, 12, 22, 38, 47, 48, 50, 54, 55, 58, 59

Pertencimento 12, 31, 32, 48, 50, 73, 75, 79, 80, 81, 82, 84, 86, 110, 111, 121

Poder 2, 39, 40, 48, 50, 56, 60, 62, 63, 64, 66, 71, 84, 85, 86, 89, 99, 100, 102, 105, 107, 113

Política pública 49

Professores 2, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 34

R

Representações 6, 49, 52, 88, 89, 116, 117, 121, 122, 127, 128

Resistência 3, 4, 60, 61, 66

Rio de Janeiro 14, 29, 59, 87, 104, 106, 108, 110, 115, 122, 123, 126, 128

S

Sanitarismo 89, 104, 105, 107, 108, 110, 111

São Paulo 13, 28, 45, 71, 72, 86, 100, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 115, 128, 129

www.atenaeditora.com.br 

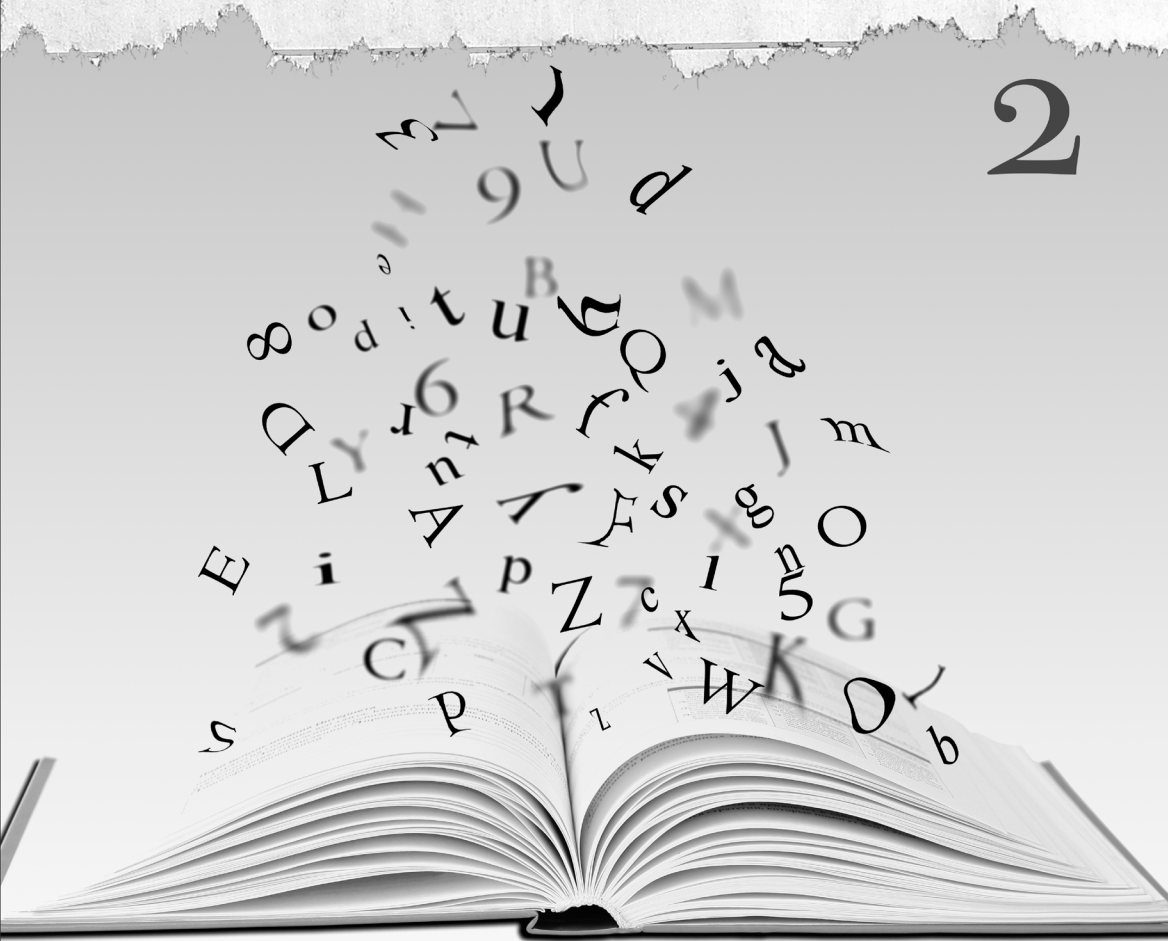
contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

HISTÓRIA: REPERTÓRIO DE REFERÊNCIAS CULTURAIS E HISTÓRICAS


2



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

HISTÓRIA: REPERTÓRIO DE REFERÊNCIAS CULTURAIS E HISTÓRICAS

2

