

CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: CRÍTICAS E POTENCIALIDADES

Rychard Temoteo Pinheiro¹

Resumo

Este artigo trata da atmosfera de críticas aos programas de formação de professores de História que vem se intensificando no Brasil nas duas primeiras décadas do século XXI: tanto as capitaneadas por setores leigos da sociedade, isto é, aqueles grupos que não possuem experiência na área da educação, como as provenientes do próprio meio universitário. E ainda, procuramos apontar caminhos para sobrepujar essas críticas. Acreditamos que a pesquisa acadêmica articulado com todos os indivíduos que constroem a educação no país é um caminho interessante a se seguir diante deste contexto. E tem como escopo, suscitar uma reflexão a respeito dos conteúdos e saberes trabalhados durante a formação inicial e os saberes realmente mobilizados pelos professores na realidade escolar básica do Brasil. Neste sentido, na primeira parte, procuramos expor algumas das críticas protagonizadas pelos setores leigos, com ênfase na influência dos grupos empresariais sobre a educação brasileira em geral e suas críticas aos atuais cursos de licenciatura, com o intuito de legitimarem seus interesses de mercado. Na segunda parte, procuramos analisar, quais paradigmas tem norteado os cursos de licenciatura em História, acreditamos que as críticas à figura docente em boa medida, se ancoram em uma certa defasagem dos programas de formação inicial, pois estes, não privilegiam a formação do historiador professor e sim do historiador pesquisador. Na terceira parte, 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. Defendemos que a pesquisa deva se estabelecer com a participação de todos os indivíduos envolvidos: desde o professor da universidade, passando pelos docentes e discentes da rede básica, mas com ênfase na figura dos alunos da graduação. E por fim, procuramos elucidar nossas contribuições para a reflexão entorno da construção dos saberes profissionais da docência, ou seja, aqueles que aprendemos a manejar durante o exercício do magistério. Para isso, usamos como base, a minha indução profissional nas experiências do Subprojeto de História do Residência Pedagógica e nas disciplinas de estágio supervisionado do Curso de Licenciatura em História da Universidade Regional do Cariri-URCA.

Palavras-chave: Programas de formação de professores. Críticas aos modelos de formação inicial. Pesquisa acadêmica. Saberes profissionais dos professores.

¹ Universidade Regional do Cariri, Email: pinheirorych@gmail.com

INTRODUÇÃO

Desde os princípios 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 deterem 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 as mesmas funções sociais de seus pais. Da mesma forma, aos filhos das elites econômicas, ficavam reservadas as posições 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 brasileiras dos últimos cinquenta anos que colocaram a figura dos professores no prosaetrio 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 privilegio, um *Status qou*, ocupado por determinados professores no meio universitário.

Neste contexto acadêmico de desvalorização dos saberes de caráter prático, 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 construírem 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-se 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.

E por fim, na quarta parte, procuramos elucidar nossas contribuições para a pesquisa acadêmica

a respeito desses saberes profissionais, mobilizados durante a indução profissional na educação básica, mediante o Subprojeto de História do Residência Pedagógica e das disciplinas de estágio supervisionado do Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Regional do Cariri-URCA.

1. A investida neoliberal na educação brasileira e os movimentos de desprofissionalização do professor

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. 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 e etc.

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):

[...] 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 (SAVIANI, 2008. p. 430).

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 foço socioeconômico entre os indivíduos, que em suas múltiplas realidades sócio-históricas não dispõem das mesmas condições no que diz respeito a formação e consequentemente 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 dispare, essas relações – diante de um ideário neoliberal – acabam por promover as desigualdades sociais.

Para a educadora 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 as reformas no ensino básico, que vão desde a proliferação de escolas profissionalizantes: pois tendo em vista o ideário neoliberal, importa-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 governo 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/readequação dos programas de formação de professores conforme as premissas do ideário neoliberal que chamamos maior atenção neste artigo. Para Antônio Nóvoa, em relação a formação universitária de professores, estes movimentos objetivam:

[...] Instaurar novas formas de regulação da formação e da profissão docente. De um ou de outro lado, 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 [...] (NÓVOA, 2017. p. 1110)

Além disso, podemos notar um certo recuo do Estado em relação a suas obrigações com a educação superior, como por exemplo, nos cortes orçamentários para as Universidades Federais, propugnados pelo Governo Federal em 2019. Esta falta de investimento, acaba por defasar ainda mais a educação, na medida em que os cursos mais prejudicados são especialmente as licenciaturas, pois além dos interesses reformistas por parte dos setores empresariais, existe toda uma mentalidade social a respeito da falta da necessidade de investimentos em pesquisas e extensões relacionadas a área da docência.

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.

2. Programas de formação inicial de professores da área de história: críticas e potencialidades

Podemos inferir que muitas das críticas desferidas aos cursos de licenciatura e aos profissionais da educação, talvez se deem devido a um certo imobilismo, acompanhado de 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 de formação, pois a estrutura compartimentada dos cursos de graduação beneficia-os, mantendo os seus *status quo* adquiridos durante a formação continuada. Em relação aos docentes da área de História, Selva Guimarães, 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. (GUIMARÃES, 2003. p. 60-61)

Diante de tal “discrepância”, podemos perceber que os profissionais que lidam como 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 consequentemente 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 – afinal, quando Selva (2003) chamou a atenção para tal discrepância, era começo do século XXI, e num espaço de quase vinte anos alguns percursos vultosos em relação a formação para a docência foram percorridos – 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.

Durante minhas experiências de Estágio Supervisionado nos 7º e 8º períodos do curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Regional do Cariri-URCA, em turmas de 6º e 7º anos do ensino fundamental e 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, tive por vezes que abortar – pelo menos momentaneamente – o conteúdo planejado, para enveredar por temas que lhes eram de maior interesse no momento. Do que adiantaria eu continuar com o conteúdo se não era o interesse deles naquele momento? Em relação a este debate, nós o retomaremos na quarta parte deste artigo.

Mas por que essa máxima perdura? Por que constantemente ouvimos de alunos e alunas que as aulas da disciplina de História são chatas? Porque muitas vezes acabamos por justificar essas exclamações ao reproduzirmos essa tal aula chata? Mas uma vez, recorremos 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. Analisemos agora o item 2, que se refere as competências e habilidades:

- Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- Problematicar, 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)

E o item 3, que se refere aos conteúdos necessários aos profissionais formados em História:

- 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”. Portanto, como diria Selva Guimarães, são “Bacharelados disfarçados de Licenciaturas”. Os cursos superiores de História no Brasil, são compartimentados via de regra em: conhecimentos específicos da disciplina; conhecimentos teóricos; conhecimentos pedagógicos; preparação para a pesquisa científica, e aplicação dos conhecimentos debatidos na universidade, no campo de estágio, isto é, na escola.

Diante dessa lógica de formação compartimentada que Selva Guimarães chama de “3 + 1”, isto é, o graduando 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, privilegia-se a formação voltada para conhecimentos compartimentados e para a pesquisa e não a formação para o magistério.

E é justamente daí que, muitas vezes, nós contribuímos para ressaltar aquela velha exclamação “as aulas de história são muito chatas” proferida por muitos alunos. 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 graduados dos cursos de licenciatura 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 e abarcando 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 Selva 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 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 da figura do professor, 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.

Portanto, dada as devidas ponderações, tendo em vista que a disciplina ainda continua situada dentro da lógica estrutural que segmenta os conteúdos e privilegia a formação do historiador pesquisador e não do historiador professor e pesquisador, a disciplina de Estágio supervisionado é essencial no sentido em que, 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.

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, e por fim, com base na minha imersão no universo da docência, elucidar minhas contribuições para a pesquisa em torno da formação para o magistério.

3. Como nós, graduandos dos cursos de licenciatura em história, juntamente com outros profissionais da área podemos contribuir para sobrepujara as críticas atuais aos modelos de formação docente?

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, entrincheirando-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 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 tem nenhuma ou pouquíssima experiência com educação, como é no caso do Brasil, onde as decisões para a educação são tomadas 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.

Porém, tendo em vista que essa reestruturação dos cursos de formação voltados para o magistério ainda não se encontra 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 docentes.

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 Fernando Seffner, 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 conversar com os pais ou responsáveis, os procedimentos de exposição dos conteúdos, o conhecimento de fontes para exercícios e testes em História, o domínio do discurso 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. (SEFFNER, 2010, p.2015)

Portando, 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 feudos” 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, enquanto estagiário, ouvi de outra professora – mesmo que de outra área: 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 prática no prosaetrio 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, as 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 prosaetrio 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.

Neste sentido, para finalizar, propomos uma reflexão a respeito da minha construção enquanto professor e também sobre as múltiplas experiências por mim, vivenciadas durante a imersão profissional na escola básica, mediante o Subprojeto de História do Residência Pedagógica e as Disciplinas de Estágio Supervisionado da Universidade Regional do Cariri-URCA, e consequentemente a mobilização de certos

saberes profissionais.

4. Relato de experiência: construção do ser professor e mobilização dos saberes profissionais

A) Experiências Docentes no Ensino Médio

Antes de ingressar no curso de História da URCA, tinha dúvidas em relação ao meu futuro enquanto professor. Ao iniciar o primeiro período letivo na segunda metade de 2015, não tive um estranhamento tão grande em relação ao curso, como é comum relatarem os alunos calouros. Muitos colegas de turma diziam “é totalmente diferente do que eu imaginava”, “não tem nada a ver com a história que a gente aprende no ensino básico”. Diferentemente dos meus colegas, eu já havia tido um contato prévio com o curso de história, desde os meus tempos de ensino médio, através de amigos que estavam na graduação em história. Acredito que o meu “não estranhamento” com o curso em boa medida tenha se dado por conta deste contato inicial – mesmo que indiretamente – e em parte também pelo fato de desde o ensino fundamental eu ter uma grande familiaridade com os saberes de natureza históricos.

E, no entanto, algo que eu não tinha grande familiaridade antes do ingresso na academia era a figura do professor. Todavia, foi justamente esta figura que nos períodos iniciais começou a me deter uma especial atenção, podemos dizer que ao invés de “descobrir o curso de história” como tal, como aconteceu com a maioria dos meus colegas, o que eu descobri foi a figura do professor. Passei a me interessar pelos debates a respeito do exercício da docência na realidade brasileira, e, a partir do terceiro período do curso tive uma experiência inicial enquanto educador através do ITERFACES, um projeto de extensão do Núcleo de Apoio Pedagógico e Pesquisa em Ensino de História-NUAPEH, setor vinculado ao Departamento de História da Universidade Regional do Cariri-URCA. Durante esta experiência, desenvolvemos ações educativas com crianças e jovens em condições de vulnerabilidade social.

No entanto, foi somente no começo do sétimo período que tive a oportunidade de imergir na realidade da educação básica brasileira, primeiro como bolsista pelo Residência Pedagógica, um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), Inserido no âmbito da política nacional de formação de professores e que tem como objetivo

suscitar um aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura.

Neste mesmo momento, eu ainda possuía muitas dúvidas e receios em relação a minha prática docente, tinha medos, como por exemplo, em relação aos grandes fantasmas da postura e do domínio de sala de aula, que assombram a maioria dos professores pré-iniciando. Neste sentido, posso falar que em relação a minha indução profissional, a experiência do Residência foi crucial, pois permitiu-me ser assessorado por profissionais mais experientes e que já atuavam na área há um período de tempo considerável, de forma a proporcionar-me uma certa segurança durante a imersão.

A indução na escola básica, se dividiu em três momentos. Em um primeiro momento, toda a equipe do Subprojeto de História: coordenadores, preceptores e bolsistas, passaram por uma formação inicial, através de debates e palestras ministradas por outros professores e que tinham como temáticas as realidades escolares e docentes no contexto atual do Brasil e a formação voltada para os direitos humanos. Em seguida, após serem estabelecidas as instituições em que cada equipe de bolsistas atuaria, começamos as atividades de imersão na escola – no meu caso na Escola Estadual de Educação Profissional Governador Virgílio Távora. Este momento foi de suma importância para a minha formação profissional, pois foi o momento em que nos foram apresentados alguns dos saberes informais/profissionais que devem compor o repertório de um professor, isto é, aqueles para além dos conteúdos e teorias a respeito da docência: o conhecimento a respeito da realidade socioeconômica e cultural do Bairro sobre o qual a escola está edificada, o regimento escolar, o Projeto Político Pedagógico da escola, o perfil socioeconômico dos funcionários, do corpo docente e discente da instituição, os processos burocráticos, desde os internos, até os externos, enfim, todos aqueles saberes, que não podemos experimentar sem está no ambiente de nossa profissão.

Em um terceiro momento, começamos as atividades de regência propriamente ditas. Atuei em turmas de 1º, 2º e 3º anos. Inicialmente, senti algumas dificuldades, a maior delas, foi o alinhamento entre a minha postura: a fala e os conceitos utilizados durante a oratória, e o universo linguístico-cultural dos alunos. Mesmo a necessidade de você enquanto professor, imergir na realidade dos discentes, de modo a estabelecer um diálogo com eles, ser objeto de amplos debates durante a formação, só pude estabelecer uma maleabilidade na dialética entre o meu universo simbólico e o universo dos alunos através da experiência nas salas de aulas. No entanto, foi uma postura – ou seria um Saber Profissional? – que não tardei a apreender. Durante algumas poucas experiências, consegui estabilizar a minha oratória – aquela de alguém, que

ainda está na universidade – com a dos alunos, no momento dos debates em salas de aulas.

Outras dificuldades pormenores foram sentidas, como por exemplo, o imaginário construído entre os alunos a respeito do estagiário ou do professor iniciando: a ideia de que são professores inexperientes – e de fato somos – e que por isso não temos a competência, assim como tem os professores mais experientes, de ministrar uma boa aula, ou que não dominamos com “perfeição” os saberes de natureza histórico, assim como os professores já titulados. E ainda, pela conjuntura socio-histórica que “democratizou” – ponderemos aqui o termo democratizar – informações a respeito de tudo quanto é tema, através das mídias de massa, pensarem que “sabem mais História” do que os profissionais da área. De fato, não podemos negar que os alunos “não são páginas de um livro de história em branco”, eles carregam consigo saberes de natureza histórico, além do que, como bem coloca Paulo Freire, a relação entre o docente e o discente é uma dialética, ambos estão aprendendo durante o processo. Porém, acreditamos que há uma diferença entre informação e conhecimento crítico. A informação pode ser destorcida para atender as expectativas do locutor, o conhecimento crítico pressupõe-se o raciocínio, a crítica entorno da informação.

No entanto, as dificuldades acima elucidadas, foram “amortecidas”, de modo que após as primeiras experiências, eu, assim como os outros residentes que estavam atuando na escola, pudéssemos ministrar aulas de história sem maiores dificuldades. Em geral, os alunos das turmas em que trabalhei, não ofereceram grandes resistências em relação aos métodos e aos conteúdos trabalhados.

Certo dia, ao ministrar o conteúdo de “Evolucionismo” na turma do 1ºB, pude perceber que muitos alunos por questões religiosas, não concordavam com a teoria, porém, demonstraram curiosidade sobre a temática e interagiram bastante durante a aula. Na atividade proposta: uma redação sobre a teoria do evolucionismo, uma aluna escreveu o seguinte: “não concordo com a teoria, pois sou católica”, no entanto, não deixou de discorrer coerentemente com o que foi debatido durante a aula. Além disso, salvo algumas poucas exceções, pudemos perceber um certo respeito as diversas expressões: culturais, de gênero e sexual por exemplo. Isso, talvez devido ao fato de que discussões a respeito da inclusão social e dos direitos humanos estarem sempre sendo levadas pelo corpo docente – em especial, pelos professores de História e Sociologia.

Portanto, os alunos em geral demonstraram interesse e participação durante as aulas,

não foi um “ambiente conturbado” e “impossível de se trabalhar uma boa aula” como relatam muitos professores da educação básica. Acreditamos que esta dinâmica tenha se estabelecido em parte pelo fato do professor titular de História da instituição, sempre está nos acompanhando durante as aulas ministradas, pois ao mesmo tempo em que os alunos detinham um carisma por ele, devido a sua didática e as metodologias inovadoras por ele utilizadas, podemos perceber também que o mesmo, exercia uma certa “autoridade” sobre os discentes. Mas principalmente, por conta de toda uma conjuntura estrutural presente na logística de mercado da instituição profissionalizante, que procura por um lado estabelecer uma disciplina rígida, e por outro lado, contraditoriamente aos debates a respeito de inclusão social, selecionar os alunos pela nota.

Por estas questões conjunturais, apesar de a instituição estabelecer uma determinada quantidade de cotas para alunos residentes do bairro ao qual a escola está edificada, isto é, o bairro Seminário, localizado no município do Crato-CE, a grande maioria do corpo discente é proveniente de outras localidades, especialmente de bairros que não possuem grandes contingentes familiares em condição de vulnerabilidade social, como é o caso da bairro supracitado.

Simultaneamente à experiência na E.E.E.P. Governador Virgílio Távora, também tive a oportunidade através das disciplinas de Estágio Supervisionado III e IV, de imergir na realidade da educação fundamental, atuando na E.E.I.E.F. Liceu Diocesano de Artes e Ofícios, situada também, no bairro Seminário. Porém, diferentemente da realidade anteriormente descrita, pude constatar através das atividades iniciais de ambientação, que a maioria do corpo discente da instituição, moram nos arredores do colégio. Portanto, duas escolas situadas em áreas semelhantes, mas em se tratando de corpo discente, duas realidades socioeconômicas distintas.

Nos ocuparemos agora em tentar refletir sobre as “cenas de sala de aula” Seffner (2010) e os saberes mobilizados durante a experiência docente no ensino fundamental dois.

B) Experiências Docentes no Ensino Fundamental Dois

Como foi enunciado acima, a realidade socioeconômica dos alunos da Escola de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Liceu Diocesano de Artes e Ofícios é totalmente contrastante com a conjuntura elucidada anteriormente durante a experiência profissional no Ensino médio. Isso ficou expressado inicialmente durante a minha ambientação na escola, onde tive a

oportunidade enquanto estagiário de observação de espaços e situações diversas, de acompanhar um pouco da realidade dos alunos da instituição, através da observação, análise de indicadores sociais e de diálogos com o corpo docente, discente e os outros funcionários da instituição.

Durante a observação de trânsito na hora do intervalo do ensino fundamental dois, no turno da tarde – 15:30 – uma aluna do 7ºE me falou que “ajuda a mãe a vender dindim” para ajudar na renda familiar. Quando perguntei a ela a respeito do restante de sua família, ela me falou que seu irmão mais velho também vendia dindim e que não conhecia o seu pai. Certo dia, na sala dos professores, antes das aulas começarem – às 13:00 – pude acompanhar um diálogo a respeito de uma reunião que havia acontecido recentemente entre o corpo docente da escola e os pais/ou responsáveis dos alunos, o diálogo – em tom de brincadeira – foi protagonizado pela professora de História dos 6º e 7º anos e o professor de História – que aliás, possui graduação na área de Geografia – dos 8º e 9º anos. Ela “brincava” com ele, dizendo: “[...] tu é corajoso, teve coragem de falar com o aluno [...] daquele jeito na frente do pai dele, ele [o pai] é um traficante conhecido aqui no bairro”. A mesma professora de História me confidenciou que “eles [os alunos] não querem nada da vida, as notas são muito baixas, é muita indisciplina, não querem nada da vida”. Além disso, professores de outras áreas – Português e Matemática – com quem tive oportunidade de conversar, também relataram atos de “indisciplina”.

E ainda, ouvi um relato de uma graduando do curso de História da URCA, que compõe a equipe do Residência Pedagógica na E.E.E.P Governador Virgílio Távora, e também cumpriu as disciplinas de estágio no ensino fundamental II, na mesma instituição que eu, isto é, na E.E.I.E.F Liceu Diocesano de Artes e Ofícios. Segundo a estagiária, ela preferia “dar aula no Virgílio Távora”, pois “os alunos da escola municipal são muito indisciplinados”. Portanto, como podemos perceber, muitos relatos, por parte de muitos profissionais que atuam ou atuaram na instituição, a respeito dos “problemas de indisciplinas” do corpo discente. No entanto, acreditamos que esta não seja uma situação particular a esta instituição pública da rede básica do Município do Crato, obviamente o contexto do bairro e da escola possui suas particularidades, mas esta realidade é fruto de toda uma conjuntura estrutural delineada pelas decisões político-institucionais – conforme debatemos na primeira parte – que muitas vezes deixam os professores de “mãos atadas” no sentido de irem até o universo simbólico dos alunos de modo a inseri-los realmente em uma educação voltada para a cidadania. Muitos professores, tem de lidar com tantas tarefas: uma carga horária extenuante, lecionar em muitas turmas

diferentes, preparar várias aulas, renovar seus conhecimentos, além de serem mal remunerados, e desta forma, acabam se cansando e se acomodando, preparando sempre a mesma aula, com as mesmas metodologias mecânicas, que muitas vezes não correspondem à realidade de determinada turma, proporcionando assim, os “atos de indisciplina” por parte dos alunos.

Neste sentido, pude acompanhar uma desmotivação muito forte entre o corpo docente da escola supracitada, uma determinada educadora me falou – em tom depressivo – que já fazia mais de vinte anos que estava na educação básica – em especial, a fundamental – e “não havia ganho nenhum” era muito trabalho e o salário “não valia a pena”. Também pudemos observar, muitas aulas com metodologias mecânicas e que não valorizava as particularidades e as múltiplas realidades dos alunos. A escola até possui alguns programas que visam melhorar a qualidade da educação entre as crianças que se encontram em condição de vulnerabilidade social, como por exemplo o “Mais Educação”, além disso, assim como previsto no Projeto Político Pedagógico da instituição, a escola sempre procura abrir suas portas à comunidade, através de eventos elaborados de antemão pela equipe de coordenação, juntamente com o corpo docente. Porém, como já bem discutido nos parágrafos anteriores, a atuação docente de qualidade, ainda permanece muito difícil, em uma conjuntura sócio-histórica de extrema desvalorização da figura do professor.

Durante a minha experiência docente em salas de 6º e 7º anos, tentei quebrar com aquelas aulas mecânicas, geralmente trabalhadas pelos outros professores, buscando debater os conteúdos em consonância com a realidade dos alunos. Certa vez, ao ministrar uma aula na turma do 7ºC sobre o Renascimento artístico e cultural na Europa – tema que aliás, eu adora trabalhar – pude perceber que neste dia em específico, os alunos estavam majoritariamente agitados, pois nos dias anteriores segundo eles havia “vazado um áudio [em uma rede social] de um homem dizendo que ia invadir [uma determinada escola] e ia atirar em todo mundo”. No início, tentei prosseguir com o conteúdo, no entanto, percebi que todos estavam muito agitados com o boato: alguns estavam muito nervosos, uma aluna até chorou, outros brincavam com a situação, mas o fato é que, aquela temática estava chamando as suas atenções naquele instante. Do que adiantaria eu continuar com o conteúdo de Renascimento Cultural naquele momento, se havia outra situação lhes chamando mais as suas atenções? Após acalmar a turma, aproveitei a situação, para enveredar por outros eixos temáticos, aqueles que muitas vezes estão associados a realidade dos alunos, mas que não estão nos programas curriculares. Na ocasião citada acima, reservei um tempo para debater sobre a cultura digital – simbologia quase

indissociável da comunidade jovem do Brasil, nestes primeiros vinte anos do século XXI – e instiga-los a pensar de uma forma crítica sobre as informações acessadas por eles nas redes sociais. Após o debate, retornei para o conteúdo planejado, isto é, o movimento cultural que foi desencadeado na Europa entre os séculos XIV e XVI.

Em outra situação, durante uma aula, ministrada no 7ºD, percebi que um grupo de alunos estava praticando bullying com outro aluno, este outro discente se declara homossexual. Aproveitei então para abrir um debate sobre o respeito as individualidades, com ênfase para a pluralidade sexual e de gênero.

Portanto, durante minha experiência na E.E.I.E.F Liceu Diocesano de Artes e Ofícios, procurei, para além dos currículos estabelecidos, dialogar com as múltiplas realidades: social, cultural, econômica e etc. dos meus alunos. Acreditamos que somente através deste diálogo, podemos realmente inserir todos os indivíduos no âmbito da educação, e que esta, deva ser pautada para além da formação cidadã, também ao respeito as múltiplas manifestações sociais e simbólicas dos alunos. No entanto, as condições estruturais, muitas vezes nos impede de estabelecer essa dialética, e, é por isso que defendemos neste artigo que devemos repensar os programas de formação docente e nos posicionarmos acerca das decisões normativas para a educação, mas antes, é necessário inscrever esses múltiplos universos nos espaços de debate dentro da universidade.

CONCLUSÃO

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 prosclênio 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, afinal, são eles que dia após dia experimentam, vivenciam as múltiplas realidades escolares no Brasil.

Acreditamos que está é uma alternativa para sobrepujara 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 BIBLIOGRÁFICAS

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.

EISENBACH NETO, Filinto; RIBEIRO, Gabriela. *O impacto do neoliberalismo na educação brasileira*. Curitiba-PR: ANAIS EDUCERE, 2017.

FONSECA, Selva. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. _____. Campinas-SP: Papirus 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.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. IN: **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 CARDOZO, Edna; MIRANDA, André; SANTOS, Mateus; PESSOA, Leilane. *Educação e neoliberalismo em contexto brasileiro: elementos introdutórios à discussão*. Curitiba-PR: ANAIS EDUCERE, 2017.

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: **Ensino de história: desafios contemporâneos**/ org. Véra Lucia Maciel Barroso... [et al.]. – Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.

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*. IN: **Revista Brasileira de educação**. ANPED, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

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