

REVISTA
DESAFIOS

ISSN: 2359-3652

V.11, n.4, JUNHO/2024 – DOI: http://dx.doi.org/10.20873/Dossie_Est_Superv_2024_14

O AUTORRELATO COMO JAZIGO DO SABER: REPENSANDO A PRÓPRIA PRÁTICA DOCENTE POR MEIO DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

SELF-REPORTING AS A REPOSITORY OF KNOWLEDGE: RETHINKING ONE'S TEACHING PRACTICE THROUGH SUPERVISED INTERNSHIPS.

EL AUTORRELATO COMO DEPÓSITO DEL SABER: REPENSANDO LA PROPIA PRÁCTICA DOCENTE A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS SUPERVISADAS.

Armando Magno de Abreu Leopoldino

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bolsista CAPES. E-mail: armando_mdal@hotmail.com | Orcid: [Orcid.org/0009-0007-8316-755X](https://orcid.org/0009-0007-8316-755X)

Artigo recebido em: 30/03/2024 aprovado em 25/05/2024 publicado em 30/06/2024.

Como citar este artigo:

Leopoldino, A. M. A. O AUTORRELATO COMO JAZIGO DO SABER: REPENSANDO A PRÓPRIA PRÁTICA DOCENTE POR MEIO DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS. **DESAFIOS** - Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins. Palmas, 11(4), 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.20873/Dossie_Est_Superv_2024_14

RESUMO:

O departamento de História da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na reformulação curricular de 2009 a 2020, adotou sete disciplinas nas áreas de prática de ensino e de estágio supervisionado, ministradas tanto na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas quanto na Faculdade de Educação. O objetivo deste relato é refletir sobre minha própria experiência como aluno da primeira turma após essa reestruturação curricular e analisar em que medida ela impactou minha prática docente tanto durante a formação universitária quanto após ela. Como argumenta François Dosse em *A História*, o relato é um dos “jazigos do saber”, pois expande as formas de inteligibilidade de determinado evento. De um lado, trata-se de conferir sentido ao vivido a partir de inquietações do presente; de outro, abrem-se perspectivas para outros horizontes possíveis, na medida em que esses acontecimentos adquirem novos significados a partir de suas simbolizações pela narração. Defendo que os estágios supervisionados, pelo compartilhamento de experiências que eles propiciam, possibilitam uma ética docente diferente do ideário neoliberal de hiperindividualização e performance. Mais do que uma trajetória individual, o relato envolve modos de estar no mundo frente ao outro e atribuição de sentidos que (re)orientam a própria prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: autorrelato; prática docente; estágios supervisionados.

ABSTRACT:

The History Department of the Federal University of Minas Gerais (UFMG), in the curriculum restructuring from 2009 to 2020, adopted seven courses in the areas of teaching practice and supervised internships, taught both in the Faculty of Philosophy and Human Sciences and in the Faculty of Education. The purpose of this account is to reflect on my own experience as a student in the first class after this curriculum restructuring and analyze to what extent it has impacted my teaching practice both during and after my university education. As François Dosse argues in "A História", the account is one of the "burial grounds of knowledge" as it expands the forms of intelligibility of a particular event. On the one hand, it is about giving meaning to past experiences based on present concerns; on the other hand, it opens up perspectives to other possible horizons, as those events acquire new meanings through their symbolization in the narrative. I argue that supervised teaching internships, through the sharing of experiences they provide, enable a different ethic from the neoliberal ideal of hyper-individualization and performance. More than an individual trajectory, the account involves ways of relating to others in the world and the attribution of meanings that (re)orient one's own pedagogical practice.

KEYWORDS: *self-reporting; teaching practice; supervised internships.*

RESUMEN:

El departamento de Historia de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), en la reformulación curricular de 2009 a 2020, adoptó siete asignaturas en las áreas de práctica docente y prácticas supervisadas, impartidas tanto en la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas como en la Facultad de Educación. El objetivo de este relato es reflexionar sobre mi propia experiencia como estudiante de la primera cohorte después de esta reestructuración curricular y analizar en qué medida impactó en mi práctica docente, tanto durante mi formación universitaria como después de ella. Como argumenta François Dosse en "A História", el relato es uno de los "depósitos del saber", ya que amplía las formas de comprensión de un evento particular. Por un lado, se trata de dar sentido a la experiencia vivida a partir de las inquietudes del presente; por otro lado, se abren perspectivas hacia otros horizontes posibles, ya que estos eventos adquieren nuevos significados a través de su simbolización en la narración. Sostengo que los estadios supervisados, mediante el intercambio de experiencias que facilitan, permiten una ética docente diferente al ideal neoliberal de hiperindividualización y rendimiento. Más que una trayectoria individual, el relato implica formas de estar en el mundo frente a los demás y la atribución de significados que (re)orientan la propia práctica pedagógica.

Palabras clave: *autorrelato; práctica docente; prácticas supervisadas.*

INTRODUÇÃO

Escrever sobre uma experiência pessoal se liga mais à atualização do vivido do que à sua recuperação. O discurso sobre o passado automaticamente o transforma, conectando-o às indagações do presente. A tradição historiográfica tende a considerar superada a ideia de que o passado fala por si só, pois seria recair na noção de que a verdade está contida nas fontes, bastando que o historiador a resgate. Os documentos são também produzidos pelo trabalho do historiador a partir de suas perguntas. O passado é visto, portanto, na sua articulação com o presente. A escrita de si a partir de nossas vivências opera de forma análoga: aquilo que revisitamos se conecta ao nosso olhar atual, de modo que as experiências não são resgatadas, mas elaboradas.

Michel Foucault no texto “A escrita de si” traz um exemplo dos *hypomnematas*, isto é, documentos do século I e II nos quais se registrava exemplos da vida, fatos do cotidiano, pensamentos, trechos de obras e outros elementos que eram constantemente revisitados e serviam de matéria para a elaboração de tratados. Essa escrita, argumenta Foucault, embora não fosse uma narrativa de si mesmo, possibilitou a subjetivação do discurso e a construção da própria identidade. Acompanhando o autor, argumento que escrever sobre a própria experiência é uma forma de elaboração do vivido, de unificar aquilo que se encontra disperso, uma maneira de se apropriar e conferir sentido àquilo que passou. Assim sendo, é um convite para o repensar de si, movimento que faz parte da constituição dos sujeitos. A narrativa atua não apenas no leitor, mas também naquele que a elabora. Escrever é mostrar-se, dar-se a ver na relação com o outro (Foucault, 2002, p. 150).

O objetivo deste relato é refletir sobre minha própria experiência como aluno da primeira turma após a reestruturação curricular de 2009 a 2020 feita pelo departamento de História da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que incluiu sete disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado. Busco analisar em que medida elas impactaram minha prática docente tanto durante a formação universitária quanto após ela. Em uma época que o modo de subjetivação neoliberal apregoa a atomização do social, com o ideário de hiperindividualização e de performance, esse tipo de olhar expressa

uma marca ética de experimentar a diferença, apontando para caminhos alternativos para a constituição de si.

Primeiramente, trarei algumas informações da UFMG em um breve perfil da universidade, comparando-a com outras universidades federais. Conjuntamente, apresento alguns elementos do currículo do curso de História, com ênfase na Licenciatura. Com isso, busco situar minha posição frente à estruturação institucional e de que modo compartilho algumas características e me diferencio de outras. O olhar individual não pode prescindir das diferentes ambiências pelas quais o sujeito circula. Ao contrário, pode ser um importante elemento para a articulação do particular ao geral. Em seguida, traço uma definição do neoliberalismo como produtor de subjetividades e de que forma isso chega à educação, relacionando à minha própria trajetória profissional. Na terceira parte, demonstro a importância dos estágios supervisionados na formação de uma nova ética docente.

BREVE HISTÓRICO DA UFMG

A universidade faz parte do campo intelectual e científico, local importante de produção do *habitus*, ou seja, inclinações adquiridas socialmente e que orientam os indivíduos em determinados espaços, com tendências de reprodução estruturais. O campo científico, na definição de Pierre Bourdieu (2004), é a inserção dos agentes e instituições em um âmbito de características sociais específicas, no qual se produz e reproduz a ciência, entendida como a delimitação de problemas a serem investigados, com a mobilização de certos métodos, conceitos e teorias. As universidades possuem sua dinâmica própria de poder temporal e sobre os meios de produção, mas mantêm relação com estruturas das sociedades que são, em maior ou menor medida, incorporadas, reproduzidas ou modificadas de acordo com os segmentos institucionais.

A origem da Universidade Federal de Minas Gerais se deu em 1927, sob o nome de Universidade de Minas Gerais (UMG), então uma instituição privada subsidiada pelo Estado. Sua federalização ocorreu em 1949, sendo que na década de 1960 a Universidade vivenciou grande expansão e foi renomeada para UFMG no ano de 1965. A partir de então, passou a ser uma pessoa jurídica de direito

público, sob manutenção da União e cujo ensino é gratuito. Considerando a situação atual, ela oferta em torno de 6760 vagas anuais para a graduação. Sobre o método de ingresso, a UFMG substituiu sua prova objetiva da primeira etapa pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) em 2011. A segunda etapa, caracterizada por provas discursivas aplicadas pela própria federal, foi mantida até 2013. No ano seguinte, a universidade aderiu majoritariamente ao Sistema de Seleção Unificada (SISU).

A partir de 2013, a UFMG reservou 50% de suas vagas para o programa da Lei de Cotas (Lei 12.711/2012). Anteriormente, acrescia-se um bônus de 10% às notas dos candidatos de escola pública e mais 5% para aqueles que, nessa categoria, declaravam-se pretos ou pardos.¹ Em 2009, quando se iniciou esse sistema de bonificação, houve um aumento substantivo de pretos e pardos, que, somados, representavam 42,48%. Brancos (46,75%) apareceram pela primeira vez abaixo dos 50%. Semelhante crescimento de alunos negros também ocorreu nas outras universidades federais. Desde 2019, porém, a maior parte dos ingressantes da UFMG voltou a ser branca (55,89% em 2022 - último dado disponível até então). No que se refere à formação escolar dos estudantes, de 2016 em diante a maioria concluiu o Ensino Médio na rede pública.

A respeito da distribuição por gênero, até 2020 a maior parte que ingressou nas graduações presenciais das Universidades Federais era masculina, embora o número de mulheres matriculadas e concluintes fosse maior no Censo da Educação Superior (2014-2022) realizado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). A partir de 2021, o número de mulheres que entraram nas federais superou o de homens.² Na UFMG, essa

¹ As informações citadas podem ser encontradas em: <https://www.ufmg.br/sisu/> e em <https://www.ufmg.br/prograd/relatorios-sobre-o-perfil-dos-estudantes-de-graduacao-da-ufmg/>. Acesso em: 17/01/2024. Ver tabelas 6 e 12 para gênero e cor/raça, respectivamente. Ainda sobre a questão da política de cotas na UFMG, recomendo o artigo de Cláudio Nogueira *et al* - “Promessas e limites: o SISU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais” (2017) para maior aprofundamento no tema.

² Os dados analisados sobre a educação superior federal se encontram disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 17/01/2024. Na questão de gênero, utilizei as Tabelas de Divulgação 2022, mais especificamente a Tabela 3.06 - Número de Ingressos por Processo Seletivo, de Matrículas e de Concluintes em Cursos de Graduação Presencial, por Sexo, segundo a Categoria Administrativa – Brasil – 2014-2022.

proporção variou ao longo do tempo, mas de 2018 a 2022 ingressantes do sexo feminino ultrapassaram os do sexo masculino.

O breve quadro traçado é revelador de como as lutas de movimentos sociais e as ações afirmativas adentraram e alteraram o ambiente universitário. Em um período de duas décadas, diversas mudanças ocorreram dentro da UFMG, como o predomínio de estudantes de escola pública, o aumento de ingressantes femininas e o crescimento da população negra dentro do ambiente de ensino superior. A universidade se insere e atua no jogo político, social, intelectual e cultural. Embora não seja o objetivo deste relato aprofundar nesse tema, cuja importância demandaria um estudo à parte, creio que a visão mais panorâmica seja importante para a articulação da esfera individual com a coletiva.

Tratando agora do curso de História da UFMG, ele foi criado em 1939 e teve seu início em 1941, sob o nome conjunto de Geografia e História, cujo desmembramento em duas formações diferentes ocorreu no ano de 1957. Atualmente, há a oferta de 88 vagas via SISU para o curso de História, com entrada no primeiro e no segundo semestre do ano, sendo metade para a Licenciatura e a outra metade para o Bacharelado. Quanto à divisão existente, o aluno opta pelo Bacharelado ou pela Licenciatura - oferecida exclusivamente no período noturno - após o primeiro período do curso. Anteriormente, a opção era feita previamente e o ingresso para o Bacharelado ocorria no primeiro semestre, enquanto a Licenciatura ficava para o segundo.

A reforma curricular de 2009, da qual minha turma foi a primeira na Licenciatura, ampliou e reorganizou a carga horária das disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado. Com um total de 765 horas distribuídas em diversos períodos, buscou-se cumprir as resoluções legais e aprofundar a preparação do licenciado para a atuação na Educação Básica, por meio do contato mais próximo com a instituição escolar e com as diferentes dinâmicas sociais, econômicas e culturais nas quais os alunos e demais profissionais do ensino estão inseridos. Em 2019, ano de novas resoluções do Conselho Nacional de Educação, houve uma proposta de alteração curricular e, no ano seguinte, o Projeto Pedagógico de Curso iniciou sua versão 2020/1.

Assim como a maior parte dos alunos da série histórica, eu também me identificava com a área de História,³ embora minha principal razão de entrada tenha sido o desejo de me envolver com a educação. Primordialmente, eu buscava me tornar professor da Educação Básica. Entrei para a universidade logo após finalizar o Ensino Médio, no processo seletivo de 2009, quando a UFMG ainda elaborava tanto a prova objetiva quanto as discursivas da segunda etapa. Realizei uma preparação específica por meio de exercícios no período de um mês em um cursinho pré-vestibular. Diferentemente do último dado, em 2009 ainda era maioria aqueles que faziam preparatório para ingressar em cursos de Ciências Humanas. Quanto à minha origem, sou oriundo da classe média, era habitante do interior de Minas Gerais, estudei em colégio particular e me declaro branco.

Ao me mudar para Belo Horizonte e iniciar os estudos, estava imbuído de uma visão meritocrática sobre o mundo e acreditava que o mundo do trabalho era a principal esfera que deveria me preocupar, na realidade neoliberal de pautar o mercado como uma referência central sob o qual tudo está submetido, incluindo a educação. Ainda assim, de forma bastante tímida e inconsciente, interessava-me ver outros cenários e possibilidades de apreender o mundo. Não arriscaria dizer que, de alguma maneira, eu possuía um incômodo reprimido e que já tentava algo diferente. Penso que seria uma elaboração ulterior buscando sobrevalorizar meu próprio percurso, um artifício da memória para conferir uma linearidade inexistente à minha própria formação e trajetória profissional. Embora eu me entenda de forma bastante diferente hoje, tento encaminhar a narrativa de forma que ela compreenda as tensões e os deslizamentos de nossas constituições subjetivas. Para compreender melhor de que forma o neoliberalismo perpassa nossa forma de estar no mundo, trago uma discussão sobre o tema e seu impacto na educação.

³ Os perfis socioeconômicos elaborados pela UFMG indagam o principal motivo da escolha do curso. Mais de 75% em toda a série histórica responderam “interesse pela área”, mas destaca-se, nas Ciências Humanas em específico, o item “relevância social da profissão” em segundo lugar. No caso do curso História-Noturno, esse índice de relevância social chegou a ser respondido por 8 participantes (18,6% do total). <https://www.ufmg.br/prograd/relatorios-sobre-o-perfil-dos-estudantes-de-graduacao-da-ufmg/>, p. 359. Acesso em: 17/01/2024.

O NEOLIBERALISMO E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

O termo neoliberalismo não é raro de ser encontrado em aulas, palestras, estudos e reflexões sobre o mundo contemporâneo. Muitas vezes, no entanto, ele não vem acompanhado de uma definição mais precisa e acaba adquirindo sentidos muito diversos. De fato, há diferentes combinações do neoliberalismo de acordo com as peculiaridades locais e articulações com outros modelos no espaço e no tempo. Contudo, para evitar usar o termo como um espantalho e, conseqüentemente, esvaziá-lo de um sentido teórico, buscarei algumas definições gerais para então refletir de que modo isso se liga à formação de subjetividades e à educação.

Um dos eventos iniciais do neoliberalismo pode ser traçado no Colóquio Walter Lippmann, em 1938, o qual reuniu jornalistas, filósofos, cientistas sociais e economistas em um contexto de enfraquecimento do liberalismo. Nessa época, a ascensão nazifascista e socialista se contrapunha ao projeto liberal, varrido por revoluções de cunho autoritário na Europa pós Primeira Guerra Mundial. Um dos diagnósticos feitos pelo grupo foi que a liberdade, a livre-iniciativa e valores econômicos precisariam ser defendidos, de modo a serem incorporados pelos indivíduos.

Em 1947, teóricos e ideólogos variados se reúnem em Mont-Pèlerin, na Suíça, dando origem à sociedade de mesmo nome, conhecida como um marco do neoliberalismo. Em torno de figuras como os austríacos Friedrich Hayek e Ludwig von Mises e o estadunidense Milton Friedman, o grupo teceu críticas ao modelo econômico keynesiano e aos encargos do Estado de Bem-Estar Social, defendendo a desregulação dos mercados e ações de livre-iniciativa. Entretanto, a força das ideias neoliberais permaneceu bastante reduzida até os anos 1970. Isso porque, após a Segunda Guerra e até o final dos anos 1960, o mundo ocidental entrou em um período conhecido como *Anos Dourados*, marcado pelo pleno emprego, forte crescimento econômico e expansão dos direitos sociais, no qual o Estado desempenhava importante papel na promoção desses direitos e na regulação econômica.

A década de 70, por outro lado, foi marcada pela crise. Nesse contexto, o ideário neoliberal reapareceu como resposta ao retraimento econômico. Cortes,

controles dos gastos, ataque a sindicatos, redução de direitos trabalhistas, privatizações e austeridade foram algumas medidas desse novo cenário, em nome de uma economia “segura e controlada” para novos investimentos e maximização do capital. Sua implementação ocorreu primeiro no Chile sob a ditadura de Augusto Pinochet, a partir de 1973, e depois alcançou a Inglaterra de Margaret Thatcher e os Estados Unidos de Ronald Reagan, já no final de 70 e início dos anos 80. Organizações econômicas supranacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, tiveram seu poder reforçado e passaram a ditar receituários econômicos dos mais diversos países, sinalizando o avanço da mundialização econômica.

Muitos de seus autores e *think-tanks* entenderam que esse ideário precisava se capilarizar e ser incorporado a um novo *ethos* do indivíduo moderno, de tal modo que parecesse a única opção. A frase clássica de Thatcher de que “não há alternativa” (*there is no alternative*) é uma epítome desse cenário. Os sujeitos passam, então, a ser compreendidos na sua dimensão econômica, como nos conceitos de “capital humano”. A sociedade se insere na lógica administrativa e de gestão. Tudo se transforma em mercadoria e é pensado em termos de mercado, inclusive a consciência do indivíduo. Oferece-se o desejo racionalizado e compactado em produtos. Algumas palavras de ordem vieram a ser: empreendedorismo, iniciativa, gestão, desempenho, competição e eficácia.

Ao contrário do que costuma se propagar, o neoliberalismo não implica em uma diminuição do Estado, mas uma reorganização e seu deslocamento, ampliando demasiadamente seu controle e vigilância sobre a sociedade (Chauí, 2020, p. 315). O Estado passa a se alinhar como um protetor e garantidor do capital, que maximiza sua eficiência com a ingerência e a limitação do social. A empresa goza de proteção jurídica, mas não as populações. A noção de direito social se transmuta em direito individual, atomizando a estruturação social. Defende-se que a emancipação plena será alcançada quando o indivíduo se situar dentro da lógica do mercado.

Um dos efeitos desse discurso é o de despolitizar a ação na sociedade, alçando a economia como um valor absoluto e inquestionável. Tenta-se esvaziar o social, de tal maneira que suas demandas não possam entrar em confronto com os pressupostos econômicos dominantes. Espaços e disposições temporais

passam a ser irrelevantes, o passado se torna letra morta e o futuro é enxergado como um desdobramento do presente - o triunfo do “aqui e agora”. Além disso, caso o mercado se encontre ameaçado, alguns de seus teóricos, a exemplo de Hayek, não hesitaram em defender formas autoritárias para salvá-lo.

A economia passa a ser pautada em termos morais e psicológicos. A colocação de vocábulos como *fraco*, *austero* e *controlado* logo após enunciados econômicos acentuam aquilo que Safatle chama de “psicologização da economia”. A gramática das emoções passa a agir também sobre o campo político, de forma que as lutas são pautadas em termos de ódio, ressentimento, raiva e inveja. De maneira aparentemente paradoxal, a ontologia do sujeito é a de ser guiado para a ação racional, excluindo os componentes afetivos. A pauta dos afetos é vista como um obstáculo a ser superado na esfera individual. O neoliberalismo, portanto, reveste-se de uma engenharia social para a produção e conformação das subjetividades, em que a sociedade vira o modelo de empresa e a economia é a base da gestão de si e dos outros. O peso social é transferido para o indivíduo, cujas possibilidades de sucesso estão ligadas à sua capacidade de produzir e consumir (Safatle; Junior; Dunker, 2021, p. 21-31).

Esse ideário se estende à educação, com a busca de instrumentalizá-la para o mercado, como forma de valoração do capital humano. Ela deixa, por exemplo, de transmitir uma tradição ou formar para a cidadania participativa para se tornar uma preparação tecnocrática adaptada ao mercado. O chamado Novo Ensino Médio, sancionado em 2017 e que começou a ser implementado em 2022, traz muitas dessas fórmulas em seu bojo. A História, disciplina que ajuda a fomentar o senso crítico e interroga o presente, costuma ser alvo dessas reformas, geralmente tendo sua carga horária reduzida ou então interferindo-se no seu currículo para aparelhá-lo a interesses dominantes. A narrativa que se impõe tende a ser aquela, conforme analisada por Christian Lavige (1999), de moldar as consciências. Seria perigoso, no entanto, superestimar seu papel, uma vez que contamos com múltiplos espaços de socialização, formação e aprendizagem, como as mídias, as redes sociais, a família e outras organizações.

Essa apresentação esquemática não contempla as resistências e contraposições ao modelo. Essa ideologia é questionada de diferentes formas e

em variadas proporções. Para ficar apenas em um exemplo, Freitas analisa de que maneira feiras permanentes no Distrito Federal, ainda que parte do mundo neoliberal, também são “lugares de trânsito, de cultivo, de tradições, de trocas, de sabores regionais, de trabalho, de saberes tradicionais e de táticas e estratégias diretamente ligadas ao como fazer e como agir para viver coletiva e solidariamente o dia a dia na cidade” (Freitas, 2023, p. 631). Ainda que que diversas correntes convivam simultaneamente, o neoliberalismo se afirma como o modelo hegemônico no mundo atual por seu espraiamento em todas as áreas. Ele se insere no *ethos* da vida contemporânea de modo que seja assimilado como a única alternativa possível.

METODOLOGIA

OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS COMO CONTRAPONTO À ATOMIZAÇÃO SOCIAL

A educação não é uma área neutra ou homogênea. As escolhas feitas são apostas em determinado projeto de sociedade, que se encontra em permanente tensão com outras visões. Assim sendo, defendo os estágios supervisionados como espaços privilegiados do compartilhamento de saberes, experiências e confronto de perspectivas. Eles oferecem a possibilidade de pautar um projeto mais democrático, inclusivo e menos atomizado de educação. Para que isso se efetive, todavia, sua concepção, espaço e destaque ocupados nos projetos curriculares das Licenciaturas são cruciais para oferecer uma alternativa ao cenário de competitividade e isolamento na figura do indivíduo.

Na minha formação, esses estágios foram o primeiro contato com outros educadores já inseridos na sala de aula há mais tempo, que me mostraram projetos alternativos àqueles que eu entendia como os únicos concebíveis, ampliando meus horizontes mentais. Nas duas primeiras práticas, cursadas no ano de 2011, as atividades foram realizadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma Escola Municipal em Belo Horizonte. Para quem teve sua formação concentrada na rede particular, conheci não apenas uma nova modalidade educacional, mas novas configurações socioculturais. Um componente relevante dessas disciplinas se deu no estímulo em conhecer o entorno da escola, como o Centro Cultural do bairro. Além do mais, as atividades

incluíam entrevistas com os alunos e com os professores, algo que permitia desenvolver novas sensibilidades para a pluralidade existente no universo educacional.

Em algumas dessas disciplinas de prática de ensino, a avaliação consistia na produção de um relatório que examinava a experiência do estágio supervisionado. Destacarei dois desses relatórios, produzidos em momentos diferentes do curso. O primeiro foi elaborado para a disciplina “Análise da Prática de História/Estágio de História II”, cursada no segundo semestre de 2011, durante o 5º período da licenciatura, uma fase mais inicial do contato direto com a sala de aula. O segundo relatório foi produzido no primeiro semestre de 2013 para a matéria “Análise da Prática de História/Estágio de História V”, no 8º e último período do curso.⁴ Naquela época, o Brasil apresentava certa solidez frente à crise econômica mundial de 2008, cujos efeitos ainda se faziam sentir em várias partes do mundo. É importante destacar que uma das consequências dessa crise foi o fortalecimento do reacionarismo presente na política neoliberal (Safatle; Junior; Dunker, 2021, p. 258). Essas avaliações servirão de base para a análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro desses relatórios, apareceram alguns dilemas para o grupo, entre os quais a falta de motivação de alguns estudantes, os percalços para executar as atividades e, sobretudo, a necessidade de abrir espaços de escuta com os próprios discentes.

(...) alguns alunos não demonstraram muito interesse em participar das atividades, mas a professora falou que, durante esse ano todo, ela estava muito impressionada com a falta de motivação, de uma maneira geral, dos alunos. Contudo, muitos, especialmente os mais adultos, se envolveram na maioria das atividades e deram retornos para o grupo. Foi importante, como estudantes de história-licenciatura, conhecermos um pouco mais o universo escolar, no qual a maioria pretende estar envolvida. É fundamental que conheçamos um pouco mais ainda no trajeto do curso, para que possamos refletir e contribuir com a educação de uma maneira mais efetiva. Nesse ponto a importância do projeto é muito relevante para a nossa formação (Trecho de relatório feito para

⁴ Enquanto o primeiro relatório tem 4 páginas, o segundo possui 32, incluindo o Plano de Aula e a entrevista com o docente.

a disciplina HIS093 – Análise da Prática de História/Estágio de História II - 2011/2).

Figura 1 – trecho do relatório enviado por e-mail a colegas do grupo de Prática II - 04/12/2011.⁵

7) AVALIAÇÃO DA EQUIPE. (Avaliação da equipe em termos de envolvimento, compromisso, colaboração para o trabalho coletivo, participação e aprendizado)

Alguns dos integrantes do grupo encontraram dificuldades em chegar às aulas no horário, principalmente devido ao trânsito. Contudo, uma vez que a maioria dos encontros foi coordenada por um determinado trio, as atividades não foram prejudicadas. De modo geral, todos os integrantes demonstraram empenho e compromisso. Mesmo quando houve problemas de comunicação o grupo conseguiu se organizar de forma relativamente coesa para realizar a atividade.

As atividades se mostraram produtivas, e o grupo aprendeu bastante na convivência com os alunos da Escola

8) SUGESTÕES E OBSERVAÇÕES.

no último encontro, no qual foi feita uma avaliação das atividades do projeto. Alguns alunos queixaram-se da repetição de atividades/discussões, assim como da atividade do blog. Talvez seja o caso de repensar as atividades do projeto para o grupo da EJA, trazendo atividades mais variadas e adaptadas ao público "adulto". A recepção das atividades foi boa, no geral, mas no último encontro ficou clara a impressão de que as coisas poderiam ter sido bem melhores.

Armando: alguns alunos não demonstraram muito interesse em participar das atividades, mas a professora falou que, durante esse ano todo, ela estava muito impressionada com a falta de motivação, de uma maneira geral, dos alunos. Contudo, muitos, especialmente os mais adultos, se envolveram na maioria das atividades e deram retornos para o grupo. Foi importante, como estudantes de história – licenciatura, conhecermos um pouco mais o universo escolar, no qual a maioria pretende estar envolvida. É fundamental que conheçamos um pouco mais ainda no trajeto do curso, para que possamos refletir e contribuir com a educação de uma maneira mais efetiva. Nesse ponto a importância do projeto é muito relevante para a nossa formação.

Fonte: documento do próprio autor.

Olhando retrospectivamente, essas dificuldades levantadas abriram em mim o entendimento de que o erro e os contratempos são parte constitutiva da sala de aula, o que diminuiu progressivamente a rigidez que atrelava à prática docente. Ainda que essa concepção não estivesse plenamente formulada à época, seria difícil ignorar o quanto essas experiências me despertaram novos olhares.

O segundo momento das disciplinas se dava no retorno à UFMG, no qual debatíamos as vivências escolares e podíamos compartilhar nossos anseios e êxitos. Essa dialogicidade atribuía sentido à prática, de modo que retornávamos para a escola com novos elementos para a análise e a execução dos planejamentos. Tão importante quanto esse compartilhamento foram os debates ancorados em uma boa bibliografia, que conferiram fundamento teórico-

⁵ As partes borradas ou com espaços em branco dizem respeito a nomes omitidos de outras pessoas ou instituições, com o intuito de preservar suas identidades.

metodológico às perspectivas, para que não caíssemos em um empirismo cego. Ora, são justamente esses momentos coletivos, ancorados no diálogo, que propiciam uma nova reflexão sobre os modos de agir na prática docente. Eles convidam a um repensar de si a partir da troca com o outro. Em épocas de um discurso hegemônico assentado na noção de “empresário de si”, em que desejos e valores são racionalizados a partir de uma gramática empresarial e da competitividade entre indivíduos (Dardot; Laval, 2016, p. 327), os estágios supervisionados oferecem outra maneira de elaborar a própria formação por meio da experiência do grupo.

Essas disciplinas foram especialmente importantes por eu ter atuado, ainda na graduação, como professor designado da rede estadual de Minas Gerais, com regência direta de turma, experiência que me expôs bastante cedo à sala de aula e que, já na época, considerei decisiva para minha vontade de prosseguir o caminho como educador. Apesar da fronteira tênue entre tematizar o acontecimento passado e reelaborá-lo conforme os valores do presente, trago a percepção do que foi escrito à época de minha formação acadêmica. No segundo relatório, da disciplina de prática V, um dos tópicos era a elaboração de um breve memorial acadêmico. Nele, mencionei o seguinte:

No final do mesmo ano, consegui, por meio de designação, uma vaga como professor na escola estadual (...) num cargo completo de 18 horas/aula. Alguns professores de lá até brincaram comigo que eu desistiria da profissão, mas foi justamente o contrário que ocorreu. A experiência como professor na escola foi fundamental para continuar na minha formação acadêmica e apenas alimentou meu desejo de ser professor. A escola era conhecida por seus inúmeros problemas, mas há uns 6 anos [em 2005] passou por um choque de gestão, com nova diretora, vice e coordenadora pedagógica, que atuam em conjunto e em parceria com professores. Essa mudança teve impactos positivos dentro da sala de aula, por ter maior poder de barganha com os alunos e também trouxe maior participação dos pais para a escola. Nesse tempo, pude experimentar a rotina como professor de fato, fazendo outro estágio e ainda com atividades na faculdade, tenho que preparar aulas, elaborar diários, lecionar e outras práticas relacionadas à docência. Na escola, pude descobrir alguns erros, o que alunos costumavam valorizar, dificuldades de ter que lidar com pessoas menos suscetíveis ao diálogo e como falar para aquele público. (Trecho de relatório feito para a disciplina MTE093 – An. prática história/estágio história V - 2013/1).

Figura 2 – trecho da página 21 do relatório enviado por e-mail para o professor orientador do estágio na disciplina de Prática V - 03/07/2013.

21

No final do mesmo ano, consegui, por meio de designação, uma vaga como professor na escola estadual ~~Em um cargo~~ num cargo completo de 18 horas/aula. Alguns professores de lá até brincaram comigo que eu desistiria da profissão, mas foi justamente o contrário que ocorreu. A experiência como professor na escola foi fundamental para continuar na minha formação acadêmica e apenas alimentou meu desejo de ser professor. A escola era conhecida por seus inúmeros problemas, mas há uns 6 anos passou por um choque de gestão, com nova diretora, vice e coordenadora pedagógica, que atuam em conjunto e em parceria com professores. Essa mudança teve impactos positivos dentro da sala de aula, por ter maior poder de barganha com os alunos e também trouxe maior participação dos pais para a escola. Nesse tempo, pude experimentar a rotina como professor de fato, fazendo outro estágio e ainda com atividades na faculdade, tenho que preparar aulas, elaborar diários, lecionar e outras práticas relacionadas à docência. Na escola, pude descobrir alguns erros, o que alunos costumavam valorizar, dificuldades de ter que lidar com pessoas menos suscetíveis ao diálogo e como falar para aquele público.

Convém ressaltar que, embora meu foco nos estágios tenha sido na área da docência, também estive envolvido em outros caminhos dentro da história, como bolsas de iniciação científica, trabalhos em arquivos e pesquisa. Eles me ensinaram os outros percursos que o profissional de história pode seguir, bem como algumas matizes da profissão a qual não tinha me atentado ainda. Entretanto, serviram também para reforçar que minha intenção com o curso é lecionar, especialmente na Educação Básica, que é onde gosto mais e sinto que posso fazer alguma diferença.

Fonte: documento do próprio autor.

A partir da terceira disciplina de estágio supervisionado, iniciava-se uma nova fase, que era a regência individual de classe, sob observação do professor que acompanhávamos na escola. Essa experiência, realizada em um Colégio Técnico Federal, colocou-nos em outra realidade educacional: o trato com adolescentes. Se no EJA lidamos com idades variadas, aqui era um grupo concentrado na faixa dos 15 a 17 anos, pois a oferta da disciplina de História acontecia no segundo ano do Ensino Médio. Após um ano da escola anterior, essa novidade demandou da turma novas perguntas, linguagens e outras bagagens teóricas. A leitura de disposições legais sobre a Educação contribuiu para amarrar as discussões e comparar aquilo que era esperado com a experiência concreta, vendo em que medida as resoluções alcançavam seus objetivos ou ficavam aquém do pretendido.

Essa foi a última disciplina realizada no departamento de História e com os discentes atuando em grupos concentrados. Nas disciplinas posteriores, ofertadas na Faculdade de Educação, os alunos se separavam na escolha das escolas, reunindo-se novamente na aula designada para a discussão. Outro

momento, portanto, em que o compartilhamento tornava-se mais horizontalizado e podíamos acompanhar realidades díspares dentro do mesmo município. Por conta disso, o encontro na sala de aula da graduação se tornou ainda mais importante para a construção coletiva, uma vez que era o único momento em que muitos dos licenciandos se encontravam. Nessa altura do curso, a carga de disciplinas obrigatórias se tornava mais enxuta, portanto antigos colegas de turma se encontravam em atividades diferentes nos outros dias.

No último semestre das disciplinas do estágio de história, em especial, foi possível interiorizar algo que, até então, eu demonstrava grande dificuldade: elementos afetivos e componentes emocionais são peças centrais da sala de aula, e não acessórios. Eu acreditava, reproduzindo o tecnicismo, que esses elementos poderiam não apenas ser subsumidos nos elementos cognitivos, mas que desejavelmente deveriam desaparecer da prática docente. Em outras palavras, eu compartilhava o ideal, embora relutasse em admitir isso, que a parte técnica e o conteúdo eram o núcleo da educação e todo o resto decorreria daí. A orientação da professora que ofertou a disciplina abriu uma brecha nessa visão, ao mostrar que afeto, imaginação e criação são partes imanentes da docência. No lugar de excluí-las, seria antes desejável que elas tomassem seus lugares de importância. Uma das minhas dificuldades provavelmente esteve em deixar que essas partes reprimidas afluíssem e, dessa maneira, ser afetado. Talvez não seja coincidência o início do meu processo pessoal de análise logo após essa experiência.

Concomitantemente, iniciei meu estágio no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Seria impossível não mencioná-lo, dada sua significação na minha carreira. Os professores supervisores, em conjunto com a coordenação, contribuíram para solidificar esse ponto de mudança do meu próprio olhar para a docência. Uma das principais razões era o espaço de fala plena, em que a escuta prevalecia sobre a prescrição. Nele, podíamos nos implicar e discutir, de fato, sobre processos de subjetivação, nossos modos de estar no mundo e de quais maneiras poderíamos reorientar as rotas trilhadas, mas entendendo como elas fizeram parte de nossas vidas e nos constituíram.

Essas disciplinas formativas, ao refletir coletivamente sobre a docência na área, propiciam o que Laville (1999, p. 137) descreveu como a “função social do ensino da história”: a formação de indivíduos autônomos e críticos, capazes de desenvolver suas capacidades intelectuais e afetivas de maneira adequada. Ao nos formarmos com base nesses preceitos, podemos oferecer um contraponto à lógica hegemônica neoliberal, que produz subjetividades homogeneizantes, desassociadas de um ordenamento social marcado pela diversidade.

Com essa estruturação das disciplinas e dos estágios supervisionados organizados ao longo dos últimos cinco semestres do curso, foi possível ter uma vivência significativa da Educação Básica, em seus âmbitos legais, institucionais, culturais, sociais, humanos e mesmo em uma perspectiva pessoal, defrontando com as disposições anteriormente adquiridas. Poder abarcar a complexidade do processo ensino-aprendizagem nessas disciplinas é um desafio que não se encontra garantido *a priori*, depende de um senso de compromisso das partes envolvidas, com elementos cognitivos, afetivos e políticos. Disso pode surgir uma nova maneira de ser docente que se diferencia do ideário hegemônico de performance, individualismo e meritocracia.

Destaco de maneira mais positiva essas experiências, mas sem perder de vista as adversidades envolvidas. Adaptação dos discentes e dos professores ao novo currículo, frustrações com as primeiras experiências em sala de aula, complicações de locomoção em uma capital, dificuldades de conciliar trabalho e estudos para parte considerável da turma são algumas delas. Mesmo considerando esses impasses, tentei mostrar em que medida os estágios supervisionados atravessaram minha formação e nortearam não apenas esse período, mas também minhas práticas docentes posteriores. Essas reflexões tornam-se ainda mais necessárias dados os desafios ainda presentes na formação de professores no Brasil, como a dificuldade de uma sólida formação inicial e a desarticulação entre o âmbito acadêmico e o sistema da educação básica (Leite *et al*, 2018, p. 728).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato ganhou atenção renovada na historiografia, sobretudo a partir dos anos 1970, levando os historiadores a repensarem o ato da narrativa na pesquisa histórica. A confecção de uma trama e aquilo que se elege como fato histórico se ligam intimamente com a produção escrita. Dessa forma, o relato oferece uma inteligibilidade do passado. O autorrelato, por sua vez, configura-se como um exercício de memória para pensar historicamente, um reforço do lugar de enunciação conectado a uma prática institucional. Os textos, que estabelecem o diálogo entre as obras e os atores sociais, formam uma “rede cujos elementos dependem estritamente uns dos outros, e cuja combinação dinâmica forma a história num momento dado” (Certeau, 2015, p. 57). Uma das possibilidades teóricas desse tipo de escrita é justamente examinar as conexões e descontinuidades entre o particular e o geral, sem que uma categoria anule a outra. Ao mesmo tempo, confere lastro histórico às vivências, evitando recair em relatos singularizantes que terminam ensimesmados.

A essa combinação do PIBID com as disciplinas atribuo a grande marca deixada pela minha formação em Licenciatura. A tentação de dar um sentido lógico e coerente a algo em retrospecto é grande, mas esse caminho não foi um processo linear nem imediato. Esses referentes ampliaram os meus horizontes como sujeito e me propiciaram entender que a formação é um processo permanente. Em 2023, pude me reunir com novos participantes do PIBID, de modo que foi muito interessante dialogar sobre alguns desses pontos diante de um novo grupo. Reforço que esses momentos de trocas integram uma ética docente diferente do ideário neoliberal de hiper-individualização e performance.

Retrospectivamente, após mais de uma década atuando na sala de aula, consigo visualizar o quanto aproveitei de algumas metodologias, analogias e exemplos empregados pelos professores que acompanhei durante o estágio. De fato, ver o outro permitiu que eu visse algo diferente também sobre mim. A despeito de certo desânimo e cansaço que vivenciei na época da formatura, continuei disposto a prosseguir no caminho da docência. Claro que a memória, sob transformação no ato da narratividade, pode exagerar a influência e conferir

uma coerência que não estava presente no momento abordado. Mais uma vez, invoco uma passagem do segundo relatório para pensar esse percurso formativo:

Por fim, destaco estar passando por uma crise na faculdade. Eu gosto da área e de trabalhar nela, mas acredito que uma faculdade feita com responsabilidade e com muita pressão advinda da minha própria exigência possa estar cobrando o seu preço. Além de sempre me preparar para as aulas, lendo textos, buscando informações complementares e me exigindo um desempenho de 100%, ainda me envolvi, a partir do quarto período, em pelo menos duas atividades extra-curriculares. Embora elas tenham me ajudado no currículo e na formação como profissional, foram ao mesmo tempo algo desgastante. Todos esses percalços estão refletindo agora, seja no cansaço, numa série de doenças que vieram em seguida e num desânimo mais generalizado. Imagino ter escolhido o curso certo ao não me arrepender dele em momento algum, apesar do desgaste com a vida acadêmica. Esse desânimo se prende mais à faculdade mesmo, pois gosto muito de trabalhar na área. Talvez um tempo seja necessário antes que eu volte a retomar os estudos. Essa está sendo minha dificuldade e meu dilema no momento. Achei importante destacá-lo pois isso influencia na prática profissional e nos rumos que serão tomados a partir de agora. (Trecho de relatório feito para a disciplina MTE093 – An. prática história/estágio história V - 2013/1).

Figura 3 – trecho das páginas 22 e 23 de relatório enviado por e-mail para o professor orientador do estágio na disciplina de Prática V - 03/07/2013.

Por fim, destaco estar passando por uma crise na faculdade. Eu gosto da área e de trabalhar nela, mas acredito que uma faculdade feita com responsabilidade e com muita pressão advinda da minha própria exigência possa estar cobrando o seu preço. Além de sempre me preparar para as aulas, lendo textos, buscando informações complementares e me exigindo um desempenho de 100%, ainda me envolvi, a partir do quarto período, em pelo menos duas atividades extra-curriculares. Embora elas tenham me ajudado no currículo e na formação como profissional, foram ao mesmo tempo algo desgastante. Todos esses percalços estão refletindo agora, seja no cansaço, numa série de doenças que vieram em seguida e num desânimo mais generalizado. Imagino ter escolhido o curso certo ao não me arrepender dele em momento algum, apesar do desgaste com a vida acadêmica. Esse desânimo se prende mais à faculdade mesmo, pois gosto muito de trabalhar na área, apesar do desânimo generalizado a atingir também.

23

Talvez um tempo seja necessário antes que eu volte a retomar os estudos. Essa está sendo minha dificuldade e meu dilema no momento. Achei importante destacá-lo pois isso influencia na prática profissional e nos rumos que serão tomados a partir de agora.

Anexos.

Plano de aula:

Fonte: documento do próprio autor.

É difícil escrever sobre uma experiência pessoal sem que isso tenha um efeito catártico. Trata-se de um importante momento de articulação dos diferentes momentos da vida, em que o presente suscita a interrogação do passado e permite alargar o horizonte de expectativas. A memória é submetida ao escrutínio, de tal forma que ela é reelaborada pela contingência do que despertou esse olhar para trás. A escrita organiza esse transcurso e estabelece um diálogo, abrindo caminhos para que a trajetória individual revele as diversas ambiências socioculturais e se conecte com outros percursos. Nesse sentido, o autorrelato é acolhido como “jazigo de um saber que expande a inteligibilidade sobre o vivido” (Dosse, 2003, p. 166). Assim, podemos pensar que rumos futuros desejamos e que novas perspectivas podem reorganizar o frágil arranjo que estabelecemos continuamente na tensão entre o desejado, o possível e o vivido.

Agradecimentos

À CAPES pelo apoio financeiro à pesquisa; à minha orientadora pelo acompanhamento contínuo e aos professores da UFMG pela excelência e comprometimento no que fazem.

Fontes on-line

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 2 de julho de 2019 - Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. MEC: Brasília - DF, 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 17/01/2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). MEC: Brasília - DF, 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 17/01/2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior - Resultados (2022)**. MEC: Brasília - DF. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 17/01/2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD. **Perfil socioeconômico dos ingressantes nos cursos de graduação da UFMG**. Belo Horizonte. Disponível em: <https://www.ufmg.br/prograd/relatorios-sobre-o-perfil-dos-estudantes-de-graduacao-da-ufmg/>. Acesso em: 17/01/2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Colegiado do Curso de Graduação em História. **Proposta de Alteração Curricular - Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História (Licenciatura e Bacharelado)**. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://www.fafich.ufmg.br/colhis/o-curso/>. Acesso em: 26/01/2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. A Universidade - Apresentação - Linha do Tempo. Belo Horizonte. Disponível em: <https://ufmg.br/a-universidade/apresentacao/linha-do-tempo#:~:text=Ela%20foi%20criada%20em%207,privada%20e%20subsidiada%20pelo%20Estado>. Acesso em: 26/01/2024

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. **Para uma sociologia da ciência**. Curso no Collège de France, 2000-2001. Lisboa, Portugal. Edições 70, 2008.

C. MORAES, R. O legado de Margaret Thatcher. **Conjuntura internacional**, v. 10, n. 2, p. 19-29, 2013.

CARVALHO, R. G. Escrita de si e história da historiografia. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 7, n.15, p. 243-248, maio/ago. 2015.

CERTEAU, M. **A escrita da história**. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. - 3ª ed. - Rio de Janeiro: Forense, 2015.

CHAUÍ, M. O totalitarismo neoliberal. **Anacronismo e Irrupción**, v. 10, n. 18, p. 307-328, 2020.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOSSE, F. **A História**. Tradução: Maria Elena Ortiz Assumpção. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2003.

FREITAS, U. F. C. Neoliberalismo de resistência e espaço vivido: as possibilidades para ação pública e para hegemonia. **Revista de Políticas Públicas**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 616-635, 2023. Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/20644>. Acesso em: 30/01/2024.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Tradução: Antônio Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. - 4ª ed. - Lisboa: Vega, 2002.

HOBBSAWM, E. **Era dos Extremos**. O breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LEITE, E. A. P. *et al.*. Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 144, p. 721-737, jul. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yyCJRCdt8bMZXShfrdQRNBM/#>. Acesso em: 29/01/2024.

MACEDO, J. P.; DIMENSTEIN M. Escrita acadêmica e escrita de si: experienciando desvios. **Mental**, vol. VII, n. 12, 2009, p. 153-166. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42020837008>. Acesso em: 17/01/2024.

NOGUEIRA, C. M. M. *et al.*. Promessas e limites: o SISU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista**, v. 33, p. e161036, 2017.

ORTIZ, R. (org.). A sociologia de Pierre Bourdieu. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

PEREIRA, J. S.; TIMÓTEO, H. O.; FILHO, M. A. D. (org.). **PIBID faz História**. Reflexões e práticas educativas na formação docente em História. Belo Horizonte: PIBID/FAE/UFMG, 2013 (Coleção Relato de Experiência).

PROST, A. **Doze lições sobre a história**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. - 2. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; OLIVER MARTINS, P. L.. Desafios da formação de professores iniciantes. **Pág. Educ.**, Montevideo, v. 6, n. 1, p. 83-96, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100005&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 29/01/2024.

RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Tradução: Caio C. Pereira, Daniel Martineschen, Peter H. Rautman, Sibebe Paulino. Curitiba: W. A. Editores, 2012,

SAFATLE, V.; JUNIOR, N. S.; DUNKER, C. (orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

VILLALTA, L. C. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 223-232, set. 92/ago.93.