



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT**  
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PPGEHIS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA**

**JOÃO PAULO SANTANA MACIEL**

**HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA:** narrativas de si e repercussões sobre a prática docente

ARAGUAINA-TO  
2018

JOÃO PAULO SANTANA MACIEL

**HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA:** narrativas de si e repercussões sobre a prática docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PPGEHIST – Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Tocantins - UFT, Campus de Araguaína, como requisito pra a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: prof. Dr. Dimas José Batista.

ARAGUAINA-TO  
2018

JOÃO PAULO SANTANA MACIEL

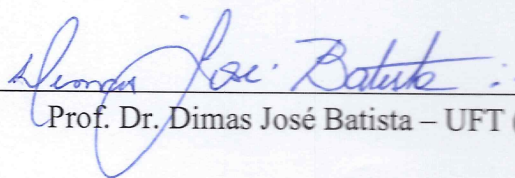
**HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA:** narrativas de si e repercussões sobre a prática docente

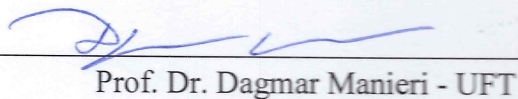
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PPGEHIST – Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Tocantins - UFT, Campus de Araguaína, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

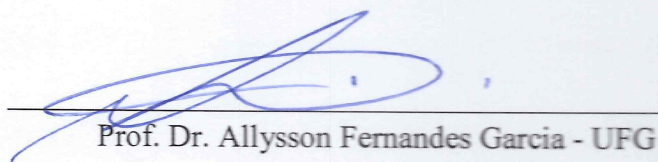
Orientador: prof. Dr. Dimas José Batista.

Data de aprovação: 10/10/18

Banca examinadora:

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Dimas José Batista – UFT (Orientador)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Dagmar Manieri - UFT

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Allysson Fernandes Garcia - UFG

À minha mãe, Maria Santana (em memória), mulher sábia, resistente e mãe protetora. A meu pai, Mané Santana, exemplo de vida, no auge dos seus vigorosos 99 anos, com saúde física e mental.

À Beatriz, João e Célia, meu aconchego.

Aos professores das Redes Públicas Municipais.

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível porque pude contar com estímulos e apoios concretos de várias pessoas, que de maneira específica deram sua contribuição. Sozinho esta empreitada seria impossível. Embora seja tarefa difícil nominar todas as colaborações, destaco a seguir alguns nomes que foram imprescindíveis nesse processo.

Agradeço primeiramente a Célia, Beatriz e João - esposa e filhos - que partilham diariamente e com torcida, dos meus esforços, às vezes deixando de lado até os afagos em nome da produção da pesquisa.

Ainda no seio da família, agradeço a meu pai, Manoel Maciel, a minha mãe, Maria Santana (em memória), as irmãs e irmãos, sobrinhos e todos aqueles que foram chegando e encontrando um lugarzinho entre nós. É aqui minha principal fonte de apoio e perseverança.

Dentre esses apoios que tive nesse período, destaco aqui a cunhada Maria das Neves, que está sempre disposta quando o assunto é colaborar com a família. Em nome dela agradeço a todos que compõem a alegre família Albuquerque. Obrigado, de coração, Neves!

Ao amigo Duciel e sua família, agradeço pelo acolhimento e os bons e necessários papos nos avançados finais de expediente. Fui acolhido também durante esse tempo pelo querido sobrinho Evandro Maciel, a quem estendo meu abraço e minha gratidão. À professora Vanessa Maciel, pelo trabalho de revisão ortográfica.

Externo agradecimento ainda a Secretaria Municipal de Educação, através de sua secretária adjunta, professora Genilza Sipião e a professora Elinete, coordenadora dos anos finais do Ensino Fundamental, pela disposição e pronta colaboração.

Aos colegas da segunda turma do PROFHISTÓRIA: Ronair, Iltamir Raimundo, Antônio, Aletícia, Nice, Marcia, Viviane, Kamila, Elka, Jucileide, Bruno, Edilson e Joelma, pelas boas amizades construídas e os aprendizados suscitados nos debates, nos corredores da universidade, assim como também nos espaços alternativos de mesa de boteco.

Gratidão ampliada aos professores, Dernival, Vera, Braz, Cleube, Vasni, Dimas, Dagmar, Antunes, pela presença marcante, cada um o seu modo, durante os estudos das disciplinas.

Destaco e agradeço aqui também a atenção como fomos cuidados, tanto pela secretaria do curso, através da Alessandra, quanto pelo professor Braz, na condição de coordenador, em nome dos quais estendo agradecimentos ao ProfHistória.

Enfim, todos esses esforços seriam em vão se não houvesse a colaboração das professoras que aceitaram participar desta pesquisa, dispondo de seu precioso tempo seja para produzir texto ou participar da roda de conversas e socializar entre os colegas suas experiências de vida e formação. A vocês, professoras Arlete, Lucimeires, Adluce, Kátia e Justina, meus sinceros agradecimentos.

A escrita sistemática como registro de uma pesquisa em nível *strito sensu*, têm suas exigências que se impõem ao processo como trâmites necessários a serem enfrentados e alcançados. Nesse sentido, pude contar com o precioso apoio do professor Dr. Dimas José Batista, como orientador desta pesquisa, a quem estendo minha gratidão, principalmente pela sua incansável busca de espaços na sua agenda diária para que pudéssemos conversar sobre o trabalho.

Por fim, minha gratidão a Deus por mais essa conquista, pela graça da vida.

## RESUMO

Este trabalho discorre sobre história de vida e formação de professores de História, suas narrativas e as repercussões dessas sobre sua prática docente. Trazendo como objetivos: conhecer as narrativas das histórias de vida e formação de professores de História do Ensino Fundamental do município de Imperatriz; identificar as experiências evidenciadas nessas narrativas e analisá-las tendo em vista a sua repercussão na prática pedagógica e, por fim, elaborar e apresentar à Secretaria Municipal de Educação, uma proposta metodológica para formação de professores de História. Ademais, terá como eixo a produção própria a partir das experiências individuais, contextualizadas historicamente e socializadas em grupo. Tais objetivos partem das seguintes questões norteadoras: o que fala o professor de História sobre sua história de vida e formação? E como essas experiências repercutem sobre sua prática docente? A metodologia adotada para dar conta desse desafio está centrada no professor e nas suas experiências constituídas ao longo da vida e carreira docente. Sendo assim utilizou-se como fontes suas narrativas autobiográficas, escritas e faladas, as quais serviram de objeto de análise para compreender como tais aspectos repercutem, ou mesmo interferem na prática docente. Diante do trabalho realizado, a discussão indicou que as experiências que marcaram a vida do professor, englobando nisso o processo de sua formação, respondem com amplitude por seu desempenho como docente. Isto é, que o exercício profissional do dia-a-dia é delineado de forma consistente pelas repercussões dessas experiências que compuseram a vida real desse professor enquanto sujeito atuante e inserido num determinado contexto histórico.

Palavras-chave: Ensino de História. Saberes e práticas no espaço escolar. Formação de professor. História de vida.

## ABSTRACT

This work talks about life's history and academic education of History teachers, their narratives and its repercussions on their teaching practice. Bringing as objectives: to know the narratives of life stories and History teacher forming of Elementary Education of the municipality of Imperatriz; to identify the experiences evidenced in these narratives, to analyze them in view of their repercussion in the pedagogical practice and, finally, to prepare and present to the Municipal Department of Education a methodological proposal for the training of History teachers. In addition, it will have as its axis the own production from the individual experiences, contextualized historically and socialized in group. These objectives start from the following guiding questions: what does the history teacher say about his / her life history and formation? And how do these experiences impact on your teaching practice? The methodology adopted to address this challenge is centered on the teacher and his / her lifelong experiences and teaching career. Thus, his autobiographical, written and spoken narratives were used as sources, which served as an object of analysis to understand how these aspects reverberate or even interfere with teaching practice. In view of the work accomplished, the discussion indicated that the experiences that marked the life of the teacher, including in the process of his formation, respond with amplitude for his performance as a teacher. That is, the day-to-day professional exercise is consistently delineated by the repercussions of those experiences that composed the real life of this teacher as an active subject and inserted in a certain historical context.

Keywords: History Teaching. Knowledge and practices in the school space. Teacher training. Life's history.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2 PROFESSOR DE HISTÓRIA E A HISTÓRIA ENSINADA NO BRASIL .....</b>	<b>12</b>
2.1 Construção e consolidação da disciplina História .....	13
2.2 História ensinada: novos elementos de consolidação .....	16
<b>3 HISTÓRIA DE VIDA E AUTOBIOGRAFIA COMO PRÁTICA DE PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>25</b>
3.1 Percurso formativo de professores: as subjetividades em evidências .....	27
3.2 História de vida e autobiografia .....	32
3.3 Formação de professores e abordagem biográfica .....	36
3.4 Professor, sujeito inacabado .....	42
<b>4 EXPERIÊNCIAS FORMADORAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E REPERCUSSÕES NA PRÁTICA DOCENTE EM IMPERATRIZ .....</b>	<b>49</b>
4.1 Contextualização da pesquisa .....	49
4.2 Aspectos metodológicos .....	55
4.3 Participantes da pesquisa .....	58
4.4 História de vida e formação de professores de História em Imperatriz: narrativas de experiências .....	60
4.4.1 Professoras de História narram sobre sua vida e formação .....	62
4.5 Roda de conversa com professoras de História: narrativas e repercussões das experiências formadoras na prática docente .....	83
4.5.1 Professoras de História socializam suas experiências .....	87
4.6 Aprendizagem reconstrutiva do conhecimento: uma proposta metodológica para formação de professores de História .....	110
4.6.1 Aprendizagem reconstrutiva do professor .....	115
4.6.2 Elaboração como exercício reconstrutivo e formativo .....	122
4.6.3 Roda de conversa como espaço de socialização de experiências (inserir como parte da proposta) .....	128
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>131</b>
<b>6 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>135</b>
<b>7 APÊNDICES .....</b>	<b>141</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho toma como referência as narrativas de histórias de vida e formação de professores de História do Ensino Fundamental do município de Imperatriz no Maranhão, Num esforço de compreender as repercussões desse processo formativo sobre a prática docente para além da sua formação básica de licenciatura. Nesse sentido, o trabalho procura perceber a existência do professor imerso num contexto histórico, com história de vida repleta de experiências, as quais passam a ser entendidas como ambiente propício para o desenvolvimento de formação. Uma pergunta básica nesse sentido é: o que falam os professores de História sobre suas histórias de vida e formação e como essas experiências repercutem sobre sua prática docente?

Constam como objetivos deste trabalho, a partir do problema levantado: conhecer as narrativas das histórias de vida e formação de professores de História do Ensino Fundamental do município de Imperatriz, identificar as experiências evidenciadas nas narrativas de histórias de vida e formação dos professores de História do Ensino Fundamental do município de Imperatriz, analisar as narrativas das experiências de vida e formação dos professores de história do Ensino Fundamental do município de Imperatriz e a repercussão disso na sua prática docente e, por fim, elaborar e apresentar à Secretaria Municipal de Educação, uma proposta metodológica para formação de professores de História, tendo como eixo a produção própria a partir das experiências individuais, contextualizadas historicamente.

As histórias de vida e formação dos professores de História compõem, assim, o objeto a ser pesquisado nesta empreitada. As narrativas de suas experiências, abrangendo a formação e trabalho docente, passam a constituir nesse caso, as fontes necessárias para o aprofundamento que se deseja efetivar, examinando no curso de sua vida como vão se fazendo os professores de História que são hoje.

Nesse contexto, busca-se compreender as histórias de vida e formação de professores de História, situados no momento atual, não numa perspectiva de quantificação, com estimativas percentuais, mas expressamente no sentido de analisar as narrativas acerca das histórias de vida e formação de 05 professoras de História, dos anos finais do Ensino Fundamental do município de Imperatriz-MA e como essas experiências repercutem sobre sua prática docente. Essa busca parte, entre outros aspectos, de um particular interesse em entender melhor as circunstâncias que envolvem esse cenário, por também fazer parte dele.

Nesse sentido, esta pesquisa apoia-se na hipótese de que a reunião dos elementos da vida pessoal, social, profissional e etc. estão presentes no hábito recorrente do professor e, as

dimensões da vida com suas experiências, repercutem no exercício de seu trabalho docente. Supõe-se, dessa forma, que as narrativas dessas relações que englobam história de vida e o processo de sua formação, respondem com maior amplitude por seu desempenho como professor. Isto é, o exercício no dia-a-dia da docência é delineado de forma consistente pelas repercussões dessas experiências que compõem a vida real do professor enquanto sujeito que atua inserido num determinado contexto histórico.

A análise dessas narrativas busca valorizar não só a formação acadêmica, mas também considerar que há outros espaços de formação que atuam diretamente na vida do professor de História o que repercute no seu trabalho como docente. Assume assim lugar de tema instigante e necessário, levando em conta a centralidade da atuação do professor no processo educativo.

Diante disso, a ênfase metodológica neste processo de pesquisa é centrada na pessoa do professor, suas narrativas, suas experiências constituídas ao longo de sua vida e na carreira docente. As fontes foram narrativas autobiográficas escritas e faladas. Os relatos registrados em texto e áudio serviram na busca por compreender as repercussões que esses aspectos das histórias de suas vidas e formação interferem na atuação docente.

Os sujeitos incluídos na pesquisa são professores de História que atuam na segunda fase do Ensino Fundamental. Os docentes foram suscitados a falar sobre suas experiências de vida e formação e como os saberes que ensinam no seu labor cotidiano são impactados nesse processo. Trata-se, pois, de adotar essa metodologia como alternativa pertinente, prevendo com isso a imersão do pesquisador junto ao campo pesquisado. Destacando que nessa percepção, os sujeitos pesquisados recebem tratamento não somente como objetos de investigação, apesar de estarem em situação de pesquisa, mas como pessoas com histórias e experiências acumuladas a serem compartilhadas.

Como suporte para a execução dessa proposta, a pesquisa faz uso de dois instrumentos metodológico: o registro através da escrita em texto corrido e livre, estimulado por questões norteadoras sobre as experiências que foram importantes para sua profissão de professor de História, concentrados em dois momentos distintos e uma roda de conversas. O primeiro momento trata do uso de elementos da metodologia de autobiografia, na qual cada professor individualmente narrou sua história de vida através de textos escritos. Nesse instrumento cada sujeito foi estimulado a relatar sobre as experiências que constituíram o processo da sua formação como professor de História. A opção pela linguagem escrita se justifica pelo fato dos professores fazerem parte de uma cultura letrada e também porque a escrita exige maior grau de reflexão crítica sobre o objeto de ser da experiência narrada. Essa etapa se realiza

através de um roteiro norteador permitindo a ampla liberdade de expressão de suas subjetividades, perante os temas abordados. A segunda ocasião segue com a mesma dinâmica, abordando o processo de formação mais restrito aos espaços formais de formação acadêmica.

Uma terceira etapa desse processo corresponde ao encontro dessas cinco professoras numa roda de conversas, num espaço comum, devidamente apropriado para o diálogo, onde puderam dessa vez, falar sobre o seu dia-a-dia como professora de História e como suas experiências de vida e formação repercutem na sua rotina de trabalho docente. A roda de conversas foi momento oportuno para explorar, a partir das questões norteadoras que envolvam uma aproximação entre as experiências dos professores e sua prática docente, as repercussões das histórias de suas vidas e seu processo de formação no exercício da docência.

O registro desses dois instrumentos metodológico se dá, primeiro, pela própria escrita do professor narrador, que de forma livre possa narrar textualmente sobre suas experiências de vida e formação e, o segundo momento, da roda de conversas, através de apoio de gravador digital e posteriormente transcrição das falas.

Portanto, este trabalho é estruturado em quatro capítulos, pela introdução compondo o primeiro, o capítulo dois que apresenta uma breve reflexão envolvendo o professor de História e a História ensinada no Brasil. Nele se discute sobre o processo de constituição e consolidação da disciplina de História, abordando aspectos contextualizados com sua época que somaram como decisivos na construção histórica da disciplina. O capítulo três apresenta um esforço de discussão teórica sobre as histórias de vida e autobiografia como prática de pesquisa em formação de professores, buscando situar esse campo investigativo em relação ao trabalho do professor. Enfim, o capítulo 4 vai tratar das experiências formadoras de professores de História e suas repercussões na prática docente em Imperatriz. É neste espaço que serão dilatadas as narrativas dos professores, tanto as escritas quanto as oriundas da roda de conversas. Nesse capítulo, também será apresentada uma proposta de metodologia para formação de professores, tendo como ponto de partida a produção escrita sobre suas experiências e assuntos correlacionados com sua prática docente e, ainda, a socialização dessas experiências em grupo de professores da mesa área.

Portanto, considerou-se que as histórias de vida e formação narradas pelas professoras de História dos anos finais do Ensino Fundamental, de fato, repercutem sobre o jeito particular de exercer sua prática docente, impactando de maneira efetiva nas ações desenvolvidas por essas profissionais.

## 2. PROFESSOR DE HISTÓRIA E A HISTÓRIA ENSINADA NO BRASIL

O ensino de História vem atraindo a atenção de pesquisadores que buscam compreender o desenvolvimento e papel desempenhado por essa disciplina nos processos de transformações e permanências históricas, tendo como ponto relevante dessa discussão os saberes construídos nas relações escolares e a reorganização da disciplina em diferentes espaços de tempo. As experiências de instituições educacionais, de professores, da produção de manuais didáticos, bem como os programas de governos que norteiam as ações do exercício da disciplina, são fontes e ao mesmo tempo objetos de constantes análises nesse contexto.

Os estudos de Schmidt (1996, 2003 e 20012), Gontijo (2006), Abud (1998), Fonseca (2008) dentre outros importantes pesquisadoras vem revelando o Ensino de História como campo fértil de investigação, no sentido de procurar compreender o desenvolvimento dessa disciplina como parte fundamental na constituição histórica do país. Sua relevância sinaliza para as diversas vezes em que os grupos de domínio político vigentes em distintas fases da história buscaram conduzir seu direcionamento para atender a demandas de formação homogênea da sociedade brasileira com predominância de uma visão elitista na perspectiva de fortalecimento de um sentimento de identidade nacional<sup>1</sup>.

O Ensino de História, dessa forma, vem tendo seu percurso cravado por intervenções políticas que atentam para um alinhamento disciplinar voltado aos interesses do poder constituído em diferentes fases e comandos políticos. Esse intervencionismo pactuado com uma busca permanente de uniformização de identidade nacional presentes no Ensino de História teve no período dos governos militares brasileiro, sua fase de maior rigor e ao mesmo tempo de desqualificação da História enquanto disciplina e do professor enquanto profissional, tendo seu reordenamento direcionado e controlado pela doutrinação de princípios de segurança nacional.

Sua constituição disciplinar, por outro lado, associa-se também, para além das tramas políticas governistas, a vestígios de luta pela vitalidade da História enquanto campo diverso de narrativas, com vistas a pluralização de visões sobre o passado histórico, abrindo-se ao universo das diversas vozes que compõem os cenários das realidades. Esses sintomas de

---

<sup>1</sup>A ideia de identidade nacional aqui expressa se referencia na discussão desenvolvida por José Carlos Reis, na obra “As identidades do Brasil”, onde o autor, em ampla reflexão nesse sentido, destaca que a ideia de identidade nacional caminha para além da legalidade, que o cidadão sinta-se membro e pertencente a uma cultura nacional. “Uma cultura nacional seria um conjunto de discursos, imagens, símbolos, que expressem os sentidos com os quais os membros do grupo se identificam”. (REIS, 2015, p. 16).

resistência surgem basicamente no seio do movimento socioeducacional na defesa da integridade da disciplina em posicionamentos incisivos que marcaram a abertura democrática e fim da ditadura militar no Brasil. A retomada da História enquanto disciplina, com objeto próprio e direcionado para o despertar da consciência crítica foi ganhando espaço nos anos vindouros, abarcando algumas conquistas de caráter reivindicativas que passaram a compor o currículo obrigatório da disciplina. A Lei 10.639/03 determina o ensino da história da cultura afro-brasileira e africana nas aulas de História do Ensino Fundamental e Médio, logo depois foi alterada pela Lei 11.645/09 que tornou obrigatório também o ensino da cultura indígena nesse mesmo entendimento de abrir campo para grupos que estavam à margem enquanto sujeitos nas discussões provocadas pelo Estado.

Nesse sentido, esse texto busca apresentar elementos de constituição da trajetória da História Ensinada, buscando refletir a partir de suas principais fases de desenvolvimento, quais sejam, características da disciplina no percurso de sua formação, constituindo-se associada aos rumos da nascente República brasileira. Logo mais durante o período correspondente ao governo de Getúlio Vargas, também no desenvolver dos governos militares e por fim algumas considerações acerca dos desdobramentos da disciplina no contexto da redemocratização do país, enfatizando particularmente sua construção, consolidação e elementos de conflitos que compõem esse processo.

## **2.1 Construção e consolidação da disciplina História**

A História enquanto disciplina, foi tendo suas funções e objetivos alterados de acordo com os interesses dominantes vigentes em diferentes situações vivenciadas no Brasil, de forma que o passado histórico que viesse a ser estudado pudesse justificar continuamente a realidade do presente, naturalmente preservando as relações sociais estabelecidas. Esse processo começa a tomar forma logo após a proclamação da República, enfatizando uma formação disciplinar de caráter nacionalista, a partir de conteúdos de exaltação a personagens ditos heroicos pelos ideais de nacionalidade estabelecidos e referenciados pela concepção de sociedade baseada em privilégios. Inclinando, desta forma, o ensino de História para a construção de uma identidade nacional elitista, que privilegia uma parcela da sociedade, em detrimento de outras. Observa-se que esse caráter de nacionalismo apresentado no Brasil nesse contexto histórico de final do Império e começo da República, vem carregado de manifestações eurocêntricas, em que o homem de pele branca, livre e com valores cristãos era

a referência para civilidade e naturalmente seu passado era o que interessava aos estudos históricos.

Pelo menos um problema de ordem estrutural reside no bojo dessa idealização de patriotismo e merece destaque, é justamente o fato de o Brasil ser um País que sustentou, por quase quatro séculos sua produção de riquezas a base do trabalho escravo. Ademais, embora tenha havido formalização da abolição, não houve um consequente direcionamento da imensa massa populacional de ex-escravos. No limiar dessa construção de nacionalidade republicana, a partir de referências eurocêntricas, não tinha espaço, nem no seu presente de pobres desnorteados, nem no seu passado, de pessoas estigmatizadas pela cor da pele e a condição de trabalho compulsório a que foram obrigados a desenvolver durante séculos.

Os negros, agora “libertos”, carregavam em si, como se isso fosse responsabilidade sua, as marcas de um atraso que não condizia com os caminhos do desenvolvimento a que o país tentava se alinhar. O negro não tinha espaço na construção dessa concepção de cidadão brasileiro. A escravidão negra foi abolida, mas o negro continuava com os estigmas do seu passado, com sua negritude e sofrendo consequências brutais por causa disso.

Havia assim um enorme impasse a ser enfrentado na construção da identidade nacional idealizada a partir de princípios da possibilidade de uma sociedade “monorracial”. Como afirma Pinsky (2014) O impasse estava colocado. “Uma nação se constituía com cidadãos brancos livres, esta era a premissa do silogismo. No Brasil havia negros ex-escravos em grande número: logo, a conclusão seria pela impraticabilidade da nação brasileira”. (p. 18).

É em conformidade com esses valores de nacionalismo modelados na Europa que privilegiam uma parcela elitizada da sociedade, em agravo da maioria, particularmente negros e índios que o ensino de História foi se alinhando. Tinha como referências para tanto, a sociedade europeia, o velho mundo, como a base genealógica para o entendimento do processo da história nacional. Nisso os heróis, as grandes batalhas, os grandes personagens europeus passaram a servir de exemplos para serem assemelhados nos estudos históricos brasileiro.

O cenário desse momento era de construção do Estado Nacional brasileiro, tendo como oportuno as calorosas discussões entre as ideias monarquistas e republicanas que disputavam espaços nos embates políticos. Com a República anunciada o ensino de História ganha força como disciplina, especialmente a História do Brasil, que deveria fortalecer a formação das bases de uma identidade nacional que atendesse aos interesses da elite vigente e ao mesmo tempo fosse forjando um sentimento de nacionalidade brasileira.

Esse processo de construção da História como disciplina escolar insere-se, a partir da segunda fase do século 19, no próprio movimento de construção e consolidação do Estado Nacional, no qual se destacam os embates entre monarquistas e republicanos e a necessidade de definição de uma identidade nacional. A proclamação da República em 1889, explicita a importância da História, principalmente a História do Brasil, para a formação de um determinado tipo de cidadão (SCHMIDT, 2012, p. 79).

Esse contexto de mudança de regime político do Império para a República num período imediatamente posterior a abolição da escravidão, reflete um momento de antagonismo, cuja ideia de nação ainda era uma controvérsia, pois como idealizar um sentimento de nacionalidade homogênea, seguindo padrões europeus, numa sociedade miscigenada de população com maioria negra e índia? Qual a justificativa para explicar o longo período em que imperou a escravização humana como elemento primordial de mão-de-obra, importando compulsoriamente dezenas de milhares de negros de origem africana para o trabalho forçado no Brasil? Como dissimular essas mazelas arraigadas no passado da nação?

Qualquer reflexão mais aprofundada acerca dessas problematizações deve perceber que a realidade histórica do Brasil não correspondia ao ideal de identidade nacional almejado. O passado vivenciado no chão da vida cotidiana, do conflito, não servia como exemplo a ser seguido na formação de um sentimento análogo, pátrio com equivalência nacional, ao contrário, esse estigma de mazela social deveria ser esquecido e em seu lugar deveriam ser construídas outras referências. Essas deveriam se alinhar com a aspiração de nacionalidade desejada, incluindo aí feitos heroicos de personagens que inspirassem credibilidade aos ideais republicanos em construção naquele momento. Para isso, foram agregados valores patrióticos, símbolos, comemorações, hinos e etc. associando cada vez, maior sentido a essas construções e notadamente menos importância aos conflitos reais existentes, tanto no passado recente, quanto naquele presente pós-escravidão.

É nesse cenário ardiloso de mudanças, não no sentido de transformações sociais, mas apenas de transições nas estratégias governamentais, mantendo, contudo, os privilégios no interior de uma macroestrutura consolidada, controlada pelos mesmos agrupamentos sociais, que objetivava acompanhar e planificar o ritmo e o direcionamento do entendimento de progresso daquele período, que o ensino de História cumpriria sua ação específica. Isto é, fortalecer, através dos exemplos do passado positivo, seguindo a genealogia civilizatória europeia a ideia de um sentimento nacional. Essas premissas se fundamentavam numa sociedade patriarcal, livre, branca e cristã, buscando, com isso, imprimir um sentimento comum a toda a sociedade, envolvendo costumes, dificuldades sofridas e vencidas, veneração aos antepassados que se esforçaram e construíram a estrutura de uma nação. Deixando-a

como legado para as gerações futuras, as quais deveriam também deixar sua contribuição para o melhoramento da nacionalidade, como gesto maior de amor à pátria. Naturalmente aqueles que não se ajustassem nesse perfil social, ficavam fora da roda do desenvolvimento e conseqüentemente excluídos dele.

Verifica-se, portanto, que o ensino de História nessa fase de estruturação da República cumpria um papel estratégico de fortalecimento do novo regime, como enfatiza Gontijo, ao expressar que:

Com a proclamação da República, definiu-se a perspectiva de que a escola e o ensino deveriam denunciar os atrasos impostos pela monarquia e assumir o papel de regenerar os indivíduos e a própria nação, colocando o país na rota do progresso e da civilização. [...] E ainda que “de modo distinto, a história deveria ser útil no sentido de formar tradições comuns, glorificando heróis e valorizando a consciência nacional. (GONTIJO, 2006, p 2).

O ensino de História assumia assim, como árdua tarefa, o papel de desenvolver uma formação nacionalista, com ênfase na constituição da nação brasileira, com perspectiva de fortalecimento de valores que reforçassem a visibilidade uniforme das ideias e valores representantes de um lado, da elite e, de outro a invisibilidade do passado histórico daqueles que não se incluíam nesse viés desenvolvimentista.

O papel do ensino de História, portanto, seria forjar um passado, na tentativa de mostrar uma realidade idealizada, destacando os feitos e bravuras de personagens que pudessem ser relevantes no processo de civilização do Brasil. Esses estudos de base eurocêntrica privilegiavam um determinado passado histórico - daqueles que detinham prestígio e poder - e omitia, conseqüentemente, a participação das maiorias silenciadas. Faziam da História e seu ensino na escola, um poderoso instrumento a serviço de dominação e manutenção das estruturas sociais de dominação. De maneira geral, o ensino da História, nessa perspectiva, exercia como pressuposto fundamental habilitar os filhos da elite para o exercício do poder na continuidade da direção da sociedade.

## **2.2 História ensinada: novos elementos de consolidação**

A História como disciplina ganha aspectos de consolidação durante o período denominado de Era Vargas, compreendido também como o fim da República Velha, quando a educação é defendida com maior rigor, como elemento necessário para a formação do cidadão e do desenvolvimento do país. O que seria, de maneira geral e a exemplo anterior, não uma mudança efetiva nos rumos da disciplina, mas apenas uma adequação ao novo momento



político vivenciado, no Brasil e no mundo. A escola, a formação de novos professores e a renovação pedagógica formavam assim uma tríade na construção dessa fase de consolidação do ensino de História. Eles estimulavam a produção e difusão de elementos de uma cultura escolar, fundamentada nos manuais didáticos para alunos e manuais para formação de professores. De forma que a História passa a ter como campo de estudo também os elementos vinculados a escola e sua cultura.

No contexto do Estado Novo, com novas perspectivas geradas pela centralização do poder no Governo Federal, uma reforma na educação, a Reforma Francisco Campos, trouxe para o ensino de História e a educação em geral o aspecto de uma consonância de nacionalização das propostas educacionais. Como afirma Abud, citada por Schmidt (2012) “a reforma Francisco Campos pode ser vista como fator de coesão nacional”. (ABUD, *apud* SCHMIDT, 2012, p. 84). Uma coesão das partes do mesmo Estado em relação aos aspectos comuns da disciplina em todo o território nacional, seguindo normas delimitadas pelos critérios de sucessivo apelo de civismo adotado que insere uma parte pequena da sociedade nas relações do sistema e restringe a participação da maioria da população que não se ajusta aos moldes que dão forma ao progresso brasileiro.

Tem-se, portanto, no ensino de História, agregado à reforma Francisco Campos uma via para a nacionalização de ideias incorporadas através dos programas e manuais didáticos direcionados para as escolas. Buscando a consolidação de um sentimento unificado de brasilidade, integração territorial e política administrativa, da mesma forma como se buscava uma unidade cultural do país.

De forma ainda dissimulada, disfarçando os reais problemas da história brasileira os programas de governo foram instrumentalizando o ensino com processos burocráticos, atendendo demandas contextuais, seguindo e reforçando parâmetros de homogeneização cultural do país, com base em princípios de exceção, que pela sua forma, carrega em si, marcas de excepcionalidade social de regalias.

A concepção de História presente na reforma de Francisco Campos, tanto como o conhecimento produzido, quanto como disciplina escolar trata de um produto utilitário enquadrado nos limites de outras ciências. Acaba apresentando uma função pragmática de resultados positivos na escola, contribuindo com a eficiência do sistema, ao passo que atende aos apelos de uma educação política associada aos desafios que o desenvolvimentismo impõe ao Brasil naquele momento.

As mudanças determinadas por essa reforma impuseram um ar de modernidade na educação a partir da inclusão de novos instrumentos e metodologias que passaram a ter peso

de lei na rotina escolar. Assim, dava-se maior intensidade na constituição da chamada cultura escolar, agora com as particularidades impressas nesse período inicial da ditadura de Getúlio Vargas. Tanto o ministro Campos, quanto outros intelectuais da época não escondiam sua convicção da necessidade de priorizar a educação das elites, ao passo que as classes populares seriam seguidoras da vanguarda elitista. Eis a substância que sustentou o processo de educação de exceção, a qual privilegiava o acesso ao ensino para aqueles que compunham o corpo da elite e suas prerrogativas de classe.

Essas notórias ideias, próprias de uma parte seletiva da sociedade tornaram-se públicas através do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, consolidando uma visão elitista que vislumbrava, de maneira sistemática, interferir no processo educativo da sociedade brasileira. Como destaca Abud (1998): “o redator do Manifesto dos Pioneiros da Educação no Inquérito sobre a Instrução Pública, manifestou sua convicção na necessidade de se priorizar a educação das camadas dirigentes, que deveria anteceder a educação do povo” (p. 02). O redator nesse caso foi Fernando de Azevedo, sociólogo e professor, que defendia no texto do manifesto a consolidação da liderança das elites no processo educativo. A educação nessa perspectiva teria um papel de integralização dos indivíduos, exibindo normas, limites e conduta social dos valores coletivos da sociedade a que pertencem pelo viés da elite governante.

A disciplina História, no contexto da educação escolar, cumpriria nesse ambiente de reforma, um papel de formadora de consciência social geral, continuando a premissa de reforçar, através de seus conteúdos selecionados dentro dessas regras, o sentimento de pertencimento à nação brasileira. Com a disseminação formaria cidadãos integrados aos padrões idealizados de desenvolvimento industrial que estava aflorando, naturalizando cada vez mais o servilismo social e a relação de dependência entre grupos sociais da mesma sociedade.

Continuava, pois a ideia de nação e de cidadão embasados na estruturação de uma identidade comum presente internamente que constituía a pátria brasileira, procurando, com isso, negar a condição de país colonizado e suas consequências, especialmente relacionadas às condições de trabalho e relações sociais. O que realçava no pensamento nacional a construção histórica de um país resultante da colaboração harmônica entre europeus, africanos e indígenas, refutando, portanto, as marcas ostensivas de conflitos internos, as enormes lesões sociais presentes, bem como a subserviência do país à metrópole europeia. Tal contexto mascarava as desigualdades sociais cristalizando a ideia de pacificidade e sensatez social como algo ressonante no país transformando sua inexistência em algo vivo.

Considerando essas contradições em vigor naquele período, é notório também que o ensino de História vai ganhando maior importância e, de modo consequente, ampliação de sua área de abrangência. Essas alterações ganharam maior reforço com outra reforma ainda dentro do período getulista, comandada por Gustavo Capanema, sucessor de Campos, do qual veio o reforço institucional priorizando o ensino secundário público destinado aos filhos das elites. Estes, por sua vez, deveriam assumir como sua a responsabilidade futura de conduzir o país, tendo na escola o caminho, o espaço de preparação, onde iriam aprender sobre os problemas do país, suas necessidades, o exercício do patriotismo e, nesse processo, disseminarem esses valores entre o povo. Para este restaria um ensino profissionalizante destinado à formação de mão-de-obra, adequada aos parâmetros desenvolvimentistas.

No desenrolar dessas mudanças em relação ao ensino de História se encaminhava, entre outras coisas, a alteração da disciplina nas escolas diluindo seus conteúdos com outros conteúdos disciplinares a exemplo norte-americano do *social studies* (estudos sociais), o qual assumia como centralidade da disciplina a interdisciplinaridade. “Ademais a finalidade da aprendizagem era inserir o educando em um meio cada vez mais amplo, tendo como norte a questão da nacionalidade construída a partir do conhecimento legado das gerações do passado” (SCHMIDT, 2012, p. 84).

Essa mudança passa a vigorar compulsoriamente com os governos militares, período em que a disciplina deixou de fazer parte dos programas de governo entrando em seu lugar estudos denominados de Estudos Sociais, cumprindo uma abrangência nas áreas de História, Geografia, Sociologia, Política e Economia. Eles desempenhavam um papel de disseminar nos alunos noções de espaço e tempo a partir de estudos concêntricos, ou seja, partindo do lugar de convivência da escola, da rua, do bairro, da casa e assim seguidamente ampliando-se até alcançar limites maiores como o país e o mundo. O que essa mudança atingiu diretamente foi o objeto particular da História, sua autonomia, suas discussões, seu lugar próprio enquanto ciência, passando da possibilidade de construção de um saber histórico a oferta de conteúdos genéricos. Permaneciam com os já convencionais estudos sobre pátria, nação, liberdade, igualdade e valorização de heróis nacionais, na busca incessante de legitimar a classe dirigente presente no comando do Estado. A justificativa básica para essa alteração era tornar os estudos da sociedade mais atraentes aos educandos, de maneira que estes pudessem encontrar nos conteúdos estudados sentido para suas vidas práticas, aproximando a educação histórica às suas reais necessidades.

Na perspectiva da escola, a partir do Programa, o ensino de 'estudos sociais' contemplava um currículo que devia 'princípios por um estudo das atividades na família e na comunidade, para alargar progressivamente o horizonte social do educando. (FERNANDES, 2008, p. 04).

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei 5692/71) promulgada no auge do regime militar foi responsável por essa alteração que limitou o ensino de História ao segundo grau (hoje Ensino Médio), com carga horária reduzida, extinguindo a especificidade de seus estudos das séries anteriores. Ao mesmo tempo em que houve essa limitação na disciplina, havia também uma perseguição e censura aos professores e profissionais de História de maneira geral, havendo também, ao mesmo tempo, um movimento de resistência e luta de profissionais da área que reivindicavam a volta da História nas escolas do país. Essas características identificam-se com certa diferenciação dos períodos anteriores, marcando assim um novo momento de estruturação dos rumos do ensino da História como disciplina escolar.

Nos governos ditatoriais brasileiros que comandaram o País por mais de 20 anos, responsáveis por essa alteração, o ensino de História teve perdas significativas e retrocessos desmedidos em razão da desvalorização da História enquanto campo disciplinar, a desqualificação do professor, enquanto profissional especialista de uma área específica do conhecimento. Com o obsolescimento da disciplina de História a imposição dos Estudos Sociais trouxe consigo mudanças também no processo de formação, reduzindo o tempo e generalizando os conteúdos de estudos preparatórios para quem desejasse ministrar aulas nessa área de múltiplos conhecimentos, ou conhecimentos propedêuticos. Com a inclusão das licenciaturas curtas para professores como opção de formação para exercer a função de docente polivalente, habilitou os docentes a ministrarem aulas em diferentes disciplinas da área comum, priorizando assim o elemento quantidade em prejuízo da qualidade, o que potencializava a precariedade do trabalho do professor e da História enquanto disciplina.

Importante destacar que em meio a esse emaranhado de mudanças que desqualificava o processo de ensino por área do conhecimento, emerge também um movimento de resistência, contra essas modificações e pela qualificação do ensino de História. Mesmo com toda a repressão sistematizada pelo regime de exceção, aumentou-se o interesse em torno das pesquisas sobre o ensino de História, suas complicações e perspectivas, reafirmando esse espaço como lugar de produção de conhecimento, não somente de reprodução de cultura elitizada sobre a História.

O crescimento da indústria editorial e das escolas privadas, nos vários níveis de ensino, simultaneamente ao recuo de sindicatos e outras entidades associativas,

marcam certa inflexão do debate das políticas educacionais para o ensino de História desde a década de 1990, com a perda ou o recuo de lutas coletivas. Ao mesmo tempo, cresceu a pesquisa científica cujo objeto de estudo é o ensino e a aprendizagem de História; passou-se a valorizar, cada vez mais, a cultura escolar, os saberes e as práticas educativas, desenvolvidos em diferentes lugares por docentes e outros atores do processo educativo. Essa foi uma conquista importante porque reafirmou, entre nós, a concepção de que ensinar História não é apenas repetir, reproduzir conhecimentos eruditos produzidos noutros espaços: existe também uma produção escolar. (SILVA e FONSECA, 2010, p. 02).

A atmosfera da década de 1980 começa a vislumbrar aspectos de mudanças na educação em sentido amplo, considerando-se as lutas encampadas pelos movimentos sociais e particularmente as organizações que defendiam a educação como bandeira de luta. Exigiam a redemocratização do país e a discussão dos problemas educacionais. Os professores de História, através da Associação Nacional de Professores de História – ANPUH tiveram sua participação marcante, especialmente levantando críticas ao modelo de ensino adotado desde a Lei 5692/71 que introduziu os Estudos Sociais como disciplina, suprimindo História e outras áreas afins como campo de estudo específico.

A efervescência das lutas sociais desse período de um lado e a avidez do mercado de consumo internacional que se expandia de outro descambou para a elaboração e introdução de diversos instrumentos de regulação da educação nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei 9394/96), os Planos Decenais de Educação que passaram a ser obrigatórios em todo território nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais, até culminar com a Constituição de 1988. Documentos oficiais que deram formato a novas propostas de condução para o País e para a educação. Nesse contexto de ampliação da educação a outro patamar que fosse compatível com as exigências desenvolvimentistas internacionais estava o Banco Mundial como agência reguladora de desenvolvimento e financiador de países em situação de subdesenvolvimento. Para isso os estados nacionais se apropriariam de medidas regularizadas de acordo com princípios gerenciados por essa agência financeira internacional. A proposta de Educação Para Todos assumida pelo Brasil fez parte desse processo que seria aumentar a oferta de educação para toda a sociedade brasileira, entre outras coisas, com intuito de condicionar os países subdesenvolvidos a se alinharem ao desenvolvimento financeiro mundial, tendo na oferta de ensino generalizada, meio de preparação de mão-de-obra para atender interesses específicos e incluir-se no plano da economia globalizada.

Entre esses documentos estabelecidos, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram intensificados como orientação geral para o exercício das atividades educacionais. Assim foram abertos novos pressupostos de aprendizagens relacionados às diversas áreas e no ensino de História especificamente. Nesse sentido, ao se referir ao trabalho com a História:

O documento enfatiza a forma pela qual jovens e crianças podem ter acesso ao conhecimento histórico, tais como convívio social e familiar, festejos de caráter local, regional, nacional e mundial e pelos meios de comunicação, como a televisão. Parte, ainda, do pressuposto de que os jovens sempre participam, a seu modo, do trabalho de memória que recria e interpreta o tempo e a História e agregam às suas vivências, informações, explicações e valores oferecidos na sala de aula. (SCHMIDT, 2012, p. 15).

Embora essas alterações ocorridas na década de 1990, por um lado, pela pressão da luta social estabelecida e por isso mesmo tenha imprimido certo diferencial nas propostas implantadas pelo governo, soma-se por outro lado, a influência dos organismos internacionais que exercem ingerência nas políticas locais, canalizando o processo de ensino-aprendizagem para a circunscrição hegemônica do capital. Em torno dos PCNs ocorreram grandes euforias, como algo inovador que de fato foi em boa parte, contudo, o ranço da velha lógica de padronização cultural e de construção de identidade nacional a partir de princípios externos, o que continua com forte influência nesses documentos oficiais.

Assim, das lutas reivindicativas travadas principalmente durante a década de 1980/90 resultaram avanços significativos assegurados em lei, como o exemplo do retorno da especificidade da História como disciplina, o aumento dos cursos de licenciaturas ofertados pelas universidades espalhadas em todo o país, com a diversificação do foco do ensino disciplinar. Tal foco antes era alinhado restritamente ao particularismo da história política enaltecendo personagens elitizados, evidenciados por uma historiografia oficial como heróis, ampliando assim para a diversificação de abordagens temáticas incluindo outros grupos sociais como parte da construção histórica. O processo reivindicativo no que lhe concerne, manteve-se em permanência representado principalmente pela Associação Nacional de História (ANPUH), procurando inserir-se cada vez mais nas discussões acerca da ampliação do reconhecimento da importância do ensino de História.

Ocorre que nos dias atuais está em fase de implantação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada no final de 2017 como documento oficial que aponta em consonância nacional o conjunto de aprendizagens que seriam essenciais para que todos os alunos venham a desenvolver ao longo da Educação Básica. Esse documento que deverá iniciar sua implantação a partir de 2019 representa - segundo provavelmente a grande maioria dos professores, historiadores e a própria ANPUH - um manifesto retrocesso nos ganhos conquistados ao longo de décadas, retroagindo velozmente com inclinação ao conservadorismo. A entidade é contundente nas suas observações críticas, chamando a atenção, dentre outros aspectos, ao fato de que uma das “lacunas centrais da Proposta refere-

se à ausência da discussão apropriada sobre o papel do ensino de História na formação intelectual do aluno” (ANPUH, 2016, p. 2), fragilizando conseqüentemente, essa área do conhecimento. A propensão, pois expressa no texto oficial, ainda de acordo com a instituição representativa assume vocação de formar contingentes de mão de obras para o mercado de trabalho, preferencialmente desvalidos de arranjos críticos diante da sociedade em que vive.

Nessa perspectiva crítica sobre o documento, o historiador Jurandir Malerba (2017), por sua vez, enfatiza o caráter da apresentação da História avultada como cronologia, sobrevalorizando os eventos históricos de maneira a retroceder aos limites de concepções evolucionistas do século XIX, as quais identificam a história dos povos e nações associada e limitada a sucessão linear de eventos. Destaca o historiador que foi ainda nesse século que teve início a crítica ao entendimento da História como uma linha sucessória de eventos, fundamentando diversos movimentos historiográficos nessa linha da criticidade. Nesse sentido, profere o autor, que uma proposta que se funda nessa perspectiva da história, evidenciando a sucessão de eventos, negligencia toda a tradição crítica travada nesse quase dois séculos.

A história da disciplina histórica nos últimos 150 anos confunde-se com o enfretamento dessa visão do papel do historiador como coletor de fatos, sujeito passivo do conhecimento histórico e a proposição de que tal visão é utópica, impraticável. Ao contrário, cabe ao profissional de história (o historiador, mas também o professor de história) criticar, posicionar-se ante a história, sendo-lhe mesmo impossível despir-se dos valores, posições e interesses, enfim, de toda humanidade que o constitui. (MALERBA, 2017, p. 4).

Ao que se observa nas discussões pautadas por profissionais e instituições da educação não há uma oposição em relação à necessidade de uma base que contemple uma política educativa comum para o país. Mesmo compreendendo a complexidade que isso pode significar tendo em vista a dimensão continental que o Brasil se assemelha e ainda sua enorme diversidade regional, fato que dificulta em diversos aspectos a proposição de consensos. O que está sendo colocado em questão é sim a forma como está sendo construído esse instrumento e os rumos aos quais está se direcionando, desrespeitando conquistas resultantes de longas e árduas lutas. Coloca-se como ponto crítico o direcionamento já apontado, da base como sendo uma perigosa reação conservadora, retrocedendo o campo das discussões, debates e fragilizando, se não anulando, as conquistas sociais já alcançadas.

Nesse sentido, Caimi (2016) destaca que junto a esse intrincado contexto que contém aspectos de profunda polarização política, associada ao rápido crescimento das desigualdades sociais e econômicas, estimulando progressivamente iniciativas avulsas e institucionais de caráter reacionárias que colocam em risco as próprias características que asseguram a

democracia. É o caso, pois, que vem ganhando notoriedade, do crescimento da denominada Escola Sem Partido, que carrega em seu âmago o cerceamento e até mesmo a criminalização do exercício da docência de forma livre e criativa.

A autora, de forma contundente lembra que a História é sempre alvo de críticas ou denúncias mantendo-se sob certa vigilância:

Não porque as pessoas se preocupam com o alcance dos objetivos propostos, e sim pelos conteúdos factuais que são retirados ou acrescentados nos programas escolares [...]. As mudanças curriculares ocorrem **nas** diferentes experiências históricas [...], para dar conta de interesses e necessidades diversas, como manter a ordem estabelecida, perpetuar uma determinada tradição, recontar a história a partir da ótica dos ‘novos donos do poder’, instaurar uma nova ordem nacional [...]. (CAIMI, 2016, p. 88 – **grifo nosso**).

É pertinente observar nesse momento, a exemplo de outros períodos, o fato do ensino de História encontrar-se sob a mira intervencionista dos governantes, justamente em situação em que as concepções de nação, direitos, Estado, diversidades e etc. são colocadas em contrariedade de entendimentos por grupos políticos que assumem o comando do Estado assinalando perspectivas de alteração na assimilação de identidade nacional, sinalizando para um expressivo retrocesso dos aspectos crítico contido no exercício do ensino da disciplina. É de fato um tempo que exige observância atenta a essas alterações e ao mesmo tempo de urgência na unificação e prontidão na defesa em prol dos avanços já garantidos.



### 3 HISTÓRIA DE VIDA E AUTOBIOGRAFIA COMO PRÁTICA DE PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A abordagem de história de vida como ambiente de pesquisa e também de formação de professores inclui-se num campo temático em crescente visibilidade. Notadamente a partir da década de 1990, período em que vigorou evidente desenvolvimento dessa perspectiva científica. Contudo, embora essa discussão já manifeste efetivas influências no Brasil, através de significativas pesquisas no campo educacional, com insinuações calorosas na perspectiva de valorização da autonomia<sup>2</sup> no processo de formação dos professores, não se tem percebido, numa visão geral, atenção pública com essa finalidade. Porém vem prevalecendo ainda, ao modo das políticas de Estado, os formatos de formação inseridos em paradigma de universalidade, constituindo padrões dirigidos para atendimento de intenções específicas, geralmente em sintonia com determinações de programas estabelecidos pelos governos.

Há assim, na prática, uma preponderante inclinação para a reprodução de cursos de formação, organizados usualmente em função de demandas apresentadas pelo Estado e de modo algum partindo de repercussão das vozes dos professores. A ocorrência dessas iniciativas tem sua presença mais atuante na rotina dos municípios, onde a praxe educacional ocorre na sua face real, no encontro explícito com o fazer docente.

No município de Imperatriz, local de desenvolvimento desta pesquisa, não se percebe indícios de alterações do ponto de vista da abordagem metodológica em relação ao que se tem apresentado como formação para professores executada pelo poder público. As atividades formativas recorrentes ajustam-se, sem maiores rigores, aos parâmetros convencionais. Aqueles modelos já estabelecidos pelo costume, pela prática, a exemplo das conhecidas semanas pedagógicas, eventos, palestras e etc. que chegam até o professor, as vezes buscando atender a determinadas demandas associadas a novas exigências do trabalho docente. Esse

---

<sup>2</sup> Esse conceito toma aqui o rumo apresentado por Zatt (2007), ao discutir sobre Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire. A autonomia, *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei) como sendo a competência para gerir suas próprias ações, valendo-se dos seus meios, vontades e princípios. O pensar autônomo precisa ser também fazer autônomo, estando esse fazer mergulhado no contexto histórico, portanto, limitado pelas leis naturais, civis, pelas convicções sociais, pelos outros, etc., ou seja, a autonomia possui limites, não é absoluta, não pode ser confundida com auto-suficiência. A autonomia, a partir do pensamento de Kant, diz que tudo que há na natureza se conforma com suas leis, exceto o homem, isso porque o homem como ser racional formula suas próprias leis. A autonomia requer a ação de sujeitos em busca incessante de perceber-se situados no mundo. Nesse sentido, uma educação que vise formar sujeitos autônomos deve unir lições da experiência e os projetos da razão, pois se baseando apenas no raciocínio puro, estará alheia à realidade e não contribuirá para a superação da alienação, dependência, obediência, do reprodutivismo e, no caso de guiar-se apenas pela experiência, não haverá autonomia. Assim, a persistência pela autonomia constitui-se em caminho esperançoso na humanidade, no potencial humano de fazer-se melhor e construir um mundo melhor, tendo na ação educativa um referencial. (ZATT. 2007, p. 10, 12, e 24-31).

aspecto, evidentemente, não reduz a importância dessas investidas de formação por parte das instituições, elas têm seu valor arraigado no processo pelo qual têm ocorrido as abordagens formativas dos profissionais da educação. O que se procura acentuar aqui é que a abordagem formativa constante nas oportunidades que chegam com maior regularidade até os professores apoiam-se em metodologias tradicionais, alicerçadas, sobretudo em exposição de conteúdos como referência para empreender suas práticas formativas. Logo, usualmente, não consideram as experiências de vida e profissional dos professores como ambiente de produção de saberes e, portanto de formação.

Nesse horizonte de amplitude da formação, o Plano Municipal de Educação de Imperatriz, 2014 – 2023 destaca a formação como um dos eixos imprescindíveis para o fortalecimento do Ensino Fundamental no município e valorização profissional dos professores. O plano enfatiza a participação do corpo de professores em cursos de formação continuada na construção processual da melhoria da qualidade educacional, acentuando que: “Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político. Deverá ser garantida pela Secretaria Municipal de Educação” (IMPERATRIZ, 2015, p. 63).

O documento assegura ainda que seja implantados, além dos convencionais, novos programas de formação que tomem as áreas específicas do conhecimento disciplinar como esfera de atuação. Esse realce contido no Plano Municipal de Educação abre perspectiva para se estabelecer a formação dos professores, assim como a possibilidade para que ao final deste trabalho dissertativo, seja apresentada uma proposta metodológica para formação dos professores de História do município, de forma conectada com o documento governamental.

Considera-se também, para tanto, a atuação no conjunto das 54 escolas urbanas que atendem os anos finais do Ensino Fundamental em Imperatriz, de 114 professores na docência com a disciplina de História, entre servidores efetivos, de vínculo permanente, e aqueles temporários com ligação contratuais. Desse total 65 são habilitados com licenciatura na área para exercer a função de professor de História, os demais, embora assumam a disciplina, são profissionais com formação em áreas afins.

Essa constatação, com base em documento<sup>3</sup> expedido pela Secretaria Municipal de Educação, em atendimento a solicitação deste pesquisador, que também compõe o quadro de servidores efetivos do município, configura o cenário no qual o professor de História está

---

<sup>3</sup>Trata-se de uma lista que indica o nome da escola e dos professores que trabalham com a disciplina de História, bem como sua formação básica.

atuando, estando imerso nesse ambiente que esta pesquisa quer aprofundar estudo sobre suas histórias de vida, formação e a repercussão disso na prática docente<sup>4</sup>.

Ressalta-se nesse contexto também, que a cidade de Imperatriz se destaca com dinamismo populacional relevante, ocupando o lugar de segunda maior cidade do Estado e um registro crescente de iniciativas no campo da educação superior, provida tanto por instituições públicas, quanto privadas. Estas com maior abrangência e diversidade de ofertas de cursos, na sua maioria em nível de graduação ou pós-graduação *latu sensu*, o que coloca a cidade no cenário regional como polo universitário.

### **3.1 Percursos formativos de professores: as subjetividades em evidências**

A discussão sobre a história de vida como método de pesquisa e ao mesmo tempo como estratégia para formação de professores tem angariado cada vez mais espaço no ambiente acadêmico. Essa visibilidade começa tomar corpo a partir do final dos anos 80 do século passado e ganhou nas publicações de Nóvoa (1992 e 1999) e Josso (2004, 2007 e 2009), entre outros, um amparo considerável. Tais autores insistem que o professor deve ser considerado como sujeito no processo de sua formação, sua voz deve ser ouvida de forma ampliada e de tal maneira valorizada pela sua trajetória de experiências. Essa notabilidade estende-se pelo Brasil com as iniciativas nessa perspectiva de Bueno (2002) e Souza (2007), dentre tantos outros autores que desenvolveram estudos educacionais pela via dessa abordagem metodológica.

Nesse ensejo, esta discussão propõe reflexão sobre as histórias de vida de professores como ambiente de mediação, considerando as experiências singulares de cada profissional, contextualizando com sua experiência histórica, permitindo desta forma, a reflexão sobre si e o exercício de seu trabalho a partir dessa interconexão que leva em conta o sujeito situado no mundo. Essa conexão entre o particular e o coletivo, o sujeito e o seu contexto no processo de formação ao longo da vida, afirma Josso (2004) “dá-se a conhecer por meio dos desafios e apostas nascidas da dialética entre a condição individual e a condição coletiva” (p. 42).

Isso indica, ainda segundo a autora, que há certa sobreposição de comportamentos socioculturais coletivos sobre atitudes individuais, ritualizados e próprios de comunidades particulares, constituindo, naturalmente, experiências vinculadas e integradas a esse meio. Ao

---

<sup>4</sup>A prática docente aqui é tratada como o espaço de objetivação dos saberes produzidos pelos professores, provenientes, tanto da sua formação ao longo da vida, quanto das experiências oriundas da intervenção pedagógica diária no cotidiano da escola, da convivência no coletivo, da observação, da família e da participação nos mais diversos ambientes sociais de convivência.

mesmo tempo, essa condição histórica está constantemente sendo remodelada e alterada pelos temperamentos, pelas sensibilidades e tantas outras manifestações originais que se manifestam no seio desse desenvolvimento correlato entre indivíduo e comunidade. Evidentemente, não cabe aqui a pretensão de exaurir a discussão dessa temática, mas contribuir com o debate, apresentando argumentos com base em autores que se dedicam a esse estudo com maior afinco. Apresenta também a abordagem biográfica, associada à história de vida, como método conveniente para exercer pesquisa nessa perspectiva de valorização das subjetividades presentes no percurso formativo dos professores.

Em educação, a ênfase metodológica das histórias de vida têm se debruçado sobre a pessoa do professor, suas narrativas<sup>5</sup> e experiências que constituem sua vida pessoal, social e profissional, dando maior atenção às suas subjetividades que vão se constituindo neste percurso. Esses aspectos foram nitidamente ignorados pelo objetivismo tradicional presente nas pesquisas, principalmente nos períodos anteriores a década de 1980.

Sobre esse aspecto, embora restrita ainda a alguns campos de estudos, tem havido certa “viragem”, tal como Nóvoa (1992) caracteriza, em relação ao redimensionamento de pesquisas sobre a formação de professores, abrangendo, nesse sentido, aspectos antes ignorados, sobre sua prática, envolvendo nesse campo as subjetividades presentes no professor, na compreensão de que para além das técnicas pedagógicas, o professor também é uma pessoa, isto é, suas habilidades profissionais estão relacionadas também com sua singularidade pessoal, seu modo próprio de perceber o mundo.

É, pois, a partir do final da década de 80 e início de 90 do século passado “que a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores”. (p. 15). Para esse autor, essa produção, apesar de ser ainda heterogênea, tem tido um mérito relevante, pois tem na pessoa do professor, um

---

<sup>5</sup>Portelli (1996) ao se referir sobre a veracidade contida nas narrativas, lembra que “a motivação para narrar consiste precisamente em expressar o significado da experiência através dos fatos.” [...]. A subjetividade, o trabalho através do qual as pessoas constroem e atribuem o significado à própria experiência e à própria identidade, constitui por si mesmo o argumento, o fim mesmo do discurso.” A existência da narração demarca em si um fato, dados de certa forma objetivos que podem ser analisados e estudados através de procedimentos técnicos. “Não temos, pois, a certeza do fato, mas apenas a certeza do *texto*: o que nossas fontes dizem pode não haver sucedido verdadeiramente, mas está contado de modo verdadeiro.” Tanto os relatos orais quanto escritos são expressões construídas no universo da personalidade de quem faz a narrativa. “Por isso é possível, através dos textos, trabalhar com a fusão do individual e do social, com expressões subjetivas e práxis objetivas.” (PORTELLI, 1996, p. 2 e 4).

personagem fundamental nos debates em torno das questões que envolvem a problemática da educação.

Essa ênfase dada pelo autor e de maneira geral pela abordagem das histórias de vida ao professor, não torna menor outros aspectos envolventes nas relações educacionais, como por exemplo, a sua prática pedagógica, o que se destaca nessa visão, é que aqui o professor é ouvido, suas experiências são consideradas como amplo ambiente de construção de saberes. O conjunto de conhecimentos, saberes que foram dessa forma se incorporando ao trabalho docente, encontra no espaço escolar lugar apropriado de efetivação de novas práticas que, de maneira geral, asseguram no contexto desse processo, significação naquilo que ressoa na voz do professor.

A novidade emergente nessa expectativa metodológica, é que o objetivismo tradicional deixa de constar como via única da produção de ciência, abrindo caminho para as subjetividades produzidas pelo ser humano, na busca de compreensão desses elementos como fenômenos de vigor à profissão do professor. Nesse caminho, a utilização da subjetividade tem na fala, no que diz e o que pensa o professor sobre sua própria vida e atuação docente, o objeto principal de produção de pesquisa, no campo das ciências humanas e educacionais.

Frisa-se aqui que as narrativas de histórias de vida produzidas neste espaço limitam-se às suas experiências de formação ao longo da vida, eximindo-se de abarcar a globalidade da vida em todos seus aspectos e dimensões. Trata-se, portanto, de narrativas de experiências significativas<sup>6</sup>, no contexto das histórias de vida, vinculadas ao propósito desta pesquisa. Essas experiências destacadas pela narração ganham também um caráter de formação, pois no seu conjunto, simbolizam “atitudes, comportamentos, pensamentos, saber fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades” (JOSSO, 2004, p. 48).

A narrativa do professor será, nesse caso, o meio por onde suas experiências de vida, formação e prática docente são expressas. A dimensão da subjetividade é incluída nesse campo como um ambiente fértil para estudos científicos, que se encontrava esquecido ou até relegado em tratamentos anteriores em que a condição para o reconhecimento da cientificidade era apoiar-se nos métodos convencionais, constituindo de certo modo, como os

---

<sup>6</sup>As experiências significativas, são constituídas por recordações evidenciadas pelos narradores “das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações que construíram a si mesmos e do seu ambiente natural” (JOSSO, 2004, p.47). Uma discussão sobre experiência encontra-se também na obra do historiador E. P. Thompson, ao propor a análise dos sujeitos envolvidos na construção de seus próprios destinos, onde constroem suas vidas em condições determinadas, lembrando que os valores são vividos e emergem no interior do vínculo com a vida material, onde surgem as ideias. São as normas, regras, expectativas aprendidas no *habitus* do viver junto à família, no trabalho, na comunidade imediata que a vida social vai se produzindo. (THOMPSON, apud MORAES e MÜLLER, 2003, p. 339 – 341).

denominam alguns autores, dentre eles Bueno (2002), uma “verdadeira tirania” das metodologias com bases positivas. Nesse âmbito, essas mudanças têm se constituído em rupturas que dizem respeito não somente a busca de novos métodos de investigação, mas, sobretudo, a um modo novo de conceber a própria ciência. (p. 13).

Josso (2009), ao discutir a importância que tem a experiência nesse processo de formação faz uma distinção entre vivência e experiência, indicando esta como algo mais complexo, como aquilo que vai sendo filtrado pelo processo de aprendizagem. Sendo assim, aponta a autora, que a vivência é composta pelo tecido que constitui o dia-a-dia e que nem sempre essas vivências guardam lugar na memória como experiência. Ao passo que “a experiência é produzida por uma vivência que escolhemos ou aceitamos como fonte de aprendizagem particular ou formação de vida. [...] Todas as experiências são vivências, mas nem todas as vivências tornam-se experiências”. (p. 137).

A experiência, segundo defende a autora, integra-se ao processo de formação, associado a uma prática, saber-fazer, necessariamente partindo do ponto de vista do sujeito aprendente<sup>7</sup> em interação com outras subjetividades. A especificidade da metodologia, portanto, é que deve dar conta do objeto teórico. Favorece e enriquece, pois esse processo, a abordagem autobiográfica, no sentido de que esta, abre possibilidades para as histórias, experiências singulares dos sujeitos em formação situados histórico e temporalmente, insistindo no caminho para si, pela via da *autopoiésis*<sup>8</sup>, ou seja, a realização de processo reconstrutivo a partir de suas próprias experiências, com predisposição de articular operações experienciais anteriores assim como elaborar os caminhos subsequentes, partindo de processamentos internos para as estruturas externas.

A autora, evidenciando ainda a relevância da transformação de si a partir da narração de histórias de vida, as experiências e os impactos disso na formação e na pesquisa no momento atual, indica que desenvolver as competências transversais tais como “as dimensões do nosso ser-no-mundo, é o mais importante, porque elas exercem o papel básico no desenvolvimento das competências mais históricas, exigidas, culturalmente, na vida coletiva e individual”. (idem,

---

<sup>7</sup>O termo aprendente, utilizado por Josso, difere de aprendiz. A ideia de aprendente busca enfatizar o ponto de vista daquele que aprende e o seu processo de aprendizagem, enquanto que a expressão, aprendiz, pode remeter ao interlocutor uma compreensão equivocada do “aprendiz” das corporações, instituições, dos padrões de formação tradicionais. (JOSSO, 2004, p. 38).

<sup>8</sup> Busca-seneste espaço, assimilar a ideia de *autopoiésis* desenvolvida da obra de Pedro Demo, assinalando para um movimento reconstrutivo dos sujeitos e, nesse particular, do professor e aluno, no sentido de busca de não somente copiar a realidade externa, mas procurar reconstruí-la. Não há, assim, intenção aqui de aprofundamento conceitual do termo.

p. 137). A obra reforça ainda, a importância das narrativas centradas na formação ao longo da vida, juntas na existência do coletivo, mas primordialmente do indivíduo no coletivo.

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação. (JOSSO, 2009, p. 419).

O trabalho de pesquisa que parte da narração das histórias de vida, ou mais propriamente, das histórias centradas na formação de si, permite, de acordo com a argumentação da pesquisadora, estabelecer a medida das mudanças sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. Ao refletir sobre si mesmo, sobre sua trajetória de vida e formação, associado a novos conhecimentos especializados, a pessoa interage com sua própria história, vai tornando-se mais sensível aos sinais de aprendizagens presentes na sua rotina de trabalho.

Numa perspectiva próxima, está a discussão estendida na obra de Pedro Demo, ao intensificar argumentação sobre a ideia de um processo de aprendizagem reconstrutiva<sup>9</sup> do conhecimento, levantando assim questões de aprendizagens, tanto do aluno quanto do professor, tendo como premissa básica fazer-se sujeito capaz de história própria, repelindo nesse curso, a mera reprodução de conteúdos pré-estabelecidos e constituindo nesse caminho inacabado, ambiente próprio para a reconstrução permanente da ideia de saber aprender com autonomia.

Essa via da formação de si, situando-se no mundo, particularmente na sua profissão, como sujeito que pensa e procura se aperceber incluído nesse contexto, identificando-se como agente de intervenção, está associado ao desenvolvimento de uma aprendizagem que não se conforma em só reproduzir as informações, determinações que vêm de fora, mas tem o cuidado permanente da problematização, a partir de postura crítica. Essa é naturalmente uma idealização de horizonte daquilo que se busca, embora se sabendo que se trate de processo lento e custoso.

Nessa discussão, o meio apresentado pelo autor como estratégia essencial ingressar no processo de gestação da autonomia na ótica da aprendizagem reconstrutiva é a elaboração própria, porque essa exigência possibilita o exercício da reflexão sobre as experiências, a partir do lugar histórico onde se encontra o sujeito, reconstruindo processualmente sua

---

<sup>9</sup>O termo reconstrução do conhecimento é trabalhado por Pedro Demo, retomando a discussão que se aprende partindo do que já havia aprendido, conhece-se do que já se sabe, evitando-se com isso excessiva carga presente no termo construtivismo. (DEMO, 2001a, p. 48).

história e a gestação de sua autonomia, mesmo que de forma nascente, podendo com isso ir construindo alternativas de enfrentamento do instrucionismo arraigado na tradição.

A expressão elaborada por escrito, assim, seguindo normas formais de sistematização, carrega em si potencialidade de ir construindo, à medida da evolução de seu exercício, condições de autoformação de maneira reconstrutiva. “A elaboração própria precisa ser o indicador inequívoco de que sabemos elaborar nossa história própria”. (DEMO, 2001a, p. 95).

O sentido principal nesse percurso, assim, é que o professor possa fazer-se construtor do seu caminho profissional, com clareza dos limites externos que se impõe sobre seu trabalho, como questões relacionadas ao Estado, à sociedade, a família, mídia, salário e etc., mas também compreender que a sua condição de sujeito, de valorização, autoestima, a importância do que faz, tem a ver, para além das influências dos poderes externos, com as atitudes vivenciadas na gestão da sala de aula. Existe certo espaço de liberdade imediata, limitada, mas que faz parte da natureza do trabalho do professor e que pode apontar para um horizonte mais esperançoso do que o atual.

Assim, a relação diária entre professor e aluno, alguns cuidados metodológicos, a valorização ou não de saberes prévios dos alunos, da participação, de sua história de vida, ou, a forma como o professor encara seu percurso formativo, sua maneira de intervir nesse processo, de enfrentar esses limites pode sofrer influências de órgãos externos, mas depende fundamentalmente da atitude do professor, da sua capacidade de intervenção dentro da realidade em que exerce seu ofício, inserindo-se como possibilidade frente ao universo negativo que se apresenta nesse campo, criando, dentro dos limites, ambiente esperançoso de trabalho.

### **3.2 História de vida e autobiografia**

Na teorização sobre as metodologias com base nas histórias de vida se apresenta uma diversidade de terminologias com significações diferentes de acordo com o contexto da pesquisa, contudo, consideram-se, de maneira geral, estas inserções metodológicas e teóricas, com suas distinções específicas, mas constituintes da abordagem biográfica, que por sua vez utiliza fontes orais e escritas como delimitação comum entre elas.

Assim, para o entendimento restrito a este trabalho, mas com base na sua ampla teorização, a história de vida corresponde a relatos orais ou escritos, reunidos por meio de entrevistas em narrativas orais ou escritas e diários pessoais que buscam compreender uma



vida ou parte dela. No caso do professor, busca-se reconhecer no processo de sua história de vida, os aspectos que tiveram maior força e lhe constituíram enquanto profissional, procurando perceber e analisar movimentos históricos, socioculturais por ele vivido em diferentes contextos.

Dessa forma, as metodologias das histórias de vida e da autobiografia estão intimamente conectadas na amplitude de sua proposição, pois ambas tratam de relatos de vida, experiências acumuladas na trajetória de vida, no dia-a-dia profissional e, por isso mesmo a distinção entre ambas será apenas para efeito de esclarecimento, pois a sutil diferença entre uma e outra ocorre apenas na forma, ou seja, enquanto a autobiografia é produzida através da escrita, as histórias de vida são registradas através da escrita, mas também das narrativas orais. Mas, tanto uma quanto a outra forma metodológica andam juntas e se complementam.

Nesse processo, eis que surge no seio das propostas metodológicas tradicionais, algumas interrogações relacionadas à questão da mediação, que são apresentadas e em seguida problematizada e superadas por Ferrarotti (1991), dentre elas, uma que se aproxima mais desta discussão: “como se processa este duplo movimento entre os pólos individual e coletivo de qualquer campo social estruturado?” (p. 172).

Na perspectiva de esclarecimento, o autor informa que, cada pessoa, na sua individualidade assimila aspectos aparência da sociedade por meio de seu grupo social imediato, como exemplo: família, amigos de trabalho, vizinhos de bairro, categoria associativa e etc. que formam os pequenos grupos sociais. Sendo assim, uma das formas de haver mediação entre indivíduo e sociedade é partindo da individualidade que sintetiza o seu contexto imediato e o contexto do seu contexto, de forma ampla crescente, revelando-se o “grupo primário como mediação fundamental entre o social e o individual” (idem, p. 175). De maneira que cada ser vai construindo uma percepção de mundo de acordo com suas próprias perspectivas, mas mediado pelo grupo social a qual faz parte, coexistindo indissolivelmente, o contexto social e a particularidade de cada ser membro, havendo uma recíproca articulação entre o que é comum, social e o singular presente no contexto.

Dessa forma, Ferrarotti apresenta como problemática central a discussão sobre o método biográfico, indicando que as biografias individuais estão conectadas com características históricas mais globais, concretas e datadas, evitando assim interpretações de especificidades biográficas como fruto de um destino irreduzível. Alerta o autor que a especificidade desse método implica em exceder os limites previstos no modelo mecanicista que caracterizam os métodos clássicos científicos, destacando que o potencial investigativo da biografia encontra-se na subjetividade e na historicidade.

As histórias de vida e as biografias ganham espaço justamente nessa junção entre o individual e o social, como caminho fecundo que parte da particularidade ao complexo da sociedade, numa relação dialética<sup>10</sup>, que supõe o estudo dos modos particulares de apreensão dos contextos e de reflexão sobre o significado no conjunto das ações humanas. Esse processo exige, portanto, rigor metodológico, esforço crítico e diálogo com outras interpretações.

Josso (2004) indica ao tratar da discussão do sujeito incluído no ambiente de vivências, circunscrito a uma dinâmica sociocultural contextualizada, que esse vai construindo sua subjetividade com traços de autenticidade e autonomia, à medida que começa a exercer reflexão sobre si no lugar que ocupa.

Dessa postura reflexiva aflora de forma correlacionada e processualmente a emergência do sujeito consciente, assumindo projeto de si como “autor-pesquisador, por meio da reinterpretação, para si, das valorizações simbólicas e coletivas e dos múltiplos referenciais para o sujeito pensar sua vida”. Essa atitude não ocorre desgarrada de seu convívio sociocultural, mas habitando-o de forma consciente. Nesse decurso, as narrativas escritas de vida, permitem, segundo a autora, um “estado de ligações dos nossos conhecimentos, nossos diferentes referenciais experienciais, e nas nossas formas de exprimir o nosso ser-em-relação conosco e com outrem”. (p.191).

Assim, portanto, considerando esse complexo campo discursivo e as próprias características da proposta de pesquisa com histórias de vida, serão relevantes a constituição de uma relação harmoniosa entre o sujeito educador e profissionais/pessoas que se incluem nessa circunstância também como sujeitos de pesquisa, ambos desempenhando papel ativo no processo, constituindo aquilo que Josso (2004) caracteriza como “pesquisa-formação”(idem, p. 113), no sentido de que as etapas da pesquisa, com base nas experiências, constituam-se em reflexão teórica por parte de quem estiver nela envolvido.

Essa relação é uma das características que determina a distinção dessa proposta metodológica a outras de caráter convencional, onde se sobressai o aspecto burocrático ao

---

<sup>10</sup>Sartre, numa leitura de Arno Münster (2006), mostra que o movimento dialético histórico parte das relações no plano das subjetividades individuais através dos grupos sociais implicados nos processos de transformações, tomando em conta que essa dialética, traz a marca dos esforços humanos em condições históricas objetivas, não é uma ação apartada do mundo, é conectada intrinsecamente com a materialidade, envolvendo a práxis. Essa visão põe em discussão as determinações da supremacia de um pragmatismo puramente racional. (MÜNSTER, 2006, p. 175, 180-182). Assim, “na medida em que o indivíduo se torna conhecedor de si mesmo no ultrapassamento de suas necessidades, ele se torna conhecedor da lei que os outros impõem sobre ele ao transcenderem as suas próprias, e se torna conhecedor de sua própria autonomia”. (SARTRE, *apud*, BETTONI, 2001, p. 68).

papel ativo dos sujeitos participantes. Nessa percepção da abordagem biográfica, os sujeitos pesquisados recebem tratamento não somente como objetos de investigação, apesar de estarem em situação de pesquisa, mas como pessoas com histórias e experiências acumuladas a serem partilhadas. Essas características metodológicas levantam elementos para a reflexão de que o objeto de investigação é constituído pela condição social/profissional e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nesta situação em que as histórias de vida, a autobiografia trazem à luz.

Sobre esse processo Souza (2007), apresenta reflexão destacando esse caminho metodológico como alternativa viável, de maneira que o professor construa oportunidade de ser ator de sua própria formação, tendo como referência suas experiências, vivências e aprendizados, pela via de questionamentos dos sentidos que sustentam sua prática. “A pesquisa com histórias de vida inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens” (p. 69).

O autor dá ênfase a essa discussão da autobiografia e histórias de vida como possibilidade de ampliar o campo teórico-metodológico em pesquisas educacionais, especialmente no sentido de produção e visibilidade de outras fontes menos tradicionais, criando perspectivas de novas fronteiras para o desenvolvimento de pesquisa com pessoas, valorizando sua subjetividade.

Por esse ângulo, o exercício da pesquisa requer uma abordagem de caráter qualitativa, que vá além da coleta de dados estatísticos, superando a mera tradicional formalidade acadêmica de maneira que permita observar as motivações dos professores e que possa explorar suas lembranças sobre seu processo de formação e experiências de vida, na docência, mas também em outros ambientes que fizeram e/ou fazem parte de seu contexto de vivência que consolidam as experiências.

Santos e Garms (2014, p. 7) destacam que as “narrativas autobiográficas são úteis para avaliar a repercussão das experiências de vida e da formação nas práticas profissionais”. Com posturas analíticas sobre as experiências que lhes construiu, o professor pode desenvolver e aprimorar aprendizagem de forma ativa, capacidade de lidar com situações complexas, melhorar a comunicação, além de estimular a autoconfiança. Isso, segundo os autores, é possível compreendendo que “por meio das histórias de vida, pode-se descobrir o que os professores conhecem sobre o ensino, como estão organizando seu conhecimento e como ele se transforma a partir da experiência”. (idem. 08). Com a construção das narrativas os professores reconstróem suas próprias experiências de ensino e seus itinerários de formação,

proporcionando reflexão sobre sua própria trajetória e os meios que contribuíram para sua condição de profissional.

### **3.3 Formação de professores e abordagem biográfica**

O campo de estudo que considera as histórias de vida dos professores no seu processo de formação, constitui-se em desafio instigante e necessário, no sentido de reconhecer que cada professor carrega em si as marcas de suas experiências vividas no processo de formação, nos meandros do exercício da docência, nas lutas classistas por melhorias e reconhecimento da profissão, contextualizados num determinado presente, que sendo contínuo, está sempre se refazendo, de acordo com as exigências da atualidade.

Os professores de maneira geral carregam muitas imagens construídas ao longo de sua vida e que se fazem presentes no seu exercício profissional, em correspondência com as relações associadas à família, a uma comunidade, a crenças, ideologias entre outros. O indivíduo, pois, ao se tornar professor já traz consigo valores e saberes que equilibram sua vida, sendo difícil, portanto, uma clivagem entre a abrangência das vivências da pessoa incluída num contexto e o ser profissional professor, embora haja uma série de usos que estabeleçam regras para a rotina do trabalho escolar. Isso sugere, portanto, que os saberes ensinados no desenvolvimento do trabalho profissional do professor sofrem influências de suas histórias de vida, de sua formação, nos diversos âmbitos de experiências.

A assimilação do ser professor, derivado do senso comum, como sendo perspicácia de uma dádiva, pode ilustrar como exemplo representativo de valores entranhados na vida ao longo de sua existência, considerando essa explicação como justificção para a atividade profissional do professor, no sentido de expressar que essa profissão advém de um dom especial, uma vocação inata, própria da pessoa que a exerce e que naturalmente recebeu esse privilégio, e ainda, que daí se personifica a imagem do “bom professor”.

Ramos e Silva (2016) em artigo recente denominado: dom e docência em relatos de vida e formação de professores de História e de Letras do norte do Tocantins, tratam de forma sistemática desse tema em tom de denúncia, visto que nessa perspectiva há uma naturalização das diferenças com relevo de deficiência, presente nas escolas. “Nessa visão determinista, a diferença entre os sujeitos [...] é dada naturalmente, não criada por mecanismos históricos sociais”. (p. 259 a 260). Embora essa manifestação de inclinação para a docência esteja de certa forma superada na academia, na prática docente, na relação com a comunidade escolar ainda é marca evidente.

Nóvoa (1999) trata dessa questão do processo que leva a pessoa a ser professor, de forma ampla, colocando em discussão a reflexão sobre como é que a pessoa se torna o professor da maneira que assume hoje e, como é que a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e de maneira geral, pelos percursos da sua vida profissional. Em atenção a essa reflexão, o autor menciona três aspectos que podem ajudar nesse entendimento, que são “adesão, ação e autoconsciência”.

A adesão é tratada nesse âmbito, no sentido do professor aderir a princípios, valores e venha a apostar e investir nas potencialidades dos alunos; a ação, nesse caso, tem a ver com a escolha de melhores maneiras de agir, incluindo decisões do foro pessoal e profissional; enquanto que a autoconsciência exige do professor uma análise reflexiva sobre sua própria ação. O autor enfatiza com isso, que esses tópicos formam dimensões decisivas na profissão docente, de tal maneira que vai construindo os traços primordiais de sua maneira de ser docente. (idem, p. 16).

Nessa perspectiva, as histórias de vida dos professores com abordagens no campo científico, segundo Nóvoa, fazem parte de um movimento crescente, tendo atraído a atenção, entre outras, das ciências da educação e da formação, sublinhando que essa variação possa pouco a pouco influenciar e fazer “reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído”. (ibidem, 1999, p. 18 e 19).

Esses estudos têm demonstrado o desenrolar de um novo jeito de abordagem sobre a vida, profissão e formação dos professores, com reflexão cada vez mais apurada sobre seu exercício, num movimento distinto da objetividade tradicional, quase sempre subordinada ao paradigma da racionalidade técnica que tem no professor um instrumento de reprodução de saberes científicos produzida por outros agentes do conhecimento. Nesse meio onde ocorre a mediação em favor da ampliação da compreensão sobre o ato de ser professor, considerando suas experiências de vida, os ambientes que influenciaram na sua formação e como tudo isso se manifesta na operacionalização do ato de ensinar, vem aflorando, como base referencial desses argumentos, perspectivas de estudos que buscam compreender o professor no contexto de sua vida profissional.

Cabe aqui apresentar, mesmo que genericamente, uma concepção correspondente ao ser professor e sua formação, naturalmente, numa perspectiva que possa ser associada a proposta metodológica aqui discutida. A amplitude dessa discussão implica, por um lado, reconhecer sua complexidade como cerne do processo educacional, e, por outro, também assumir que o limite deste trabalho, embora deva contribuir para a discussão, não será suficiente para esgotar tal complexidade. Assim, permite-se dizer brevemente, a seguir, com

base nas problematizações encontradas em Bragança (2011), Josso (2004) e Paulo Freire (1996) sobre o ser professor e o processo de sua formação.

Busca-se nesse sentido, perceber, a partir da abordagem autobiográfica tendo como referência a tematização das histórias de vida como mediação e, como espaço e tempo de formação, no sentido de produzir, nessa relação uma formação com base nas experiências significativas rememoradas, indicando que o fato de relembrar e sistematizar de forma elaborada as ocorrências significativas da vida traz para o participante, o sujeito aprendente, um sentido de formação, partindo do interior para o exterior no caminho da *autopoiesis*, buscando ampliar o espaço de sua prática social como professor, amparado na busca progressiva do conhecimento como possibilidade de gestação contínua da autonomia.

Assim, Bragança (2011) desenvolve um entendimento de formação como “um processo interior; ela liga-se à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento” (p. 158). Essa inferência da autora indica a potencialidade de todos os espaços e tempos da vida como ambientes apropriados para a formação e transformação humana, tendo nas histórias de vida que mobilizam as experiências formadoras a força que decorre das lembranças inscritas na memória, retomadas pelas narrativas numa perspectiva de reconstrução.

Essa busca reconstrutiva da própria história de vida, contextualizada num movimento amplo conjuntural e até mesmo estrutural, interligando a condição individual com a condição coletiva, vão pegando forma, como parte constituinte dos rituais relacionados, próprios de cada comunidade, integrados por meios das experiências. Convém lembrar aqui, também nessa perspectiva, a notável contribuição de Josso (2004), que discute uma teoria da formação em interações com outras subjetividades, tendo como referência as experiências formadoras<sup>11</sup>, que vão enriquecendo-se por meio das narrativas de formação, que constituem o material principal para compreensão desse processo de formação, conhecimento e de aprendizagem.

No âmbito da didática da História os professores enquanto sujeitos que ensinam e aprendem na construção do seu fazer profissional têm nesse processo acerca do seu próprio campo de atuação referência fundamental e desafiadora para fomentar sua formação permanente, assumindo postura de sujeito pensante no plano individual e coletivo, o professor que pensa sobre a ação, aliando docência à pesquisa, gerando condições e alternativas pedagógicas para além das regras costumeiras.

---

<sup>11</sup>Experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação (JOSSO, 2004, p. 39).

A abordagem biográfica, nesse ambiente, consiste num meio legítimo para observar os processos educativos, porque, diz Josso (2004):

Ela permite uma integração das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo no seu ambiente natural. Para perceber como essa formação se processa, é necessário aprender, pela experiência direta, a observar essas experiências das quais podemos dizer, com mais ou menos rigor, em que elas foram formadoras. (JOSSO, 2004, p.39).

A produção dessa narrativa pressupõe assim a narração de si mesmo, numa perspectiva histórico-pessoal, sob o ângulo da sua formação por meio das principais referências de experiências que abalizaram esse processo temático da formação, com suas continuidades e rupturas. Reforça ainda a autora que a formação com base na abordagem biográfica, vai de certo modo se construindo contra as habituais correntes reducionistas, referenciando as experiências formadoras como aquelas recordações constituídas como referenciais numa dimensão concreta, visível e uma dimensão invisível, sendo a primeira àquela que apela para as percepções ou imagens sociais e, a segunda, com base nas emoções, sentimentos, sentidos e valores, concebendo nesse campo as recordações de referências, também qualificadas de experiências formadoras.

Ressalta-se a esse respeito, que trata da formação como uma ação do sujeito aprendente, a partir do seu lugar social e profissional, que embora essa defesa da formação partindo da própria história de vida, tendo na abordagem autobiográfica, método satisfatório, é preciso atentar em particular ao aspecto que circunda essa dinâmica, trata-se do risco que pode acarretar, caso a formação seja compreendida e limitada apenas a processos interiores, sob a responsabilidade dos sujeitos a se permitirem tocar pelos movimentos educativos e com isso intensificando a individualização dessas iniciativas.

Importa acentuar, repetidas vezes, que o processo de formação aqui esboçado, nasce da dialética entre a individualidade e a coletividade, da conexão do sujeito com a textura construída nas relações sociais, que vão formando as experiências de menção, encontrando assim, um sujeito, com individualidade, mergulhados num contexto histórico-social, que cuida de sua formação ao longo da vida.

A complexidade da educação, assim deve ser vista como parte de um composto maior, estruturado no mundo, social em sua essência e histórico, portanto. O professor, com sua atividade docente, está inserido e é influenciado, ao mesmo tempo pelo universo que compõe o alcance de sua história de vida, quanto pelas estruturas dos sistemas que estabelecem as regras da profissão, bem como pode, também influenciar nas perspectivas vindouras.

Nessa direção, é oportuno lembrar o pensamento do filósofo de Habermas, com sua Teoria da Ação Comunicativa, onde discute a existência social de um Mundo da Vida, onde os sujeitos exercem seus papéis no plano da subjetividade e objetividade, situados historicamente e, do Sistema como estrutura de poder amparado pelas estratégias de produção mercadológica que regulam os espaços de participação e comunicação.

Habermas com sua Teoria da Ação Comunicativa faz uma separação da sociedade em duas esferas de correlações, uma denominada por ele de Mundo da Vida e outra de Sistema. A primeira, estaria relacionada às instituições de poder, produção mediadas pelo mercado, onde ocorrem as ações estratégicas em busca de um comportamento utilitário dos seus cidadãos participantes. Já o Mundo da Vida seria o espaço da afetividade, um grande acervo cultural das tradições, da família, da comunicação humana, onde se compartilham de convicções a respeito da realidade imediata, dotadas de conteúdos e verdades para os participantes de um diálogo. O Mundo da vida é assim um lugar onde os atores sociais exercem seus papéis objetivo e subjetivo na sociedade, onde os agentes de um diálogo encontram-se num diálogo de consensos, é a esfera da comunicação humana. Ocorre que essa esfera do Mundo da Vida, segundo o que diz essa teoria, foi sendo colonizada pelo pragmatismo dos Sistemas no processo de desenvolvimento da modernidade e do capitalismo, isto é, as ações estratégicas voltadas para o sucesso individual, aquelas ações que estão sempre em busca de resultados, foram dominando e submetendo as ações que envolvem o Mundo da Vida aos Sistemas. Pois bem, a saída nessa situação, ainda segundo a defesa de Habermas, é que através dos regimes democráticos, constituídos nessa mesma modernidade, passe a constituir ambientes de diálogos e participação, de forma que a lógica das falas, discursos, possam ser exercidos na perspectiva do estabelecimento de consensos de tal maneira que influenciem os Sistemas a trabalhar em benefício do Mundo da Vida, possibilitando de forma crescente que cada vez mais o indivíduo possa ampliar suas escolhas, através do exercício de discussões democráticas. (GUTIERREZ e ALMEIDA, 2013, p. 153 – 168).

É necessário, portanto, com base nos espaços de comunicação em que está inserido o professor notar e demarcar criticamente que esse procedimento de formação, que valoriza as iniciativas individuais com base nas suas subjetividades contextualizadas, não exime a responsabilidade do Estado na efetivação de políticas públicas que garantam o acesso e a qualidade da formação, seja na formação básica ou continuada, como também a revitalização das universidades no sentido de repensar e estruturar melhor sua proposta de licenciaturas para atender melhor as exigências demandadas pela formação de professores.



Isso se faz necessário e urgente, destacadamente no sentido de aproximar mais a formação básica do futuro professor à realidade escolar onde será ambiente de trabalho desse sujeito. O que se busca nessa discussão, é colocar o professor, enquanto sujeito do processo, imerso no seu contexto que dá sentido ao seu projeto de formação ocupando, nesse sentido papel protagonista construindo possibilidades de diálogo entre suas experiências de vida e formação com aquilo que é determinado pelas estratégias sistêmicas.

A questão aqui é apoiar-se nas histórias de vida como meio, através da abordagem biográfica para reforçar o sentido formador partindo das experiências vivenciadas ao longo da história individual dos professores. Isso não implica, de forma alguma, no abandono ou minoração da dimensão técnica ou de outras abordagens formativas já inseridas e consolidadas nas instituições, contudo, na perspectiva da autobiografia essas iniciativas, são inscritas no contexto das experiências de vida e, como tal, tornam-se material de auto-reflexão no processo de pesquisa-formação.

O ofício do professor-historiador, assim, como sujeito situado no tempo, passível a mudanças acarretadas pela sua época, consciente ou não, seleciona e investiga o passado a partir de sua percepção de sujeito pertencente a um determinado presente, tendo nas suas experiências de vida e formação as bases fundamentais de onde parte para interpretar esse passado. Miranda (2004), dialogando com Bloch ressaltam nessa discussão o fator subjetivo presente no trabalho do historiador, ampliando-se aqui para o historiador que exerce a docência. Nessa discussão, a autora assinala que o aspecto subjetivo presente no historiador está sempre entrelaçado com condicionamentos sociais objetivos, ou seja, embora a opção aqui seja para privilegiar o que fala e pensa o professor sobre sua história de vida, mesmo assim essa dimensão da subjetividade não está desmembrada da objetividade de suas ações, essas são resultados dessa restrição social do historiador professor no seu presente imediato, do real, concreto de onde parte.

O presente, portanto, com suas múltiplas faces é sempre o ponto de partida, seja para o exercício das ações, seja para a análise do passado, como bem lembra Miranda, que “a história se constrói a partir de uma prática específica do historiador, que ao viver em um tempo presente, seleciona e investiga o passado, a partir de sua percepção como sujeito desse presente”. (p 37).

### 3.4 Professor, sujeito inacabado

O termo professor pode remeter a compreensões diversas, que vão desde uma ideia mais tradicional, acessível ao senso comum, como aquele que sabe bem sobre uma determinada disciplina e possui determinadas habilidades pedagógicas para ensinar àqueles que não sabem e estão em busca de aprender; transita ainda por ideias associadas ao professor como mestre e conseqüentemente, associado à presença de discípulos, ainda, filiado a imagem daquele que professa, que tem expertise em alguma área do conhecimento; chega até a concepção conceitual de professor como sujeito crítico-reflexivo, com capacidade de emitir análise da realidade sócio-histórico-cultural e construindo no processo, possibilidades de alteração do corpo social onde vive e atua profissionalmente.

A discussão conceitual do ser professor, assim, há tempos vem sendo motivo de problematizações, tanto no meio acadêmico, pedagógico quanto no campo dos discursos políticos, geralmente tendo como pano de fundo, embora de caráter genérico, o reconhecimento da necessária presença desse profissional para a melhoria da educação.

Um professor com as características de criticidade-reflexibilidade, com atuação referenciada pela predisposição a um exercício profissional transformador, concebe a escola como espaço de interação política, alunos como agentes críticos, com direito a voz ativa na busca de sentidos de ser e estar no mundo como seres construídos historicamente. Da mesma maneira, conteúdos, conhecimentos e métodos, usualmente presentes no seu trabalho, se tornam objeto de problematização, tendo no diálogo analítico a afirmação de argumentos em favor de um mundo melhor para todas as pessoas. O professor, nessa perspectiva, posiciona-se e se esforça em impregnar de sentidos todos os atos de sua vida cotidiana.

Paulo Freire (1996) apresenta em sua *Pedagogia da Autonomia*, onde desenvolve argumentos sobre os saberes necessários para o professor exercer a prática docente, a premissa da inconclusão do ser humano e sua inserção num movimento permanente de procura, passando de uma curiosidade ingênua a uma crítica. Daí, estando o professor embrenhado nesse movimento de contínua mudança, a defesa do autor é que o professor deve sempre estar aberto ao diálogo e valorizar as experiências trazidas pelos alunos.

No entanto isso não significa dizer que o professor não tenha que ter opinião, não tenha que definir o lugar de onde parte os seus posicionamentos, como também definir os referenciais como ponto de partida para suas inserções, isso porque, não há imparcialidade nesse contexto, nesse movimento e, nisso, Paulo Freire é enfático ao afirmar, servindo de si

mesmo como exemplo: “Em tempo algum pude ser um observador ‘acinzentadamente’ imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética”. (p.7).

Nisso, continua alertando o autor que a observação manifestada à imparcialidade, com ar de segurança, objetividade em relação aos fatos e acontecimentos, faz parte de um artifício de discurso perigoso que não tem levado em conta as camadas sociais mais frágeis, o que pensam e suas experiências. Não é, pois, erro assumir um curso com discernimento claro de seus caminhos, para daí emitir opiniões, o que pode inclinar para o erro, não é isso, mas sim a absolutização dessas convicções, quando passa a desconhecer ou desvalorizar o saber do outro. Nesse encontro das convicções presentes corporificadas nas falas expressas dos alunos, mediados pelo processo dialógico, resulta uma tensão que vai constituindo a genuinidade do aprendizado num movimento permanente.

Há assim uma ética que envolve a tarefa do professor que evoca a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora num contexto humanizado. Essa ética de que fala Freire, não cabe no conceito ético restrito ao mercado, que se curva subserviente aos interesses do lucro, que aceita as consequências da especulação e exploração do capital como algo normal e aceitável.

Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. [...], a ética que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, [...]. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória, de raça, de gênero, de classe. É por esta ética, inseparável da prática, jovens ou com adultos, que devemos lutar. (FREIRE, 1996, p. 8).

A experiência profissional nessa trama, não pode ser desligada da experiência histórica, política, cultural e social, não há como existir imune ao conflito entre grupos que somam forças e atuam na sociedade. O profissional docente que se julgar alheio a essas questões do contexto histórico termina reforçando os obstáculos em favor dessa ética emancipadora de que fala Paulo Freire.

Ser professor, nesse sentido crítico-reflexivo, não é reproduzir servilmente esses modelos pré-moldados, de acordo com a conformidade estabelecida, em fidelidade a tradição sem nenhuma análise, mas, ao contrário, a atuação do professor deve predispor à interpelação frente a ordem vigente, tendo como ponto de partida a compreensão do professor enquanto ser humano inacabado, que vai se reconstruindo com as experiências, não apenas um técnico com saberes específicos, mas um ser situado historicamente, mergulhado no seu tempo e com um trabalho essencialmente movido por princípios, também situados na história.

Para assumir essa postura ética evidenciada, tendo na parcialidade uma necessária escolha pedagógica, associando esse trabalho profissional a uma postura crítico-reflexiva, faz-se precípuo que o professor leve a sério o processo de sua formação, que se esforce para estar a altura da sua tarefa, caso contrário, encontrará dificuldades para coordenar as atividades educativas do dia-a-dia escolar e, pode inclusive, no percurso do trabalho, fragilizar sua autoridade docente. Mas a instigação aqui é que resista a autoridade profissional fundamentada no argumento e não ao contrário, um argumento arraigado no poder da autoridade configurada tradicionalmente.

Nesse sentido, a formação ao longo da vida, a reflexão crítica, se integra como elemento substancial nesse processo, pois é pensando criticamente a prática de ontem e de hoje que se pode melhorar a continuidade do trabalho, a prática que vem. Esse pensar crítico sobre a prática liga-se à concepção que considera o professor como ser em permanente construção, de maneira que a incorporação da teoria e da prática deve estar de tal forma relacionada, que uma não tem efeito sem a outra, sob o risco da teoria se tornar discurso vazio e a prática, ativismo sem fundamento, caso ache-se isolada uma da outra.

Essa discussão do professor como a pessoa que ensina, mas que deve estar permanentemente se reconstruindo enquanto sujeito que aprende, perpassa, entre tantos outros trabalhos, também pela obra de Pedro Demo, o qual vem defendendo que uma atuação profissional nesse panorama de reconstrução do conhecimento, com posicionamento claro e com crescente interlocução com os sujeitos da aprendizagem, exige, fundamentalmente, esforço para uma intervenção com qualidade formal e política. Que seria do lado formal, a produção e aplicação de tecnologias, métodos no envolvimento com a ciência e, do lado político, o caráter substancial da projeção de conteúdos a partir da abordagem crítica reflexiva<sup>12</sup>.

Parte-se, nesse percurso tendo o aluno como centro do processo educativo, contudo, reconhecendo o professor como peça chave para impulsionar esse complexo itinerário. Nota-se nisso que, mesmo estando o professor fragilizado em diversos aspectos relacionados ao desempenho de sua função docente, sua presença ainda é condição necessária no processo sistematizado de ensino-aprendizagem.

O que se torna vital nisso, todavia, até mesmo para a construção de um empoderamento pessoal através da pesquisa, é a especificidade do aprendizado do professor

---

<sup>12</sup>Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire realça que pensar criticamente é, sobretudo, um ato político, voltado para a concretização da existencialização humana, a incessante e ininterrupta busca humana de “ser mais”, que requer necessariamente a instauração de um estado tal que a participação, a comunicação e a autonomia sejam os componentes permanentes e insolúveis da práxis humana. (FREIRE, 1996, p. 10).

enquanto aprendente em sua contínua atuação profissional, de forma a ir superando paulatinamente o ensino instrucionista que se sustenta numa proposta de subserviência aos padrões metódicos estabelecidos tradicionalmente, tendo na cópia, sem criticidade, sua maior exposição. Contrariamente a esse modo mecânico do desempenho da profissão, são apontadas algumas pistas como pontos críticos a serem atentados.

Veja-se, por exemplo, que fica explícito na defesa de Demo (2001) que a essencialidade da presença do professor no processo educativo, requer cuidados, com melhores ambientes de trabalho, melhores salários, aposta na melhoria de sua qualidade de vida, como também a exigência de mudanças de atitudes do próprio professor na direção de encarar com maior afinco a sua tarefa de cuidar da aprendizagem do aluno, produzindo ambiente adequado para que haja aprendizagem reconstrutiva do conhecimento e não mera reprodução de conteúdos alheios, repassados de modo reducionista.

É preciso, pois, dizer com todas as letras que o ambiente acadêmico adequado começa pelo professor, pois aluno adequado é também função do professor adequado. O professor certamente não faz milagres, mas é a peça central da aprendizagem. Para não incidir em contradição performativa clássica, precisa saber aprender mais que ninguém. Diante do professor que aprende bem, estuda dedicadamente, produz conhecimento sistematicamente, traz para os alunos textos seus, o aluno tem pelo menos exemplo edificante do que é aprender. Em contrapartida, diante de professores que apenas reproduzem aulas, dificilmente o aluno chega à ideia de que educação tem como objetivo fundamental a autonomia. (DEMO, 2001b, 95).

O processo de aprendizagem constitui-se assim um grande desafio, tanto para aluno, quanto ao professor, nessa perspectiva da aprendizagem reconstrutiva, superando a mera reprodução. E, nesse processo de busca permanente pela própria formação, a caminho da autonomia, a elaboração própria, segundo Demo, torna-se atividade estratégica que reflete a capacidade reconstrutiva, de onde surge o impulso para a continuidade, a pesquisa, a criticidade, que vão sustentando a autonomia.

A partir dessas abordagens, em que se destacam o caminho da autonomia como referência profissional, a história de vida através de narrativas escritas, que obviamente exige linguagem formal, constitui-se num suporte importante na formação permanente dos professores, compreendendo que esses fazem parte de uma cultura letrada e também porque a escrita exige maior grau de reflexão, reconhecimento crítico e razão de ser do objeto de experiência.

Nesse entendimento de que o professor deve assumir uma postura crítico-reflexiva sobre tudo que envolve seu trabalho, atuando como sujeito em busca de sua própria autonomia, considerando para isso o ambiente que lhe rodeia, sua história de vida situada

historicamente, nota-se como sendo cada vez mais necessário e relevante o cuidado com a formação e o papel desempenhado pelo professor de História. Essa consideração torna-se emergente e desafiadora numa conjuntura na qual a presentificação do tempo vai ocupando sucessivamente as atenções e conseqüentemente o passado histórico sendo qualificado como velho, ultrapassado, obsoleto, como se tudo se resumisse ao aqui, agora.

Por esse entendimento, o professor de História assume, pela própria demarcação da disciplina, atribuições no sentido de apoiar os alunos na compreensão da historicidade de sua existência, buscando avançar rumo a superação de visões fatalistas que naturalizam os acontecimentos constantes na sociedade. A leitura histórica de mundo, torna-se assim, mister no desenvolvimento da atividade do professor de História, embora não constituindo exclusividade desse profissional e sua área de conhecimento, mas certamente os estudos históricos e a atuação reflexiva do professor, sobre os conteúdos, assumem localização estratégica nesse caminho.

O exercício do ser professor assume assim, uma luta constante na reconstrução de sua própria expectativa de futuro, a partir de sua existência no presente, o que exige continuamente esforço para perceber-se enquanto sujeito situado historicamente com desafios e atributos que vão se reconstruindo com o avançar das mudanças. Sartre, nesse sentido sustenta que “o homem é, antes de tudo, aquilo que se projeta num futuro, e que tem consciência de estar se projetando no futuro.” (SARTRE, 1970, p. 4). Apresenta, por isso, o sujeito humano como existencialista, sendo ele o responsável para construir sua própria existência, não havendo, pois nada que seja precedente a isso, constituindo-se capaz, portanto, de escolher fazer o que quiser de si mesmo.

Ainda assim, analisa o filósofo Franklin Leopoldo (2018), da USP, em palestra disponível em vídeo, que a existência sempre ocorre no interior de um contexto histórico no mundo, acontece de forma concreta e definida pelas condições efetivas situadas historicamente, o que pode tornar as ações ao mesmo tempo limitadas pelas adversidades, ou possibilitadas, pois as escolhas a serem feitas dependerão do sentido que os sujeitos atribuem aos fatos.

A existência, assim, transcorre com indivíduo situado historicamente, expressando a sua subjetividade em ações objetivas, atos que se realizam concretamente na história da vida de cada um, ao mesmo tempo em que sendo determinado pelos contextos, podendo também interferir na sua construção, pois, como acentua o autor, só há história à medida que os indivíduos, como agentes históricos a fazem. O sujeito, nesse entendimento vai construindo suas experiências situadas historicamente na tensão gerada nessa relação de oposição entre as

subjetividades e a história, que se apresenta como constitutiva tanto da história mais geral quanto do indivíduo. (SILVA, 2018).

Schmidt (1996) por sua vez, numa discussão suficientemente pertinente para os dias de hoje, aborda essa temática sobre a atuação do professor de história identificando-o num contexto de “embates e dilaceramentos”, apresentando alguns elementos que constam desse processo constituinte da vida do professor de História. Assim, destaca a autora, já começando pela formação básica desse professor que não é necessariamente constituída num curso de História e que em seguida, formado, os limites impostos pela sobrevivência, as múltiplas tarefas, interferem de tal forma no seu campo profissional que quase não lhe sobra tempo nem recursos para investir na sua formação continuada.

Sua imagem é notada ainda por certa ambivalência, carregando em si, mesmo com menor relevância do que a décadas anteriores, uma ideia velada do sacerdócio, outros momentos como profissional da ciência que é o porta-voz do passado, o militante, etc. Espera-se que ele reúna competências, convicções, experiências no sentido de estabelecer comunicação com o aluno, a fim de que esse venha a construir certa intimidade com o passado e até com o presente.

Os dilaceramentos e embates ressalta a autora, acontecem primordialmente na concretude da sala de aula, na relação de construção de sentidos entre seus interlocutores, na tensão produzida na relação entre teoria e prática, ensino e pesquisa. É no espaço da sala de aula que professores e alunos de História se encontram e enfrentam seus desafios, competindo ao professor o mister de oferecer condições para que o aluno perceba-se como sujeito histórico e possa assim participar de sua construção, superando uma falsa ideia da existência de dom no processo de ensino e aprendizagem histórica. (p. 116-118).

Sobre essa realidade tangível onde ocorre a interposição do trabalho do professor de história, Monteiro (2011), desenvolve argumento considerando esse ambiente como “lugar de fronteira”, ou seja, lugar onde acontecem as aproximações, diálogos ao mesmo tempo em que ocorrem distanciamentos, diferenças e negociações através da especificidade das linguagens de cada área do conhecimento. Esse lugar de fronteira constitui-se também em espaço-tempo de interações culturais, onde as práticas são confrontadas, contestadas ou atestadas e compartilhadas, atribuindo sentidos pelos diferentes sujeitos que se encontram nessa relação.

Apoiada nas proposições de Rüsen, no sentido de apontar certa distinção entre o ensino de História e a produção historiográfica mais geral, a autora ressalta a defesa desse autor em direção a reconhecer a necessidade de uma didática da história voltada para a análise dos processos envolvidos no ensino, diferenciado daqueles associados à produção

historiográfica *strito sensu*, adicionando a isso a questão do saber no ensino de História como objeto de estudo e produção de conhecimento que busque, nesse espaço de fronteiras, ferramentas teóricas possíveis de serem compreendidos e aprendidos pelos alunos.

Outro aspecto significativo para a atuação do professor de História, que se encontra também nesse contexto, levantado pela professora Monteiro, diz respeito a questão da temporalidade articulada de modo narrativo pelas experiências dos sujeitos de um tempo histórico e nesse sentido, abre diálogo com Ricoeur, acentuando o entendimento de que a inteligibilidade histórica não é apenas lógica, pois se refere ao tempo humano vivido. (MONTEIRO e PENNA, 2011, p.195 - 198).

Souza (2010), realçando esse caminho de construção de saberes na perspectiva de uma formação histórica, tanto do professor quanto do aluno, passa ao esforço de afirmar a importância de desenvolver a capacidade de pensar historicamente demarcando posição a partir da especificidade da disciplina de forma que esse procedimento surja como uma necessidade humana articulada à tangibilidade da vida cultural e a *práxis* social. Ao ser considerado essa questão do pensar histórico como centralidade no processo do ensino e aprendizagem, compreendendo que o passado, presente e futuro estão interligados e compõem a vida prática do professor e aluno, reconhece-se, conseqüentemente, a vitalidade da formação histórica para a vida social.

Nesse sentido, a ideia do pensar historicamente, na perspectiva processual de construção de uma consciência histórica associa-se aos desafios do ensino da História aos alunos de agora e dos vindouros. “O ensino de história nas escolas ratifica o papel da disciplina na formação de uma consciência (histórica) identitária, como elemento fundante da vida humana prática, influenciando o aprendizado de crianças, adultos e jovens.” (p. 733).

Há, portanto, nesse ensejo, a presença da discussão com abrangência sobre a formação histórica do indivíduo reconhecido como agente ativo na construção dos seus próprios saberes, valorizando a amplitude dos conhecimentos objetivos e subjetivos de suas experiências. Desse processo aos poucos vai se construindo a ideia de sujeito que procura refletir e analisar os problemas relacionados à objetividade do seu lugar, incluindo-se como parte dele e conectado com o todo da sociedade a partir de sua história particular em confronto com outras experiências possíveis. Com isso vai-se construindo saber histórico para além dos saberes advindos das instituições científicas e escolares, mas abrangendo também suas experiências.

Nesse aspecto, ressalta o autor que viver as experiências e distingui-las é o início da percepção do mundo e das coisas interligadas ao complexo da sociedade e que essa distinção



das experiências num segundo momento somado a um melhor aprendizado resultante de uma capacidade crítica, ocorrerá também relacionada aos diferentes tempos e espaços sociais. Sendo assim, diz que: “A experiência e a consciência da experiência são os pressupostos do entendimento do papel do sujeito.” (idem, p. 736). O estudo da História, assim, assume um caminho necessário de conhecimento articulado à vida social, relacionada a todos os homens e mulheres, com atenção para os sentidos vida prática material, buscando incorporar nessa concepção a formação dos professores.

#### **4 EXPERIÊNCIAS FORMADORAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E REPERCUSSÕES NA PRÁTICA DOCENTE EM IMPERATRIZ**

Neste capítulo busca-se situar as tessituras da pesquisa e como as histórias de vida e formação das professoras de História, comprometidas nesse processo de produção, repercutem e refletem sobre suas experiências na prática docente, estabelecendo a perspectiva de valorização do que o professor tem a dizer sobre as implicações inerentes ao seu trabalho e as suas experiências pessoais que o conduziram ao seu ingresso na educação, especialmente, através da metodologia da produção de narrativas autobiográficas escritas e de rodas de conversas. Visa ainda, nessa perspectiva metodológica, substanciando mais a voz do professor, perceber na sua trajetória de vida, as experiências de trabalho, o que foi influenciando para que esse sujeito se tornasse o profissional que é hoje.

##### **4.1 Contextualização da pesquisa**

Esta pesquisa foi realizada na cidade de Imperatriz, uma cidade de aproximadamente 260 mil habitantes, situada às margens do Rio Tocantins, tendo sua origem histórica arraigada a esse rio. Integra-se também a esse fator uma expressiva movimentação econômica advinda principalmente do comércio, consolidando cada vez mais a cidade como um centro dinâmico regional. Imperatriz é considerada hoje como um polo de ensino universitário em diversas áreas do conhecimento e diferentes modalidades de cursos com investimentos principalmente, provenientes da iniciativa privada.

Essa presença, assim, no campo da educação, tem sido uma marca crescente na cidade, promovendo uma ampliação na oferta educacional o que, por um lado, permite cada vez mais acesso da população a cursos universitários, dada as restrições e limitações dessa oferta pela

esfera pública, por outro, deixa margem à dúvida quanto à qualidade social de seus resultados, contudo, isso não quer dizer que todo ensino privado não esteja preocupado com a qualidade da educação no município, destaca-se apenas o forte crescimento da iniciativa privada no campo educacional.

Além da iniciativa privada, atua também na oferta de cursos de licenciatura na cidade de Imperatriz a Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. A instituição oferece cursos de licenciatura em diversas áreas do conhecimento, dentre elas o curso de História em funcionamento desde o começo da década de 1980, constituindo-se como principal instituição regional de formação de professores licenciados, sendo ainda, a única universidade pública que oferta cursos de formação de professores. Contudo, foi somente a partir de 1992 que o curso de História teve seu reconhecimento pelo MEC na modalidade de Licenciatura Plena, antes dessa data o curso funcionava como uma das áreas de conhecimento abarcadas pelo caráter polivalente do curso em Licenciatura Curta de Estudos Sociais.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura Plena em História da UEMA: concebe, entre outros objetivos, os seguintes:

Consolidar a concepção de que a formação do profissional de história requer a indissociabilidade entre ensino e pesquisa; formar professores e pesquisadores de história com capacidade de desenvolver as diferentes solicitações profissionais, e conscientes da necessidade de formação continuada para sua atualização profissional; construir uma prática pedagógica dinâmica capaz de adaptar-se as demandas sociais e as necessidades de atualização permanente; garantir um ensino contextualizado, problematizado e articulado com pesquisa e extensão, visando uma atuação multidisciplinar;[...]. (UEMA, 2012, p. 20).

Esses objetivos constituem o direcionamento estabelecido pela UEMA<sup>13</sup>, *campus* de Imperatriz para o funcionamento do curso de História, no sentido de desenvolver discussões teóricas e práticas de caráter crítico que devem nortear a formação do profissional de História. Contudo, é preciso considerar que os PPPs, a despeito de suas intenções servem como um ideal a ser alcançado, no dia-a-dia da instituição, mas que no ato da execução, essas expectativas nem sempre são plenamente atingidas, às vezes nem mesmo seguidas, o que pode tornar um documento sem expressão, mas enfim, trata-se de um documento necessário para a visualização do que se pensa sobre o desenvolvimento do curso de História da UEMA.

---

<sup>13</sup>Esse PPP foi elaborado em 2012, nesse período a UEMA em Imperatriz, ainda era um campus vinculado a unidade central da capital São Luis. Hoje foi criada, nesse mesmo ambiente, a UEMASUAL (Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão).

Em outras palavras, esses objetivos decorrem da amplitude de sua missão, que almeja a disseminação do conhecimento científico e cultural, alicerçados na pesquisa e na necessidade de contribuir para progressiva transformação da sociedade maranhense. Ao analisar o contexto de organização do sistema de ensino no município de Imperatriz, verifica-se o crescimento da iniciativa privada, a participação da UEMA na formação de professores de História expressos no seu PPP do curso, bem como, as investidas da formação continuada advindas das mais diversas iniciativas, tudo isso tem a intenção de principiar uma discussão que nos leve a compreender quem é o professor de História de Imperatriz, sua prática, sua práxis, o que pensa sobre a profissão, os principais desafios da formação e da relação desse processo com a prática.

No município, segundo a SEMED, registra-se uma quantidade de 63 escolas que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, em que há 131 professores ministrando a disciplina de História. Dessa soma, 54 escolas estão situadas na zona urbana<sup>14</sup> e 09 na zona rural da municipalidade, tendo em conta que o município é majoritariamente constituído de ocupação urbana. Outra marca presente nesse contexto é um significativo número de escolas particulares que são conveniadas com o município, funcionando assim sob sua tutela, sendo identificadas numa nomenclatura de “escolas municipalizadas e/ou conveniadas”, ou seja, escolas que foram constituídas por iniciativas particulares e que em seguida passaram a ser alugadas para atender a demanda do município. São 23 escolas do Ensino Fundamental, anos finais, que se ajustam nessa categoria de escolas conveniadas, o que representa um número expressivo diante da somatória geral.

O Plano Municipal de Educação (2014 – 2023) menciona 62 prédios alugados, de um total geral de 120 escolas da rede, salientando-se com isso, mais uma vez, que os prédios em questão, não são somente as estruturas físicas, são sim escolas constituídas a partir da iniciativa privada, muitas vezes sem as condições mínimas para o funcionamento de uma instituição escolar, operando em espaços improvisados, alugando suas instalações e razão social para a Prefeitura Municipal com justificativa de atender a demanda local.

Para Santos (2007), essa situação expressa o alto grau de fragilidade em que os professores desenvolvem seu ofício, dada às restritas condições para o trabalho pedagógico em boa parte desses prédios: “o espaço físico restrito como na escola em que trabalha o **P 03**<sup>15</sup> faz com que as salas de aula se tornem, praticamente, uma extensão da outra, em prédios

---

<sup>14</sup>A zona urbana de Imperatriz representa, de acordo com o senso de 2010 cerca de 95% do município.

<sup>15</sup> P 03 é um dos professores, sujeito da pesquisa da professora Eloiza Marinho dos Santos.

muitas vezes particulares, forçosamente adaptados para transformarem-se em escolas” (SANTOS, 2007, p. 82, - **grifo nosso**).

Nesse quadro, as escolas são identificadas, de maneira geral, como escolas municipais e escolas municipalizadas/conveniadas, mesmo sendo ambas as categorias, asseguradas e mantidas pelo município. Mesmo considerando que esses dados numéricos sofrem algumas alterações constantemente e principalmente na mudança de ano letivo, essa prática está de certa forma entranhada na estrutura de funcionamento da educação do município, de tal forma que o passar do tempo tem demonstrado que essa condição tem se alterado minimamente, mas a forma estrutural continua sendo determinante para o funcionamento e atendimento do público estudantil.

Dos 131 professores constatados por ocasião desta pesquisa, que atuam na docência em História, 116 estão na zona urbana e 15 na zona rural. Ainda que, desses profissionais lotados na zona urbana, apenas 65 são formados na área, com habilitação apropriada para desenvolver a função, os demais, são professores com formação em áreas afins, como Pedagogia, Geografia, Letras e etc. que assumem a disciplina, com efetividade ou como complemento de carga horária.

O fato é que, essa situação está presente no âmbito da educação municipal e certamente influencia no desenvolvimento do conhecimento histórico enquanto disciplina escolar na cidade de Imperatriz, já que uma parte considerável dos professores não tem a formação específica na área de História. Essa particularidade já marca presença a bastante tempo e pelo que se observa não há predisposição sistemática para que essa situação venha a mudar nem em curto nem a médio prazo. Soma-se a isso uma quantidade relevante de professores que não compõem o quadro de efetivos do sistema municipal, assumindo essa cadeira através de contratos temporários, o que fragiliza ainda mais a condição do trabalho pedagógico do professor.

O Plano Municipal de Educação de Imperatriz (2002 a 2012) que antecedeu esse atual enfatizou essa situação de escolas conveniadas como um dos graves problemas relacionados ao desenvolvimento da educação no município, reconhecendo que há um déficit na infraestrutura da rede e que aquela situação de estabelecimento de convênios entre o ente público e o privado, constatada ainda no começo da década de 2000, seria um paliativo para atendimento do público de estudantes, já que tal situação não atende aos padrões mínimos estabelecidos pelo MEC, acarretando em pulverização de recursos e prejuízos pedagógicos.

“Um dos graves problemas que afetam o funcionamento da rede pública municipal de ensino de Imperatriz, diz respeito a insuficiência de infra-estrutura física escolar”

(IMPERATRIZ 2002, p.19). Essa situação deficitária não foi resolvida, continua a constar dentre os críticos problemas a serem enfrentados no município. No entanto, embora haja essa constatação, o atual Plano Municipal não coloca esse assunto em discussão nos levantamentos e diagnósticos apresentados no texto, citando apenas de forma quantitativa em relação aos prédios alugados, ou seja, o plano anterior fez menção, reconheceu isso como um déficit estrutural, esse atual, sequer reconheceu tal situação como problema a ser enfrentado.

Produzir uma pesquisa científica que aborde esse tema constitui-se um desafio a ser encarado com o objetivo de contribuir na qualificação e geração de acervo sobre o fazer educacional no município e, de maneira particular do professor de História. Constata-se, portanto, que há, de fato, uma escassa produção acadêmica sobre temas educacionais no município de Imperatriz. Essas pesquisas por razões óbvias se desenvolvem sobre objetos específicos, tocando de forma tímida a compreensão sobre a formação do professor, ainda mais, no tocante a formação do professor de História não foi encontrado nenhum estudo.

Acentua-se, que nesse conjunto de relações que abrange a educação municipal e o professor de História, há o envolvimento pessoal, deste pesquisador<sup>16</sup>, como sujeito integrante nesse meio. Essa condição insere-se e integra-se ao processo de pesquisa, tendo em vista que sujeito pesquisador e os sujeitos pesquisados acumulam experiências constituídas na prática docente, sob condições semelhantes e na mesma fase do Ensino Fundamental, abrigados nas mesmas regulações que permeiam o funcionamento do sistema municipal de educação.

As experiências, embora particulares, pertencentes a história de vida de cada sujeito, vão sendo construídas no processo de realização, de execução do ato de ser professor, no dia-a-dia do trabalho docente. Esse realce sobre a experiência de vida, formação e trabalho docente deste sujeito pesquisador, deve ser compreendido na perspectiva das vivências acumuladas durante 17 anos de convívio no seio deste ambiente escolar. Os desafios comuns aos professores de História e docentes em geral, neste município, são assim, também enredo que compõe a vida e trabalho deste pesquisador.

De maneira geral, no contexto do município de Imperatriz o cenário da educação municipal é o lugar de atuação do professor de História que atua no Ensino Fundamental e, de maneira consequente é também o lugar onde constrói suas experiências. Suas histórias de vida e formação, de maneira ampla e restrita, vão acontecendo também no interior desses espaços escolares, fato que vai reunindo uma generalidade de aspectos comuns entre os sujeitos que

---

<sup>16</sup>Me incluo como sujeito da pesquisa, pois convivo nesse meio, compartilho dessas experiências construídas nesse ambiente da educação pública municipal, atuando como professor de História do Ensino Fundamental.

vão constituindo experiências em ambientes educacionais que se assemelham em diversos aspectos, principalmente aqueles relacionados às condições de trabalho.

Nesse contexto, vão acontecendo os processos de formação, seja inicial ou continuada, sistematizada pelo poder público, ou na prática das experiências acumuladas. Santos (2007) acentua que por um bom tempo, particularmente durante a década de 1990, as práticas de formação continuada de professores do município ocorriam a partir de oferta de treinamentos com vistas a qualificação do profissional para a competência técnica, enfatizando concepções pedagógicas de caráter empresarial de empregabilidade, reproduzindo assim uma agenda estabelecida pelo Ministério da Educação.

Investia-se basicamente em oficinas pedagógicas, em treinamentos para que professores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil pudessem construir recursos didáticos que, na maioria das vezes, nem chegavam a ser utilizados em sala de aula. Tais treinamentos se abstinham de trabalhar um processo reflexivo, de fundamentação teórica. (SANTOS, 2007, p. 19).

Embora tenha havido certas alterações com o passar dos anos, no procedimento de formação continuada, não houve, contudo, uma mudança em relação ao que se executa enquanto formação dos professores municipais. Permanece ainda como principal iniciativa de formação em nível de rede, os grandes eventos, normalmente realizado uma vez ao ano, que mobiliza todos os professores do município para assistir a palestras de convidados especialistas em áreas distintas, que circunstancialmente vêm, participam, recebem elogios e elevados honorários, retornam a seu mundo, enquanto a prática educativa no município continua sem alterações.

A pesquisadora destaca os anos de 2000 a 2004 como um período que registrou um início de formação continuada sistemática promissora, particularmente com a constituição de um programa de formação com características próprias denominado de ARCO (Aprendizagem Reconstitutiva do Conhecimento), centrado basicamente no processo de pesquisa e elaboração reconstitutiva, tendo no exercício do saber pensar, com argumento, uma formação para além de uma base técnica, mas com vista à autonomia do sujeito.

Esse programa foi executado durante aproximadamente quatro anos no sistema, não tendo continuidade na mudança de gestão do município. Sua proposta arrojada não chegou a se consolidar como parâmetro de formação entre o corpo docente, todavia, essa curta experiência com base na reconstrução do conhecimento, demonstrou o potencial existente nesse caminho de formação. Essa percepção parte deste pesquisador que à época integrou a equipe de elaboração e execução do programa de formação, além disso, ainda é bastante

presente na memória de professores que participaram desse processo, como sendo aquela, uma oportunidade exigente, mas de profunda sintonia com o exercício do pensar, deparando-se e, ao mesmo tempo enfrentando as fragilidades presente na rotina do trabalho docente.

Assim, observa-se que o contexto em que aconteceu esta pesquisa está repleto de desafios concernentes, tanto ao aspecto pedagógico, quanto, por outro lado, aspectos estruturais que, de forma direta, interferem na atividade cotidiana do professor. O que se procurou, em vista disso, foi adotar uma metodologia com capacidade para valorizar o que pensam e dizem os professores de História sobre suas experiências no interior desse contexto. Será essa, pois, a discussão que seguirá à seguir.

## **4.2 Aspectos metodológicos**

A base metodológica fundamental desta proposta de pesquisa é constituída das histórias de vida e formação de professores de História, tendo como fontes suas narrativas autobiográficas, escrita e falada. Suas narrativas sobre aspectos de suas vidas relacionados a formação, registradas em textos e áudio<sup>17</sup> serão, portanto, objeto de análise na busca de compreender as repercussões desses sobre sua docência. Cabe ressaltar que, como já mencionado antes, a história de vida tem um tratamento aqui associado aos interesses deste projeto, não no aspecto global de todos os acontecimentos da vida dos sujeitos implicados, mas, sobretudo, no que diz respeito ao processo de sua formação.

Nessa perspectiva, a escolha dessa abordagem metodológica ocorreu em razão da afinidade com a proposta de pesquisa aqui exposta, nesse caso a busca de compreender as histórias de vida e formação do professor de História do Ensino Fundamental e as repercussões na sua prática docente. Participaram desta investigação cinco profissionais, com tempo de exercício no magistério e de ambientes escolares diversificados e adotou-se como critério para a escolha desses professores, o tempo mínimo de dois anos de experiência na Rede Pública Municipal, prazo que corresponde ao período do estágio probatório, no qual os professores são avaliados em suas aptidões ao cargo, de acordo com parâmetro da instituição pública. Assim, os professores participantes têm em comum a atuação profissional na Rede Pública Municipal de Educação lecionando História, mas, por outro lado, possuem

---

<sup>17</sup>Procurou-se manter o cuidado nesse registro, de preservar as individualidades das falas de cada uma das professoras que integraram esta pesquisa, assim como sugere o enunciado da História Oral, valorizando suas falas, observando o modo, o tom de voz, os gestos articulados ao se referir aos assuntos estimulados pelo pesquisador.

experiências distintas umas das outras, dadas às suas histórias de vida e formação em contextos diferentes.

O primeiro contato com os professores da rede foi realizado através de uma visita a 20 escolas que atuam no Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano, numa breve conversa com o professor da disciplina, ocasião em que, além de uma sucinta explicação sobre a proposta de trabalho o mesmo respondia um roteiro breve de identificação, contendo alguns dados básicos, como nome, endereço profissional, contato pessoal, informações sobre formação, tempo de serviço e carga horária de trabalho. Evidentemente, antes disso houve a devida formalização com a Secretaria Municipal de Educação e em cada unidade escolar, com sua direção. Nessa fase procurou-se fazer contato com os professores efetivos nessa função, evitando, pois, incluir professores temporários, já que esses não têm uma garantia de continuidade nos quadros funcionais do município.

A opção pelo Ensino Fundamental, particularmente nos anos finais desse ensino, se deu principalmente em decorrência de dois motivos básicos, primeiro, em razão da possibilidade que essa etapa da educação básica tem em si, no vigor e complexidade que abrange a própria faixa etária em que ela se desenvolve, consistindo-se instigante e desafiadora para o professor. Segundo, pela própria experiência deste sujeito pesquisador, que tem desenvolvido trabalho nesse campo, com envolvimento principalmente na prática docente com a disciplina de História, mas também compondo uma equipe de coordenação de um programa de formação de professores, por um tempo aproximado de quatro anos.

As escolas e professores visitados e posteriormente convidados a participarem da pesquisa, por sua vez, seguem critérios de aproximação geográfica, no caso das escolas e, atuação de professores com habilitação para o exercício da docência em História. Cabe ainda destacar como elemento indicativo para participação neste trabalho, o tempo mínimo de dois anos de experiência efetiva na docência nos quadros do município, bem como, assegurar certa distinção dos perfis dos profissionais docentes convidados, atentando com isso, para que se contemple uma diversidade de individualidades no conjunto das narrativas.

Após ter efetuado o primeiro contato de apresentação da proposta e colhimento de identificação através de instrumento elaborado para essa finalidade, realizou-se avaliação de todas as fichas de identificação com observância para o perfil profissional com maior equivalência com os critérios assumidos para a pesquisa. Passo seguinte fez-se novo contato, primeiramente por telefone, com sete professores (seis professoras e um professor), agendando local e horário para uma conversa sobre a proposta de pesquisa, desta vez detalhando a proposta de trabalho, seguido do convite para participação no seu



desenvolvimento. Desses convidados, cinco professoras aceitaram o desafio, já assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento que formaliza os termos de participação das professoras, bem como os objetivos, metodologia e possíveis riscos contidos nesse envolvimento.

Para atender a especificidade desta pesquisa, utiliza-se abordagem de caráter qualitativa, de maneira que esta se assuma para além da coleta de elementos estatísticos, no esforço de ir superando a mera formalidade acadêmica, de maneira que as técnicas utilizadas permitam observar as motivações das professoras e que possa explorar suas lembranças sobre seu processo de formação e experiências de vida, na docência, mas também em outros ambientes que fizeram e/ou fazem parte de seu contexto de vivência.

Como suporte para a execução desta proposta metodológica, a pesquisa apoia-se em dois instrumentos básicos, primeiramente, o registro através da escrita em texto corrido e livre<sup>18</sup>, estimulado por enunciados norteadores sobre as experiências que foram importantes para sua profissão de professor de História, concentrados em dois momentos distintos e, uma roda de conversas.

O primeiro momento trata do uso de elementos da metodologia de autobiografia, onde cada professor, individualmente relata sua história de vida, através de narrativas escritas, sobre as experiências que constituíram a abrangência do processo de sua formação como professor de História. Nessa ocasião inicial, o professor participante da pesquisa é instigado refletir sobre o processo de sua história de vida relacionado à dimensão da formação, englobando as lembranças recorrentes da Educação Básica, a participação da família e outros ambientes de vivências que influenciaram nos rumos do seu jeito de ser professor de História.

A opção pela linguagem escrita se justifica posto que os professores, de maneira geral, fazem parte de uma cultura letrada e também porque a escrita exige maior grau de reflexão crítica sobre o objeto de ser da experiência narrada. Essa etapa, mesmo partindo de formulações norteadoras, permite a ampla liberdade de expressão de suas subjetividades, perante os temas abordados.

A segunda fase da narrativa segue com a mesma dinâmica, abordando o processo de formação mais restrito aos espaços formais de formação acadêmica até o exercício profissional. Nesse campo, o professor é suscitado a pensar sobre lembranças e experiências ocorridas enquanto estudante do curso de História, bem como, outros espaços que exerceram

---

<sup>18</sup>Texto corrido e livre, expressa a ideia do professor assumir as questões como estímulo e norteamento para reflexão sobre sua história de vida e formação, associada à profissão que exerce hoje, podendo registrar sua narrativa em texto na forma que achar mais conveniente.

influência na sua formação e na prática docente. Nesse sentido, tanto a formação de caráter mais restrita, ou seja, aquela pertinente, principalmente à sua formação básica universitária; e, ampla, qual seja aqueles aprendizados que são constituídos pelos contextos sociais que permeiam a vida do professor, formarão o contexto da produção das narrativas das professoras pesquisadas.

Uma terceira fase desse processo corresponde ao encontro dessas cinco professoras, numa roda de conversas, num espaço comum, devidamente apropriado para o diálogo, onde possam dessa vez, falar sobre o seu dia-a-dia como professora de História e como suas experiências de vida e formação repercutem na sua rotina de trabalho docente. A roda de conversas consiste em momento oportuno para explorar, a partir das questões norteadoras, diálogo envolvendo uma aproximação entre as experiências encontradas nas histórias de vida e formação das professoras e sua prática docente, buscando com isso identificar repercussões desse processo no exercício da docência.

Essa será a base primária para a discussão mais adiante sobre a proposta de formação em serviço para professores de História, que deverá partir da escrita de suas experiências, ampliando-se progressivamente aos contextos conjunturais, tendo no encontro com outros profissionais, na roda de conversas, oportunidade de socialização e descobertas de novos aprendizados.

O registro desses dois instrumentos metodológicos se dá, primeiro, pela própria escrita do professor narrador, que de forma livre possa narrar textualmente sobre suas experiências de vida e formação e, o segundo momento, da roda de conversas, através de apoio tecnológico de gravador digital. Esses dois instrumentos poderão, como estratégia metodológica, ser utilizados em contextos diversos, modalidades diversas, como também em áreas diversas. O que se busca, assim, é a apresentação de um paradigma para formação docente. Nesse sentido, precisa-se conhecer, além dos instrumentos, evidentemente, os participantes da pesquisa com maior riqueza de detalhes e é disso que será falado a seguir.

### **4.3 Participantes da pesquisa**

As professoras participantes desta pesquisa se encontram em plena atividade docente, exercendo esse mister de acordo com as ponderações já destacadas, para abrangência deste estudo, vivenciando suas experiências e compondo a teia que cotidianamente compõe o fazer pedagógico da educação municipal de Imperatriz. Como já declarado, as professoras que compõem este processo lidam e vivenciam com rotinas que se assemelham do ponto de vista

geral, mas distintas na especificidade contida na unidade escolar, integrada à sua localização urbana, aos desafios socioeducacionais constantes em cada ambiente circunscrito à escola, bem como as particularidades presentes na ação de cada professora.

Inseridas nesse complexo desafiador da Educação Pública Municipal, na condição de professoras de História dos anos finais do Ensino Fundamental, estão as cinco participantes desta pesquisa, que doravante serão identificadas como professora (P) seguida de um número de identificação (P1, P2, P3, P4, P5). Essa codificação tem a intenção de resguardar a confidencialidade dos nomes verdadeiros e escolas em que trabalham essas professoras, cumprindo desta forma a ética desta pesquisa acordada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mesmo estando claro que a participação neste trabalho de pesquisa não terá nenhum tipo de complicações legais, e nem riscos a dignidade dos participantes, haja vista que o foco principal deste trabalho recai sobre o que pensam e falam as professoras, como já destacado acima quando foi falado do TCLE. Segue, nesse sentido, um breve reconhecimento do perfil de cada uma das cinco professoras integrantes desse processo de pesquisa.

A professora 1 (P1), tem 51 anos de idade, fez Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), uma instituição pública, concluindo o curso em 1992, atua como professora de História na rede municipal a 17 anos, com carga horária de 20 horas semanais.

A professora 2 (P2), com idade de 45 anos, formada pela Faculdade Santa Teresinha (FEST), uma instituição particular, concluindo o curso em 2004, com 7 anos exercendo a profissão de professora de História no município, também com 20 horas semanais de carga horária. Esta professora iniciou sua formação básica na graduação no curso de Teologia com possibilidade para complementação na área de História, habilitando-se desta forma a atuar como professora desta disciplina.

A professora 3 (P3), na faixa etária do 40 anos, tem Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), instituição pública, tendo concluído o curso em 2003 e exercendo a profissão de professora de História no município a 5 anos, com carga horária de 40 horas, sendo, 20 na primeira fase do Ensino Fundamental e 20 na segunda.

A professora 4 (P4), tem 42 anos de idade, é possui Licenciatura Plena em História, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pública, concluindo o curso em 2002 e exercendo a profissão a 15 anos, com carga horária de 20 horas semanais. Essa professora exerce também a profissão de advogada, atuando assim profissionalmente em dois campos e ambientes.

A professora 5 (P5), tem 48 anos de idade, é formada pela Faculdade Santa Teresina (FEST), tendo concluído o curso, Licenciatura Plena em História em 2003, exerce a profissão de professora de História no município a 8 anos, com carga horária de 20 horas semanais.

Há assim, nesse grupo de professoras pertencente à Rede Pública Municipal, perfis diversificados, tanto no tempo de vínculo funcional, quanto espaço de formação acadêmica, instituição formadora, carga horária de trabalho além das experiências particulares. Ao mesmo tempo em que compartilham desafios comuns presentes nos espaços escolares e no desenvolvimento da disciplina, como será exposto abaixo em suas narrativas.

#### **4.4 História de vida e formação de professores de História em Imperatriz: narrativas de experiências**

Como apresentado anteriormente a perspectiva deste trabalho busca reconhecer as histórias de vida e formação de professores de História como ambiente de construção de experiências que ressoam no dia-a-dia da prática docente e que as narrativas dessas experiências de maneira refletida e sistematizada constituem-se como elemento de formação no processo contínuo da profissão. São, portanto, as subjetividades expressadas pelo que pensa e fala as professoras aqui participantes, sobre suas experiências de formação, prática docente e relações sociais em geral que contribuiram para que a pessoa viesse a se tornar a professora de História que é hoje, que constituem o cerne deste trabalho.

Isso implica em dizer, como insinua a hipótese norteadora deste trabalho, que a prática docente, o fazer pedagógico cotidiano das professoras de História, sofrem repercussão da amplitude das experiências de suas vidas, não somente de sua formação específica para atuarem como professoras, mas a reunião dos elementos da vida pessoal, social, profissional, as experiências advindas dessas dimensões da vida, repercutem no exercício de seu trabalho docente. As narrativas dessas relações entre histórias que marcaram a vida dessas mulheres, associadas ao processo de sua formação, respondem com maior amplitude por seu trabalho como professora.

No interior das escolas, no exercício real do ensino de História, onde há tantos transtornos relacionados à educação, a ação do professor dessa área do conhecimento costuma ser exercida com certa porção de militância em nome de causas, que às vezes vai para além de suas obrigações docentes, num esforço insistente rumo ao horizonte de construção de consciências críticas e o exercício de uma cidadania desejável, na perspectiva das

transformações. Um exercício que ocorre anonimamente, embora esteja dentro da totalidade da rede educacional. Essa lida diária com a educação real que acontece no interior das escolas de Ensino Fundamental requer assim ser constantemente repensada na sua execução a fim de manter o ânimo necessário para seu desdobramento.

Michel de Certeau ao expor argumentos sobre a produção historiográfica enfatiza a relevância necessária para a observação do lugar social de onde fala o sujeito que produz o discurso, destacando que sem essa atenção à particularidade, as considerações gerais chegam ao patamar da estupidez. “Certamente não existem considerações, por mais gerais que sejam, nem leituras, tanto quanto se possa estendê-las, capazes de suprimir a *particularidade* do lugar de onde falo e do domínio em que realizo uma investigação. Esta marca é indelével.” Prossegue o autor colocando em questões elementos para se pensar sobre o que é dito e o não dito na produção historiográfica: “o que fabrica o historiador quando ‘faz história’? Para quem trabalha? Que produz? [...] O que é esta profissão? (CERTEAU, 1982, p. 65).

Dialogando com esse raciocínio bastante respeitável de Certeau, pode-se buscar associação dessa reflexão com o trabalho desenvolvido por essas professoras que compõem parte do corpo docente da disciplina de História do município de Imperatriz, com histórias de vida, formação e experiências às vezes semelhantes, outras que vezes se distanciam consideravelmente, dependendo das particularidades em que se encontra cada pessoa com suas impressões pessoais.

Partindo desse ponto de vista e na perspectiva de reconhecer a importância de cada profissional no lugar de onde faz ecoar sua voz, busca-se saber: quem são essas professoras e o que fazem na sala de aula e na vida? O que levou a ser professora de História? Que lembranças carregam consigo da Educação Básica? Quais os ambientes de vivências que contribuíram para sua formação? Quais as experiências trazidas da universidade para sua prática docente? Como acontece sua formação em serviço? Essas e tantas outras inquietações querem compreender a construção das experiências formadoras dos sujeitos inseridos neste processo de pesquisa e como essas experiências repercutem no ensino de História desenvolvido no lugar de cada uma delas.

No lugar social que está inserida cada professora e as escolas em que trabalham, no exercício cotidiano de sua função vão defrontando-se com vários desafios concretos que nem sempre são previsíveis e passíveis de definição durante o percurso de sua formação acadêmica, o que vai, à medida das necessidades, exigindo das professoras que lhe apresente saídas objetivas. Essas saídas, habilidades pessoais que vão surgindo, como capacidade de improvisação, atitudes, estilos próprios vão construindo um jeito particular que nem sempre

são fundamentados nos cursos de formação, mas nas experiências de vida, nos saberes emergidos no calor da docência, que de certa forma vão produzindo a profissão na sua dimensão mais real, como será explicitado a seguir.

#### 4.4.1 Professoras de História narram sobre sua vida e formação

Há nos argumentos apresentados por diversos autores que trabalham com histórias de vida e formação de professores, certa confluência no sentido de defender que seja assegurada a fala, o que pensam e dizem os professores no processo de análise sobre a educação e de modo particular de atividades que envolvem a atuação direta desse profissional. Sua subjetividade nessa perspectiva ganha destaque. Fonseca (1997), apoiada nas ideias de Goodson, chama a atenção para a importância do trabalho com histórias de vida de professores ressaltando que “as vidas dos professores ‘podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história de seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história da vida com a história da sociedade, [...]’” (p. 31).

Essa indicação permite e reforça a ideia sobre a qual os sujeitos que narram o fazem a partir de suas experiências pessoais, mas inseridas em contextos sócio-histórico-culturais, possuindo existência numa determinada temporalidade que insinua, influencia escolhas, opções, métodos, etc., que vão construindo seu modo de pensar, de fazer, de ser.

A narrativa de história de vida e formação da Professora 1, constitutiva desta pesquisa, já apresentada brevemente acima, encontra-se nessa amplitude de discussão, à medida que vai narrando as experiências que escolheu como significativas na sua trajetória e conectando com aspectos os quais lhe situam historicamente e temporalmente.

A professora ressalta o contexto histórico-político do país, as relações familiares e seus próprios atributos como referências importantes para definir a escolha de ser professora de História, como se a opção por esse campo do conhecimento fosse assim um caminho de mitigação da realidade vivida, embora isso não estivesse inicialmente claro, fica manifesto em sua narrativa que o fato de ter nascido durante o período da ditadura militar no Brasil, pertencer a uma família que dedicava tempo a discutir problemas e situações presentes na sociedade brasileira, contribuiu para que construísse em si traços de inquietação social diante desses problemas contextuais.

Esses elementos da vida nacional são destacados pela professora como significativos para que tenha optado pelos estudos de História, embora essa área não fosse, inicialmente, prioridade em relação as suas escolhas na sequência dos estudos universitários. Essa condição

conjuntural denota como elemento histórico temporal de relevância tanto para a escolha, quanto para o exercício da docência da P1. “Nasci em pleno vigor da ditadura militar no Brasil, em uma família que conversava e não se conformava com os rumos que o país estava indo. Sempre gostei de escutar, conversar e questionar.” (NARRATIVA: P1).

A circunstância histórica de ditadura militar no país ao mesmo tempo em que cria um ambiente de repressão às liberdades, convive também com grupos diversos que se opõem a tal regime, constituindo calorosas discussões e maneiras diferentes de enfrentamento e a relação da P1 com pessoas que militavam nesses espaços de contestação, seja nos ambientes políticos, de movimentos sociais ou religiosos, grupos com delimitações diferentes, mas com perspectivas sociais semelhantes, também foram fundamentais para seu engajamento nas discussões históricas. Sobre essa realidade disse P1: “Década de 1980, movimentos sociais e religiosos, conhecimento com pessoas de esquerda [...]; acredito que já estava no meu sangue”. (NARRATIVA: P1).

A expressividade contida nas palavras da P1 ao afirmar com amplitude e de forma conectada que a profissão “já estava no ‘sangue’”, realça a intensidade com que o cenário social exerce sobre as ações individuais, constituindo experiências pessoais associadas ao lugar de vivências. Aliado a essas influências, as relações do cotidiano também contribuem nesse processo, para além das relações familiares, na escola, igreja, comunidade e etc.

As lembranças de professores, um jeito particular de apresentar a disciplina e seus conteúdos, relacionamento com os alunos, são elementos que exercem força, tanto no processo de formação, quanto posteriormente na prática docente. Professores que marcam posição na sua área de atuação tratam a disciplina com tamanha habilidade que chegam a alimentar sonhos, admiração nos alunos e até desejar fazer assemelhar-se com suas referências. Nesse sentido, destaca a P1 “Quando criança ajudava a vizinha com alunos do MOBREAL e sempre participava de apresentações festivas na escola. [...]. Ao ingressar na antiga 8ª série, me apaixonei, sim, me apaixonei por história”. (NARRATIVA: P1).

Existem marcas na narrativa em menção de elementos que indicam tanto a escolha da P1 pela profissão, da área do conhecimento que seguiu, quanto das influências que pesaram sobre suas escolhas. A paixão pela disciplina, como bem frisado, surge no conjunto das vivências, na família, nas relações sociais, religiosas e do contato direto com o seu desenvolvimento, seja na sala de aula como aluna da escola básica ou na curiosidade de criança em ser professora coadjuvante.

No exercício da docência a P1 chama a atenção para as complexas e paradoxais relações que ocorrem no processo educacional, que vão, de certa maneira, formatando o modo

funcional como se desenvolve a educação e de maneira particular o ensino de História. Sua narrativa se coaduna com o que Fonseca (1997) apresenta sobre o dilema ambíguo do historiador que assume seu ofício em sala de aula: “ocupa uma posição estratégica e ao mesmo tempo desvalorizada; [...], vive cotidianamente o dilema entre a autonomia profissional e a ameaça da proletarização e da reprodutividade.” (p. 28).

O contexto em torno da profissão, descrita pela P1, naturalizando como sendo próprios da profissão, denuncia essa realidade que tende a sobrecarregar o professor de tal forma que sua atividade, delineada como ambiente de produção, reconstrução do conhecimento passa a limitar-se, gradativamente a simples reprodução do dito, estabelecido, levando a profissão e profissional a níveis cada vez mais elevados de proletarização. Do lado inverso desse paradoxo, a professora evidencia aquilo que é mister da profissão, o ato de ajudar no pensamento reconstrutivo, indagar e levantar possibilidades.

Os pontos considerados positivos e negativos são os da própria profissão. Cansaço mental, alguns colegas retrógrados, desvalorização da disciplina, desinteresse de alguns alunos (observo que devido a alguns colegas, com o costume de questionário e do resumo). Tem suas maravilhas: indagar, levantar propostas, refletir e o de melhor ajudar a construir e desconstruir conhecimentos. Já fui agraciada por mais de uma vez ao ouvir: ‘Aprendi a amar história com suas aulas’ e ‘Resolvi ser professor(a) de história por sua causa’, uma verdadeira recompensa. (NARRATIVA: P1).

As diversas mudanças ocorridas na política educacional na história recente do país vão delimitando, nesse conjunto de discussão que procura compreender as ações dos sujeitos a partir do seu lugar de fala, as circunstâncias e o ambiente em que se encontra a pessoa que narra sua vida, o que torna as experiências particulares de sujeitos diferentes bastante semelhantes, pois compõem parte de um amplo grupo que se submete aos ditames das políticas públicas que orientam suas atividades profissionais. Isso, obviamente não dilui o sentido mais específico do lugar de atuação e suas características próprias, mas são formatações que afetam diretamente as ações localizadas.

Nessa perspectiva apresenta-se a narrativa da P2 que começa revelando as condições em que iniciou sua carreira na educação e as circunstâncias contextuais em que isso ocorreu. Realça no decurso do registro de suas experiências de vida e formação, inicialmente a existência de contraste bastante comum no ingresso à profissão, ao colocar em pauta a ideia de vocação e opção na escolha para seguir o caminho do magistério e, ainda, as restrições educacionais em que essas escolhas ocorreram em sua vida.



A professora relata, nesse sentido, que o acesso à profissão “não foi uma questão de vocação, mas sim de opção”. Contudo, na continuidade de sua narrativa fica claro que a possibilidade de opção por ela referida, na verdade, seria mesmo uma falta de opção, como signo marcante imerso naquele panorama de fins de ditadura e redemocratização do país, onde as marcas do tecnicismo educacional ainda estavam impregnadas nas instituições educacionais. Nesse caso particular, que se aloja no contexto geral, a opção da professora era escolher entre dois cursos de nível médio (segundo grau) de caráter técnico elementar, no caso auxiliar de contabilidade ou magistério, ou ainda a escolha pelo chamado curso científico, que em tese, lhe encaminharia para prosseguir estudando, enquanto que os outros lhes direcionaria para o mercado de trabalho.

Dentro das possibilidades possíveis a “opção” pelo magistério foi o que lhe mais parecia acessível, encontrando nesse certa afinidade e possibilidades reais de trabalho após a conclusão do curso. “A escolha para ser professora não foi questão de vocação, mais sim de opção, pois onde estudava tinha apenas três cursos de segundo grau, [...], que era o científico, [...], contabilidade, que não tinha afinidade alguma, e o magistério, o qual me identificava mais.” (NARRATIVA: P2).

Essas lembranças rememoradas e realçadas por essa professora expressam bem aquela conjuntura educacional que antecedeu as reformas encampadas na década de 1990, que introduziram novos formatos nos processos educacionais daí para frente. As formações ofertadas nas escolas básicas conduziam os estudantes para um nível auxiliar de profissionalização, podendo estes dar por encerrados os estudos e adentrarem no mercado de trabalho, caso fossem de fato absorvidos pelas necessidades de mão-de-obra, como era propagado.

Vozes contraditórias oriundas dos movimentos de luta e ampliação da educação, por outro lado, vão destoando argumentos em favor desse sistema, indicando que aquelas tais demandas de mercado não justificariam essa determinação compulsória do ensino básico, mas que o governo objetivava de fato era reduzir a demanda por vagas no ensino superior e em consequência diminuir gastos governamentais com ensino, tendo no discurso da educação profissionalizante uma saída dissimuladamente possível.

Com amplas mudanças ocorridas nesse período, novas expectativas surgiram a partir da expansão e flexibilização do acesso a educação superior, ampliando-se possibilidades antes limitadas aos critérios anteriores que regiam o acesso a esse nível educacional, reconfigurando assim o sistema de ensino emergido nesse final de século XX. Com a abertura de diversos novos cursos em diferentes modalidades essas expectativas despertaram em muitas pessoas o

desejo de retomar os estudos, diante da possibilidade do curso superior mais perto de sua realidade.

O sentido dessa referência a reconfiguração do sistema educacional que diversificou e dilatou oportunidades condiz com o relato narrado pela P2 em relação ao prelúdio incomum do seu acesso ao curso de História. Seu relato traz para reflexão temas que permeiam discussões sobre a democratização do ensino superior colocando em situação de divergência com uma possível massificação mercantil desse processo. O fato é que a P2 iniciou um curso de Teologia numa faculdade particular, devidamente regulamentada, quando por ocasião da complementação pedagógica, que ocorre na fase final do curso, esperava receber um diploma lhe reconhecendo com habilidades na área de pedagogia, mas surpreendeu-se ao ver que o documento oficial lhes concedeu o título de licenciatura em História. “A minha graduação no curso de história foi uma coisa inusitada, pois fiz teologia numa faculdade particular, e quando fazia complementação, esperava ser de pedagogia, quando veio escrito história no diploma”. (NARRATIVA: P2).

O exemplo citado denota, com efeito, essas modificações que afetaram objetivamente a oferta do ensino superior e viabilizaram oportunidades para muitas pessoas, tanto quem já estava em atuação profissional quanto para jovens iniciantes em continuidade ao Ensino Médio. Se por um lado isso representou amplas oportunidades e popularizou a inclusão na universidade, por outro, suscitou debates que problematizam as condições reais dessa acessibilidade. Debates à parte, o caso é que os caminhos de acesso da P2 para o ensino de História, os fatos que a tornaram a professora que é hoje estão conectados, como seu contexto histórico.

Situada, portanto, como professora de História, em conformidade com os preceitos legais e, logo mais assumindo, de fato a função no município de Imperatriz, a P2 ressalta a dimensão temporal como relevante nos estudos da História. A relação do passado com o presente e futuro torna-se, nessa perspectiva convencional, salientado pela professora, a natureza do ensino da disciplina, podendo, pois, realizar situações de confronto entre as duas dimensões, passado e presente, estabelecendo expectativas para o futuro. Assim relata a P2: “Vejo como positivo, o fato de estarmos sempre confrontando os acontecimentos do passado com o presente, alinhando-nos a ações que nos permite a ter atitudes que ajuda a melhorar o futuro.” (NARRATIVA: P2). Esse âmbito da disciplina abordado nessa narrativa, efetivamente cabe e merece ampla interlocução no sentido de problematização dessa abordagem, contudo, tal discussão não será cabível neste espaço de análise.

Assim também, ao reportar-se às lembranças que se tornaram singular no percurso de sua formação, a professora evoca experiências da educação básica e particularmente na fase correspondente ao hoje, Ensino Fundamental, ao sublinhar nominalmente a marcante presença de uma professora da antiga quarta série, acentuando as qualidades percebidas nessa profissional que as consideram importantes e necessárias para ser uma boa professora. “Tenho lembranças maravilhosas de uma professora da quarta série, como era chamado na época, professora Terezinha, paciente, educada, carinhosa e tinha o dom para ensinar [...]”. (NARRATIVA: P2).

Em observância aos atributos evidenciados pela P2 como relevantes para a atuação de uma boa professora, verifica-se que, embora se trate de uma profissão que requer preparo, formação específica e contínua, dentre tantas outras exigências que constituem as habilidades necessárias para o exercício da função, mas foram as qualidades pessoais, como paciência, ser carinhosa que se tornaram relevantes para a consistência das memórias presentes na narrativa, reincidindo assim a discussão do dom na docência.

A imagem do bom professor, aquele “comprometido com a profissão”, impresso na narrativa aqui analisada, para além de contribuir para que a P2 seguisse sua meta de estudante, buscando superar obstáculos de origem sócioeconômicos da base familiar, constitui-se também em notável referência que assinala em direção à prática docente dessa professora. “Quando aluna, tive exemplos de vários professores comprometidos com a profissão, professores bons realmente, que hoje busco sempre me espelhar neles, com o comprometimento com os meus alunos acima de tudo. (NARRATIVA: P2).

Tanto quanto as experiências já citadas, a história de vida e formação narrada evidencia outros ambientes de vivências que emitem ecos na sua vida profissional, com particularidade para seu envolvimento em grupos da Igreja Católica, tendo nesses construído experiências que contribuem para seu envolvimento como “cristã, pessoa e cidadã”. Reforça a necessidade de continuidade dos estudos, apesar dos desafios, tanto nas condições estruturais, de responsabilidade dos sistemas, quanto das restrições e responsabilidades familiar que recai sobre si.

As experiências, portanto, sejam aquelas intrínsecas à formação escolar quanto às relacionadas à amplitude da vida sobressaem-se na narrativa da P2 como decisivas para a dinâmica de sua prática docente, auxiliando como base primordial nessa atividade.

As experiências de vida ou profissional são de suma importância para nos tornar pessoas mais sábias, prudentes, cautelosos e doces diante de afrontamento de alguns alunos em sala de aula no dia a dia. Dou como exemplo sempre minhas vitórias,

minhas conquistas, que foram com muitas dificuldades mais alcancei com êxito cada uma delas, uso como incentivo para aqueles alunos que perderam a vontade de estudar. (NARRATIVA: P2).

A P2 relembra com entusiasmo seus tempos de graduação, realçando como o exemplo de dedicação de alguns professores para com o crescimento intelectual dos alunos, se mantém significativo, até hoje, no desenvolvimento de sua prática pedagógica, tendo nessas referências profissionais e a dinâmica de suas aulas, uma imagem do papel do professor. As imagens do ambiente acadêmico as quais a professora faz memória são por ela expressadas, envolvendo basicamente dois aspectos, que podem ser identificados como característica pessoal, quando aponta o “jeito cativante”, a “simplicidade” e a fluidez com que as palavras se tornavam ditas e acessíveis ao público estudante e, o aspecto mais associado ao conhecimento profissional que remete, segundo o que se evidencia no seu relato, o esforço do professor no exercício de sua atividade, procurar envolver os alunos com os conteúdos trabalhados, de maneira clara, acessível e sem perder os atributos da cientificidade. Recorda a P2 sobre seus professores em tempos de graduação que eram “pessoas extremamente cultas, mais que mantinham um linguajar apropriado ao nosso entendimento”. (NARRATIVA: P2).

Ademais, a P2 salienta em sua narrativa as mudanças ocorridas entre os estudos universitários e a sua prática docente, reforçando com isso, um debate bastante acirrado que envolve a relação da universidade com a escola, havendo aí nessa discussão a indicação de existência de um amplo fosso que tem mantido distância entre esses dois níveis e ambientes educacionais. Tal evidência pode ser um dos graves problemas educacionais que envolvem o distanciamento da teoria com a prática, do saber científico e saber escolar. Aponta a P2 que “uma coisa é você ser aluna, outra é você estudar para ensinar” [...]; “O que você aprende teoricamente como acadêmica sobre história, é diferente daquilo que se aprende para trabalhar em sala de aula”. (NARRATIVA: P2).

Finalmente a narrativa da P2 enfatiza a relação de sua formação continuada, aquela que deve acontecer continuamente, em busca de melhorar as competências cabíveis ao ato de ser professora. Nesse sentido, a narrativa aponta para três esferas de formação que constituem seu campo de envolvimento no processo de formação continuada, que são: eventos organizados pela prefeitura, leituras de revistas e livros e troca de experiências com colegas da área do conhecimento.

Dessas iniciativas formativas as experiências construídas no próprio espaço escolar, amparadas pelas experiências de vida que lhe constituíram enquanto profissional, são destacadamente, segundo seu relato, as que mais se coadunam e contribuem no dia-a-dia de

sua prática docente, tendo na relação com a diversidade dos alunos e na experiência compartilhada com os colegas, particularmente os da mesma área do conhecimento, uma referência fundamental nessa formação contínua.

As experiências são as que surgem no dia a dia, com os próprios alunos, o nível de compreensão de cada um sobre determinados temas são nitidamente diferentes, ou até mesmo o nível de entendimento dos alunos de um ano para o outro, muitas vezes é mais lento, tendo, portanto que adotar outras estratégias de ensino. A outra experiência que considero importantíssima, é a conversação com colegas da mesma área, é muito importante e tem me ajudado bastante. (NARRATIVA: P2).

As narrativas das professoras sujeitas desta pesquisa e os levantamentos bibliográficos realizados testemunham as circunstâncias em que vêm se desenvolvendo o processo educacional no Ensino Fundamental e mais diretamente em relação à profissão de professor da disciplina de História, tendo como referência as experiências locais. Os relatos vão, um a um, revelando a relação das professoras com a profissão, seu contato inicial com a escolha profissional, o que vai também pondo à vista um panorama geral das condições reais em que estão desenvolvendo seus trabalhos no interior das unidades escolares. Além das duas narrativas já analisadas, as considerações levantadas pela P3 também caminham nessa perspectiva, colocando sua história de vida, formação, experiências e prática docente como elementos centrais no exercício da profissão.

Uma característica que vem se mostrando notória nessa trama diz respeito ao acesso inicial das hoje professoras, à profissão e, nesse caso particular, com a disciplina de História. Esse vestígio se faz presente claramente na narrativa da P3, por exemplo, ao destacar que o fato de estar na profissão hoje, não foi jamais consequência de uma busca ou empenho pessoal em função da carreira de docente, ao contrário, construía uma imagem profissional futura de si, relacionada ao ambiente burocrático dos escritórios. Assim ressalta a professora: “jamais pensei em ser uma professora, sempre me imaginei sendo uma contabilista, trabalhar em escritórios e nunca professora”. (NARRATIVA: P3).

Na continuidade, novamente aparecem como porta de acesso ao exercício da profissão de professora, pelo menos dois aspectos que assumem sinais de justificativa para o ingresso no campo do ensino, são eles, as poucas oportunidades existente se acessíveis às então estudantes da Educação Básica, tendo assim que valer-se da chance possível a seu alcance naquele momento, seguidamente da expectativa concreta de conseguir trabalho.

Esses dois fatores são contornados por outros dois sinais que circundam também o senso comum e, naturalmente, esse momento inicial do ingresso à profissão de professor de

História. Um deles se refere a uma ideia empoeirada de que a História é uma disciplina fácil, nem tanto exigente quanto as outras da área de exatas e, outra marca que se soma a esse caminhar para a História que está ligada aos contatos que tiveram com professores, principalmente no Ensino Fundamental e sua a forma zelosa com que desenvolvia trabalho pedagógico.

Esses motivos aparecem com nitidez no relato da P3 ao indicar as justificativas que as levaram a se tornar professora, enfatizando deste modo, o exemplo da professora admirável que explicava bem os conteúdos, o curso médio do Magistério mais próximo de sua realidade, tanto para a conquista da concorrida vaga como a maior probabilidade de conseguir trabalho.

[...] quando cheguei para me matricular a concorrência para os outros cursos era enorme, então encontrei uma amiga que estudava lá e já ia fazer o 4º ano adicional e me disse que se eu quisesse ela arrumaria uma vaga para mim no magistério que a concorrência era menor e era uma área que facilmente me daria um emprego de professora. Eu não gostei muito da ideia, nunca quis mesmo ser professora, mas ela me convenceu. [...]; logo no 1º ano do magistério comecei a trabalhar na área, e ainda hoje aqui estou. (NARRATIVA: P3).

Já imersa nesse ambiente do trabalho pedagógico, a escolha pelo curso superior de História, relata a P3, ocorreu de forma mais clara, considerando-se as experiências já vividas, as lembranças e imagens representativas de bons professores que teve na etapa do Ensino Fundamental e ainda seu bom desempenho, enquanto aluna, com a disciplina de História, que lhe fez perceber e ao mesmo tempo provocar inquietações aproximativas acerca das relações temporais estudadas na matéria. Essas influências aparecem com distinção no entendimento da necessidade e a escolha da graduação: “[...] logo me veio à mente que história seria para mim a disciplina de mais fácil entendimento, pois sempre consegui boas notas na matéria e admirava o trabalho dos historiadores.” (NARRATIVA P3).

Desse modo e de maneira breve, mas contundente, a narrativa da P3 expõe, a partir de sua experiência, um quadro considerado generalizado, em relação ao trabalho do professor em sala de aula, apontando como fatores de desequilíbrio da profissão alguns sintomas facilmente perceptíveis nas escolas, como o pouco investimento na educação que por sua vez ocasiona na somatória a desvalorização da profissão por parte do poder público, a apatia da sociedade diante dessa realidade, o excessivo número de alunos por sala, entre outros, que vem contribuindo crescentemente para a negligência de grande parte de alunos em relação ao cuidado com os estudos e a relação conflituosa cotidiana com professores.

O aspecto negativo não está na disciplina, mas sim na profissão que é muito desvalorizada pelo poder público, pela própria sociedade, sem falar na falta de interesse dos educandos, na falta e respeito com que os professores são tratados em sala de aula. A falta de interesse dos alunos vem, no meu intuito, da falta de recursos para a educação, na quantidade absurda de alunos em uma sala de aula, na falta de materiais adequados, [...]; na falta de qualificação profissional [...]. (NARRATIVA: P3).

Ainda sobre essa abordagem, a P3 faz memória das lembranças de suas experiências enquanto aluna do Ensino Fundamental, estabelecendo relações e acareação entre as duas temporalidades, por ela experienciada, sendo um momento na condição de aluna, evocando as lembranças que marcaram sua condição de estudante, destacando as dificuldades que compunham aquela conjuntura, mas que com esforço pessoal, ajuda da família e solidariedade de amigos, conseguiu enfrentar e superar tais desafios e, outro, diz respeito ao seu momento presente de atuação na mesma etapa do ensino escolar, mas agora na função de professora, lugar de onde emite essa narrativa, ponderando a relação entre os dois momentos de suas experiências. “[...] minha época na educação básica não foi nada fácil, não tinham recursos, não conheci nenhuma escola com os padrões básicos de qualidade, [...]” (NARRATIVA P3).

Transparece nesta narrativa, quanto em outras que compõem este trabalho, a relevante influência externas como a família, professores, amigos, tanto no processo de inclinação para a profissão, quanto no percurso de formação para essa finalidade. Da mesma forma, é perceptível certo desconforto no exercício da docência, provocado pelas condições às quais são postas para o trabalho com a educação, seja pelos baixos salários, as poucas opções de materiais didáticos disponíveis, as crescentes relações conflituosas presentes na escola ou ainda a uma formação continuada escassa e desajustada com a realidade escolar, enfim, o fato é que é bastante incomum perceber-se no contexto do Ensino Fundamental ambiente de autoestima elevada em relação à profissão docente, ao contrário, o que se nota com frequência e isso vem sendo verificado nessas narrativas, são expressões de profissionais exaustos e fragilizados na sua condição de trabalhadores.

Esse mal-estar na educação, ao que indica, não é ato de um ou outro professor insatisfeito isoladamente com o exercício da profissão, de outro modo, o que aparenta é um descontentamento difuso no conjunto da docência, exposto, tanto nas narrativas aqui analisadas, quanto no contato cotidiano com professores. O núcleo básico dessa insatisfação assinala uma correspondência primária entre o dia-a-dia do trabalho docente e a deficiência no funcionamento do sistema educacional, decorrente, sobretudo, dos escassos investimentos.

Consequentemente esse sintoma que constitui uma aura entranhada no coletivo dos professores, afeta frontalmente a qualidade desejável da educação, na medida em que as ações

docentes passam a ser realizadas dentro desse contexto de exigências por padrões e resultados, sem que haja as condições pedagógicas e estruturais necessárias para que isso seja realizado com satisfação. Nota-se, portanto, a presença de conflito assentado nessa relação educacional que envolve desde a gestão dos sistemas até a atividade final do professor, no chão da escola. Nisso, o tempo vai passando, as mudanças vão ocorrendo de forma cada vez mais aceleradas e os transtornos na educação vão permanecendo com pouca ou nenhuma alteração.

A narrativa da P3 expressa bem um sentimento que, embora não seja exteriorizado por tantos professores, são facilmente perceptíveis nas suas rotinas, no que dizem, fazem e como fazem no exercício da profissão:

Hoje, percebo que me tornei uma professora por conviver com professores, amigas, vizinhas, colegas e nas conversas, sempre surgiram pensamentos que defendiam que era melhor ser professora que trabalhar de balconista ou vendedora de roupas, ou seja, ninguém queria, mas se tem chance, agarre-a, será provavelmente a melhor que terá. Contudo, não consigo mais estudar, perdi o gosto pelos estudos devido ser muito pesado, precisa muito esforço, passa por muita dificuldade e ainda por cima, não seria valorizada, então não me animo, acho que me acomodei aqui e não quero mais lutar. (NARRATIVA: P3).

Assim, portanto, as relações que constituíram experiências, sejam na Educação Básica ou Educação Superior, apresentam-se nesta narrativa como amplo referencial para a identificação profissional da P3, uma vez que as lembranças por ela frisadas, remetem a essa relação do antes, fase em que percorria os caminhos de sua formação básica até chegar a ser professora e, depois, ou atualmente, no desempenho do trabalho docente. Essas recordações reportam-se tanto a ocasiões boas quanto ruins, que formam o conjunto das experiências.

A representação da imagem construída nesse ambiente, do bom e do mau professor, das disciplinas estudadas, da relação com os colegas, dos obstáculos que constituíram esse período e a forma como foram sendo superados, entre outros, refletem-se nitidamente nas práticas habituais desempenhadas pela P3, de acordo com o que discursa sua narrativa.

Se falar de professores sempre tem aqueles que deixam você traumatizado mesmo, com sua forma de agir, falar, tratar seus alunos com mau humor, e eu também como aluna da UEMA, tive receio de professores desse tipo.[...];Os ensinamentos lá (**graduação**) adquiridos, levo até hoje na forma de lidar e ensinar os meus alunos. (NARRATIVA: P3 – **grifo nosso**).

Afinal, a história de vida e formação relacionada à narrativa da P3 apresenta alguns elementos que sugerem conexão de suas experiências com a prática docente, seja com referência ao ambiente familiar em que foi criada, tendo que, ainda bem cedo, enfrentar os



percalços da vida de estudante associando logo, também ao trabalho, seja no contexto escolar e universitário, onde foi desenvolvendo empatia e habilidades para a função de professora ou, ainda nos ambientes formativos os quais frequentou na abrangência de seu trabalho. Esse percurso histórico de sua vida, contextualizado historicamente, identifica com maior significado as atitudes desencadeadas pela professora.

Esse caminho que valoriza, não somente a prática docente com suas estratégias de intervenção, indicadores de resultados, etc., mas considera o professor para além de sua atividade prática, englobando sua vida, seu percurso formativo e os contextos que lhes motivaram e moveram a tomar decisões fundamentais no horizonte de suas vidas, amplia possibilidades de discernimento do ser professor, tendo na sua história de vida e formação, descritas nos seus devidos contextos, distinguindo o lugar de existência onde a pessoa foi se constituindo como docente, a referência para esse entendimento, formando assim uma visão para além das técnicas ou práticas vivenciadas na rotina da profissão.

Aqui se faz alusão novamente ao lugar de fala de quem narra às especificidades que indicam com melhor qualidade quem é a pessoa que se torna professor, as motivações que lhe estimularam a movimentar-se em direção ao trabalho com educação, buscando perceber assim a dinâmica da profissão livre das fronteiras que se limitam à execução cotidiana.

Por esse ângulo, a descrição apresentada, agora pela P4emite ecos de seu percurso formativo, no largo de suas experiências nos contextos que fazem parte de sua história de vida. Hoje, com uma vida profissional estável, exercendo duplamente e em ambientes notoriamente distintos, a profissão de advogada e professora da Rede Estadual, no Ensino Médio e Municipal no Ensino Fundamental, exterioriza na sequência de sua narrativa de vida o desejo de conquistar espaços de vivências que rompesse com os limites impostos pela realidade que vivia e a educação se vislumbrava como um caminho possível a ser seguido. A persistência nessa possibilidade constituiu-se assim num caminho para evasão daquela condição sociofamiliar que lhes acompanhava.

Essa circunstância, evidentemente, faz parte de um contexto histórico conjuntural mais abrangente em que tanto o acesso à educação escolar era bem mais limitado, quanto as famílias mantinham com maior austeridade a solidez das heranças fundamentadas nas tradições, sobretudo as famílias de origem rural. Contudo, a relutância presente na narrativa da P4 indica a firmeza com que o caminho de sua formação foi traçado.

Como nasci e vivi até minha adolescência na zona rural, com pais analfabetos e família patriarcal machista, meu pai não queria que eu estudasse. Deixava claro que era apenas para eu aprender assinar meu nome e nada mais, já que eu iria casar e

cuidar de casa e fogão, marido e filhos, e para isso, não precisa saber ler e escrever. Porém, persisti até que consegui a permissão do meu pai para estudar. (NARRATIVA: P4).

Fica compreensível no percurso narrativo da P4 que sua atuação profissional na educação está estreitamente conectada com a extensão de suas experiências, tendo no seu próprio modo de encarar as contrariedades presentes nas relações a referência de exemplos de superação. Um traço desse perfil pode ser observado no que é narrado sobre seu ingresso e permanência na profissão, no qual sobressai sua aproximação com o curso de História e conseqüentemente o exercício da profissão de professora como algo à margem do que era realmente desejado, nesse caso o curso de Direito.

Por esse caminho lateral, ou seja, o fato de a escolha do curso e da docência não ter sido fruto de uma predileção, mas de oportunidade, a P4 iniciou e continua no exercício da profissão salientando que a experiência nesse trabalho possibilita contribuir com jovens a superar dificuldades e buscar caminhos exitosos, tal qual exemplo de sua própria história de vida. “Embora não ter planejado ingressar na área da educação, tomei gosto pela profissão, pelo fato de poder incentivar jovens a galgar um futuro melhor, reduzindo a pobreza de uma maneira honesta, através do conhecimento”. (NARRATIVA: P4).

Essa predisposição em servir-se do ambiente da docência para ajudar o outro a olhar para si mesmo com persistência para enfrentar os desafios vigentes, pode ser atentada no itinerário de sua narrativa, conferindo com isso respaldo de sua história de vida sobre sua prática docente. [...] Então, eu fazia questão de focar que eles (**alunos**) eram bons, que tinham potencial, que não eram alunos para ficarem contentes com pouco conhecimento. **Hoje**, [...] Falam que minhas palavras fizeram com que acreditassem neles e isso é gratificante. (NARRATIVA: P4 – **grifo nosso**).

Os exemplos rememorados pela professora se apresentam sempre com arranjos que extrapolam as fronteiras da formalidade escolar, trazendo para o cenário da prática cotidiana sua percepção de mundo e com isso empenhando-se para contribuir com o crescimento dos jovens alunos, instigando-os na construção e busca de seus próprios objetivos. Os trechos destacados a seguir podem emitir uma ideia dessa relação da P4 com a profissão:

Outra experiência ocorreu também no início da minha docência, quando tive contato com um aluno que demonstrava não gostar de mim e sentava no final da sala, não fazia as atividades que eu passava e acima e tudo, falava que no final do ano mataria uma professora que o reprovasse. Então, para disfarçar o medo que eu estava sentindo pelo aluno, comecei sentar perto dele e perguntar se ele tinha feito a tarefa. A resposta, inicialmente, era sempre, não. Aí, resolvi pedir para eu ajuda-lo responder a atividade e ele deixou. Na primeira eu respondi quase toda sozinha,

depois ele mesmo passou a responder todas as atividades, fazia as avaliações e participava da aula. Então, auxiliar na mudança daquele rapaz foi gratificante, tanto que, no final do ano letivo, o aluno foi aprovado, por mérito e não assassinou nenhuma professora. (NARRATIVA: P4).

Vai se evidenciando conjuntamente e de maneira enfática nessa descrição narrativa de experiência de vida, o elevado e diversificado nível de conflitos presentes no interior das unidades escolares, impactando diretamente professores e alunos, diretamente e, de maneira geral a comunidade escolar, gerando situação que tende ao agravamento considerando-se a limitação de investimentos direcionados à educação, de um lado e, ao mesmo tempo as transformações presentes na sociedade que não encontram respostas satisfatórias na escola. Um quadro indicativo das condições de trabalho as quais são disponibilizadas aos professores.

Na escola do município, tive contato com um aluno que tinha sido expulso de outra escola porque foi pego fazendo uso de drogas ilícitas no banheiro. No primeiro contato eu falei que ele era bem vindo à escola, que eu estava feliz por conhecê-lo. Ele simplesmente sorriu e disse “olha essa”, e começou conversar e atrapalhar minhas aulas. A saída que tive foi me aproximar dele e conversar e hoje, além dele fazer todas as atividades, participa da aula e reclama com os colegas quando não são pontuais com as atividades. Então, de certa forma, termino contribuindo para que alguém veja a vida de uma maneira diferente e isso seria praticamente impossível se eu não estivesse atuando na educação. (NARRATIVA: P4).

A indicação dessa fisionomia da educação e da profissão de professor que se revela nesta narrativa expressa adversidade de transtornos com os quais os professores vivenciam na rotina de sua atividade laboral, tendo que, nessa rotina, regularmente sobrecarregada encontrar alternativas igualmente diversas para desenvolver a contento as exigências da profissão. Nesse exercício de trabalhar num ambiente comumente desfavorável ao pleno desenvolvimento profissional, as experiências ao longo da vida vão se tornando referenciais imprescindíveis para a realização do trabalho possível e ainda contribuir para o crescimento intelectual dos alunos, reinventando e experimentando estratégias para além da aplicação sistemática e às vezes até intransigentes de doutrinas pedagógicas arraigadas no imaginário do fazer educacional.

[...] nunca fui professora padrão, tanto que os alunos me dizem quando colam e os métodos utilizados, eu apenas falo que também colava, mas que é bom conhecer porque quem tem conhecimento é mais interessante do que quem não possui e que, esse conhecimento é cobrando em concursos, ENEM e Vestibulares, e percebo que eles entendem e procuram estudar para adquirir conhecimento e não somente para aprovação, ou seja, para notas. (NARRATIVA: P4).

As lembranças selecionadas pela P4 para evocar as experiências vividas na universidade, a relação com o curso, professores, colegas acentuam a indefinição em relação ao caminho da docência, embora estivesse cursando uma licenciatura com formação para essa finalidade. Como fica claro na narrativa, o curso de História era naquele momento uma possibilidade de aproximação com a área do Direito. “Eu não era tão envolvida no curso de História porque queria mesmo era o curso direito e me sentia de certa forma, deslocada em História, também nunca planejei a docência [...]”. (NARRATIVA: P4).

Por outro lado, a referência ao domínio de conteúdos de alguns professores, os grupos de estudos, o esforço dos colegas e o apoio uns aos outros nas dificuldades pertinentes ao empreendimento profissional. Além disso, a narrativa traz como lembranças outros aspectos de formação presentes na extensão geral das relações que se tornaram essenciais para a vida e consequentemente para o desenvolvimento da docência.

No que se refere às lembranças que me marcaram a respeito dos professores na universidade, além do alto nível de conhecimento dos mestres, tirei uma lição que levo para a vida e me ajuda a lidar com pessoas, inclusive com meus alunos, que foi a seguinte: no ano 2000, muitos trabalhadores sem-terra ficaram uns poucos dias, em protesto, na agência Centro do Banco do Brasil e houve um comentário em sala de aula por um colega que afirmou que necessitava ir ao banco, porém, estava receoso do suor forte, inhaca e perfume barato dos trabalhadores, foi quando o professor (L.M.) entreviu falando que devemos saber lidar com pessoas, com as diversidades, que o que é feio para alguns é belo para outros, o que cheira mal para uns, certamente é cheira agradável para outros, principalmente para os seus, que seria ruim se todos tivéssemos os mesmos gostos, e o que nos diferencia de muitos, é sabermos respeitar todos com suas peculiaridades. Foi uma lição de moral, mas válida porque o professor entra em contato com pessoas com valores, comportamentos e até cheiros diferentes do que é agradável ao olfato, no entanto, necessita respeitar todos com seus gostos e diferenças. (NARRATIVA: P4 – **grifo nosso**).

As experiências construídas durante a formação profissional básica no curso de licenciatura em História, embora não tenha sido resultado de uma inclinação desejável inicialmente, vai se evidenciando como sendo, além de necessário, fase primordial para o equilíbrio e direcionamento profissional. “O curso de História foi fundamental para o que sou hoje, para que eu seja mais tolerante, que olhe o aluno como ser humano com peculiaridades que devo respeitar, ou seja, sou pessoal e profissionalmente melhor, depois do curso de História”. (NARRATIVA: P4).

A expressão, portanto, que se sobressai na narrativa da P4 fornece componentes indicativos de uma feição profissional mais conectada com os desafios encontrados na sala de aula, junto aos alunos, do que propriamente pela estrutura que compõe os procedimentos preestabelecidos do rigor pedagógico. Esse traço encontra suporte nas experiências de vida da

professora, implicando ai desde as suas relações familiares, trabalhos fora da educação, quanto o percurso e convivência na escola.

O livro didático, exposições verbal e em vídeos seguidos de propostas de atividades de produção, são apontadas como os elementos básicos do processo de ensino, com reforço sempre das experiências que a professora faz questão de pontuar seguidamente na sua narrativa, as lembranças que lhe fizeram ser a professora que é hoje nesse complexo contexto educacional atual.

Quanto às outras experiências que serviram para o exercício da profissão, foram inúmeras, desde as dificuldades de trabalhar na roça, empregada doméstica, muitos anos em contabilidade e ultimamente também na área jurídica, certamente contribuíram para o exercício da docência, tendo em vista que tenho experiência para orientar meus alunos no sentido de que, embora sejamos pobres, temos capacidade para sonhar e conquistar nossos objetivos. (NARRATIVA: P4).

Os relatos das professoras apresentam-se, de maneira geral, com muitas semelhanças, principalmente no que se refere às memórias dos processos que contribuíram para se tornarem as professora que são, embora cada narrativa traga suas especificidades relacionadas à singularidade de suas histórias de vida. Assim, incluída nesse contexto, está também a P5, que fala de suas experiências antes e durante o exercício da docência com a disciplina História.

A ampliação dos estudos em torno do conhecimento histórico nesse caso, não ocorreu por um acaso, fez parte de uma idealização desejada pela professora desde os anos iniciais da Educação Básica. “Era a disciplina que mais gostava na minha época de ginásio por isso decidi fazer faculdade para realizar meu sonho”. (NARRATIVA P5). A intencionalidade presente na fala da professora no que se refere a opção feita pela área de História tem em si significado expressivo nesse campo de atuação onde se percebe muitos outros exemplos de profissionais que estão atuando na área, mas não escolheram como opção desejável, ou como narra a P5, como sonho. O fato de escolher, decidir conscientemente sobre por onde trilhar o caminho profissional em si já indica boas possibilidades de seu desenvolvimento.

Sobre essa decisão de acessar a universidade encaminhando-se pelo curso de História, destaca a P5, “ocorreu na época em que eu trabalhava com a pré-escola e me sentindo inferior as outras colegas que eram todas graduadas [...], foi ai que escolhi mudar essa situação [...] e fui ser professora de história, daí em diante só trabalhei com a disciplina de história”. (NARRATIVA P5). Dentre a variedade de ressonâncias que podem suscitar a descrição acima, pode-se notar que o próprio contexto de vivência prática da professora contribuiu para sua inclinação para constituir-se como professora de História, o que seria, de acordo com sua

exposição, a predileção pela matéria associado ao sentimento de desvantagem profissional diante de colegas com titulações superiores à sua.

De fato, são diversos os motivos que estimulam e apontam como encorajamento para defrontar as dificuldades, todavia nessa diversidade a experiência situada num determinado contexto, construída e unida à particularidade da história de vida assume destaque primordial, tendo em vista, tanto o que se observa no cenário educacional, quanto às narrativas das professoras sujeitas desta pesquisa.

Se por um lado tornar-se professor de História agrega nesse processo desafios radicados no âmbito da vida pessoal, familiar e social, que por opção ou por casualidades se assentaram nessa profissão, por outro, o exercício da profissão carrega em si vestígios de construtos da sua própria história enquanto disciplina escolar, sendo associada majoritariamente nesse percurso a preservação de discursos elitistas. Nesse sentido, o fazer cotidiano na docência de História, com vistas a construção crítica do conhecimento, sofre influências tanto dessa base inicial, construída por uma adesão voluntária, oriunda das relações vinculadas ao contexto da história de vida, como também se torna determinante a busca contínua para a compreensão do significado de sua existência nos diferentes espaços históricos-temporais da história do Brasil, incluindo, evidentemente, a especificidade espacial e temporal de quem se ocupa na posição de professor de História.

As exigências profissionais, pois, a quem ocupa esse lugar de professor de História, somando-se ao crescente sobrepeso e desvalorização que vem se agregando ao trabalho do professor da Educação Básica e ainda, às efetivas transformações recorrentes na sociedade, que interferem ordinariamente no cotidiano do fazer educacional, trazem consigo, às vezes de forma velada, outras, de maneira explícita certa franqueza dos profissionais no sentido de expressar dificuldades ou negatividade no trato com a disciplina, tendo em vista, tanto os transtornos presentes na realidade vivenciada como na relação de importância menor que foi sendo construída historicamente no campo das ciências humanas.

Sobre esses elementos de discussão, a P5, em sua narrativa escrita, declara que não se deparou com negatividade na relação com desenvolvimento da disciplina, embora logo mais, na oportunidade da narrativa falada na roda de conversa, ela destaque ingredientes de trabalho que expressam dificuldades na sua realização.

Até hoje ainda não encontrei nada de negativo em relação a ser professora de história, muito pelo contrário aprendi muito ministrando minhas aulas minha vocação pela matéria só aumenta cada vez mais. Me sinto realizada quando chego nas salas e encontro meus alunos a minha espera para juntos aprendermos. (NARRATIVA P5).

O sentimento de ascensão alinhado ao desenvolvimento profissional é elevado pela professora como um acontecimento valoroso em sua vida, de modo que atribui a essa transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, como um feito de distinção, tanto como realização pessoal, quanto profissional. Em continuidade, a P5 traz como referência de suas experiências de vida as lembranças que guarda consigo sobre seu processo de formação dando destaque às dessemelhanças, entre o tempo em que frequentou a escola básica com sua experiência atual de atuar profissionalmente nesse mesmo ciclo escolar, referindo-se dessa forma, ao aspecto tecnológico, atuação dos professores o cuidado com a escrita, inclusive enfatiza o uso de castigo físico como elemento pedagógico no processo de ensino, lembrando nesse caso do uso da palmatória como instrumento presente nesse ambiente de estudo.

Vagas lembranças de quando estudava na escola municipal totalmente diferente de hoje no meu tempo não havia tecnologia tudo era mais difícil os professores eram quase todos severos lembro vagamente que tive de aprender tabuada com medo da palmatória e hoje a realidade é totalmente diferente. Lembro-me até hoje da minha professora de português foi com ela que melhorei minha caligrafia ela copiava palavras em uma folha para que eu copiasse igual a dela, lembro também da frase que ela sempre falava. Se você quer ser professora tem que ter uma ótima caligrafia. (NARRATIVA P5).

Em sintonia com sua história de vida a professora traz as lembranças que se mantêm como significativas aquelas que se conservaram e lançam algum grau de influência sobre sua atividade docente hoje. Ao ressaltar as diferenças existentes em duas diferentes temporalidades, sua enquanto aluna e agora, como professora, com realce à postura dos professores, aos métodos e fontes aplicados, nota-se o esforço empreendido pela P5 no sentido de oferecer a seus alunos oportunidade de aprendizagem conectada com o contexto do seu mundo, com os ambientes que lhes são significativos.

A visibilidade disso manifesta-se na busca de diversificação de fontes para além do livro didático, como aponta a professora, respaldada no que ela considera como boas lembranças que ainda guarda na memória. “Uso muito pouco meus livros didáticos sempre procuro inovar e buscar novos meios para proporcionar aos meus alunos uma excelente aprendizagem”. (NARRATIVA P5). Tal iniciativa traz significado para o ensino de História à medida que o uso convencional quase exclusivo de fontes escritas, nesse caso, fundadas nos manuais didáticos, deixa de ser regra e inicia o deslocamento para ser uma possibilidade dentre muitas outras, principiando dessa forma um movimento ante a diversidade de registros

produzidos pelo ser humano, considerando a importância da utilização de multiplicidade de fontes documentais.

Naturalmente que se trata de pequenas iniciativas, localizadas e que possivelmente não estejam teoricamente esclarecidas sob a perspectiva histórica, mas são, contudo, iniciativas que podem fazer boa diferença no processo do ensino de História. Dessa forma, as narrativas das professoras que integram esta pesquisa trazem de maneira recorrente semelhanças em suas memórias narradas de tempos em que foram alunas da escola básica, mesmo sendo oriundas de ambientes sociais, familiares e formações distintas, mesmo assim podem ser identificadas diversas semelhanças em suas narrativas de vida, principalmente relacionadas ao convívio escolar.

Pode-se recordar aqui, por exemplo, de acordo com a escrita das narrativas, de lembranças envolvendo atitudes do professor, a rigorosidade nas relações, das dificuldades socioeconômicas das famílias junto ao desejo de oferecer condições de estudos aos filhos, o uso de instrumento de castigo como a palmatória, ou outros expedientes de punição física, utilizados de maneira naturalizada no interior das escolas. Essa equivalência não ocorre ocasionalmente, está sim, relacionada a temporalidade das relações situadas historicamente sob determinados arquétipos político-culturais que de certa forma compõem um contexto.

A influência da família, assim como em outras narrativas, teve fundamental importância na trajetória de formação básica da P5, considerando nesse caminho, os embargos próprios de quem têm que partir do esforço pessoal e familiar e encarar os desafios pela frente. “Minha família sempre me apoiava em tudo percebia minha vontade de realizar meu grande sonho que era terminar meus estudos eu sempre recebia incentivo para continuar estudando apesar da pouca condição financeira que tínhamos” [...]. (NARRATIVA P5). Nessa perspectiva a professora ressalta o desejo de continuar estudando e aprofundar os conhecimentos no seu campo de atuação, estando com vistas, assim a perseguir o caminho para cursar pós-graduação *strito sensu*.

De maneira geral as narrativas processadas no contexto atual, envolvendo parte da história de suas vidas, apresentam elementos que constituem tanto o contexto histórico em que as professoras construíram seu percurso formativo e profissional, levando consigo as experiências geradas nesses ambientes e que lhes são base fundamental para a realização do trabalho no local onde atuam, quanto, ao mesmo tempo, são impactadas pelas novidades que se expõem no presente para o desenvolvimento educacional. Estão, portanto, caminhando juntos, as experiências erigidas no decorrer da vida e profissão e os desafios postos que configuram o trabalho no cotidiano escolar.



Assim, as referências das experiências se tornam base substancial para o exercício do trabalho, contudo, sem desconsiderar o avançar das transformações presentes na sociedade e consequentemente com abrangência ao trabalho educativo. Nesse sentido, Imbernón (2011) ressaltando as dimensões objetivas e subjetivas do trabalho do professor, assinalando que esse, embora tenha sido por longo tempo fundamentado em formação conteudista na perspectiva técnica e racional, visando um profissional com conhecimento uniforme pra que exercesse um ensino também nivelador, lembra que hoje

A profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente. (IMBERNÓN, 2011, p. 14).

A questão tratada pelo autor não aspira desmerecer os conhecimentos acumulados pela ciência, busca antes, incluir nesse contexto profissional, além do conhecimento as atitudes, ou seja, a capacidade de desenvolver um trabalho sensível às demandas vindas da sociedade, repelindo a visão de um ensino tão somente técnico como transmissão de um conhecimento acabado e formal, na perspectiva de um conhecimento em construção e não imutável. Em suma, um professor que valorize tanto as atitudes quanto a base de conteúdos.

A discussão refere-se ao papel da escola e do professor no desenvolvimento da formação de alunos como sujeitos analíticos e participantes, como se refere, também nessa perspectiva, Brodbeck (2012). “A sala de aula não pode mais ser vista apenas como um espaço onde há transmissão de informações e conteúdos, mas como o ambiente onde a troca entre os alunos pode e deve construir novos sentidos para a vida.” (BRODBECK, 2012, p. 06). A atenção aqui diz respeito ao alerta apontado pela autora da necessária atualização do debate sobre os objetivos do ensino de História, tendo em vista que ao longo do tempo a disciplina cumpriu diferentes papéis na formação escolar. O estudo da História, na perspectiva da formação para o desafio da autonomia exige, pois, que as estruturas educacionais ofereçam condições para que o aluno possa perceber-se como sujeito partícipe na construção histórica, tendo no professor referência de agente que propulsor de reflexão diante dos fatos apresentados.

Um enfoque a ser sublinhado na discussão dessa proposição de narrativas escritas de vida, diz respeito a dimensão reflexiva dessa escrita e, portanto, formadora, já que o processo de rememoração inclui a problematização das relações educacionais. O ato de escrever por si

exige condições específicas de discernimento sobre a matéria a ser posta em forma de texto, significa uma etapa para além da oralidade, que normalmente é o que mais se evidencia no campo das discussões educacionais. Trata-se de ação solitária do sujeito representando a si mesmo no curso da sua história de vida, tendo que somar esforço de elaboração coerente, seguindo as normas cultas da escrita no afimco de passar da narrativa oral à escrita, faceando os requisitos declarados para tal atividade.

Trazendo mais uma vez a influência de Josso (2004) que bem trata dessa temática, ressaltando que:

O tempo da passagem à escrita da narrativa vai ser a oportunidade para esta tomada de consciência por meio de um conjunto de incertezas que vão impor uma pausa, um silêncio em contraposição à espontaneidade inicial, [...]. O desafio de escrita da narrativa de uma história de vida faz emergir interrogações sobre a escrita das experiências e sobre o posicionamento do escritor. (JOSSO, 2004, p. 174).

A experiência da escrita personalizada vai, por conseguinte permitindo ao sujeito escritor a revelação de dificuldades que podem ser encarados como desafios a serem vencidos, ou, por outro lado, desvelar habilidades antes inexploradas, às vezes tão somente por ausência de iniciativas pertinentes, despertando o gosto pelo exercício dessa predisposição da escrita.

A autora faz alusão além do mais, a três eixos, entre ligados que permitem explicitar a natureza desse processo, trata-se da escrita como arte de evocação, isto é, na improbabilidade de rememoração de toda a história de vida, evocam-se aquelas que são suficientemente significativas para representar as discussões do momento, aquelas que se destacam como testemunhos da construção das atitudes profissionais assumida hoje. Um segundo eixo trata da escrita como construção de sentido, buscando identificar na aproximação de sua trajetória de vida abordagem analítica numa visão plural, considerando-se um ser parte do mundo concreto, cuja ação está interligada e não dispersa fruto do acaso.

Por último, a escrita como pesquisa, enfatizando o interesse metodológico sobre a narrativa escrita, tendo na explicitação dos enunciados textuais, nas palavras mais utilizadas e escolha das experiências mais valorizadas a pertinência desse eixo. O texto apresenta-se induzido pelo contexto da reflexão biográfica, visto que o olhar extensivo do sujeito em processo de narrativa que lança o olhar sobre sua própria vida é orientado por uma preocupação particular, problematizado por hipótese, sendo, portanto restrito e não generalizado. (idem, p. 174 a 181).

Nesse ambiente, a escrita da história de vida assume aqui essa configuração de ser uma fase na qual as professoras, na sua particularidade discorrem sobre suas experiências e

aspirações com narrativas de vida e formação em linguagem formal, atribuindo sentido ao seu percurso histórico a partir do lugar que ocupam hoje. É um momento de retiro pessoal, recolhimento em si, mas contextualizado com o universo histórico de suas vivências.

A importância dessa fase de elaboração, no entanto, não torna a oralidade menor ou menos relevante, ao contrário, a aposta é que à medida que vai se ampliando e problematizando com as histórias de vida, pela discussão textual, vão surgindo mais elementos, com maior fundamentação e em consequência a argumentação oral terá melhor base referencial, ampliando e sedimentando progressivamente o nível de percepção analítica das circunstâncias, as quais se inserem na vida das professoras. A dimensão escrita e oral das narrativas, na perspectivada formação, soma-se assim uma a outra, constituindo correlação necessária. A roda de conversas, como se constata na sequência, é um espaço pensado como ambiente para essa finalidade, no qual cada participante fala e ouve, socializando com os pares aquilo que é o seu fazer pedagógico.

#### **4.5 Roda de conversas com professoras de História: narrativas e repercussões das experiências formadoras na prática docente**

A roda de conversas ganhará aqui expressão relevante, considerando-se que nessa etapa da pesquisa, após as professoras participantes terem apresentado as narrativas escritas que tomaram como referências em suas histórias de vida e formação, aquelas lembranças selecionadas que fazem parte das memórias da pessoa que se tornou professora, agora é o momento dessas cinco professoras se encontrarem, em ambiente devidamente preparado para proporcionar os diálogos necessários a partir do lugar que ocuparam como professoras de História de uma realidade escolar específica e refletir coletivamente sobre as repercussões que essas experiências impactam sobre o cotidiano do seu trabalho.

Convém lembrar aqui o que indica a hipótese anunciada, a qual chama a atenção para o fato de que não só o preparo acadêmico restrito ao exercício da docência é responsável pelo trabalho diário, no cotidiano escolar, embora seja estritamente importante e necessário, mas que a junção dos diversos elementos da vida se fazem presentes no hábito ordinário do professor como repercussão desse processo de vida, supondo dessa forma, que as relações entre as experiências vividas, a formação e a prática docente, respondem com maior abrangência por seu desempenho como profissional, delineados de forma consistente pelos ecos dessas experiências que compõem a vida real dos professores.

Nesse sentido a roda de conversa, a qual será desdobrada a seguir, constitui-se numa possibilidade metodológica em potencial, no sentido de abrir caminho dinâmico para a colocação em comum de assuntos pertinentes ao trabalho docente e, nesse caso particular, pertinentes também à disciplina de História, permitindo aproximação e discussão entre as sujeitas participantes da pesquisa, sobre seu cotidiano pedagógico.

A conversa, nessa perspectiva ganha, ao mesmo tempo, significado de socialização das experiências, aprendizagem e formação, através da interação e partilha de saberes entre profissionais que atuam na Rede Pública Municipal, no mesmo tempo e fase escolar e por isso convivem com situações educacionais comuns e semelhantes. Isso sob o ângulo geral das relações escolares, mas também circunstâncias distintas que dizem respeito mais propriamente ao contexto da professora e da sua relação particular com o meio onde trabalha, buscando na troca de experiências, no exercício de escuta e da fala refletir sobre o jeito de ser professora de História e as possíveis repercussões advindas desse universo mais geral em suas práticas.

Esse momento abre também oportunidade para emergir luzes e clarear situações recorrentes no espaço escolar, a partir das conversas e troca de experiências particulares, na especificidade das falas, na observação de maneiras de fazer diferente que vão surgindo na socialização, iniciativas que podem apontar para possíveis estratégias pedagógicas serem ampliadas para outros espaços escolares.

Na roda também o pesquisador se insere no âmbito da conversa, tanto na coordenação do processo quanto como participante do diálogo e troca de experiências. A roda de conversa, assim “É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com pares, [...]”. (MOURA e LIMA, 2014, p. 99).

Essa inserção do sujeito pesquisador no contexto do ambiente pesquisado, embora com a clareza de que o diálogo pertence primordialmente ao grupo, permite maior fluência na observação e análise das narrativas produzidas, haja vista que as experiências socializadas, tendo como referência a sala de aula das escolas municipais com a disciplina de História, no cenário educacional do presente, faz parte também do percurso de trabalho deste pesquisador, o que poderá auxiliar no entendimento daquilo que estão contidas nas narrativas, as escritas e agora as faladas, amplificando expectativa de empreender exame mais refinado sobre as percepções destacadas nos diálogos provenientes da roda de conversa.

Moura e Lima (2014), nesse sentido, advertem, ressaltando a potencialidade narrativa do sujeito, lembrando que os discursos narrativos nunca são decorrentes somente da pessoa que narra, mas estão repletos de memórias de diversas matrizes. “O fato é que ele não narra

sozinho, reproduz vozes, discursos e memórias de outras pessoas, que se associam à sua no processo de rememoração e de socialização, e o discurso narrativo, no caso da roda de conversa, é uma construção coletiva”. (idem, p. 100).

Essa socialização que parte das individualidades, mas que vão sendo postas em comum na roda, aos poucos vão se estabelecendo como luzes sobre a realidade social da educação, sobre tudo na especificidade do Ensino de História, salientando as potencialidades, como também as principais fragilidades que compõem esse espaço educativo, ao mesmo tempo em que vai apontando para os horizontes daquilo que poderá vir a ser. É essa assim a principal incitação dessa metodologia coletiva, de oportunizar, através das experiências contidas nas histórias de vida de cada professor, a reflexão sobre a prática e despontar como espaço próprio de reflexão.

Imerso no contexto escolar, com todas as atribuições inerentes a essa instituição e, por conseguinte à profissão, o docente visto individualmente, desenvolve seus saberes com a atuação de sua memória individual, construída no espaço circundante das vozes, discursos e memórias intrínsecas a esse meio, que confere sentido às suas práticas e repertórios do cotidiano. Desse modo, parte-se das experiências singulares a caminho de uma reflexão de um modo mais holístico, constituindo uma força resultante de si próprio, de sua história de vida.

Miranda (2013) se refere a esse fenômeno utilizando uma metáfora que denomina de espelhos e janelas, no qual anuncia que assim como o espelho é objeto que permite a pessoa olhar seu próprio reflexo e ver as marcas de sua vida, assim também as histórias de vida permitem a cada professor pensar o reflexo de si próprio ou de suas experiências de formação, prática profissional na imagem produzida sobre seu trabalho. Para além do espelho, que reflete sua imagem, as histórias de vida podem converter-se também em janelas, pelas quais possibilitam os professores olharem para fora de si e de seu espaço e ampliar reflexão para muitas outras experiências distintas como também sociais. (p. 37).

Espelhos e janelas, portanto representam, metaforicamente, a união das experiências pessoais e coletivas refletidas no trabalho que é executado cotidianamente, tendo na história de vida da pessoa que age as bases para problematização da prática. Nesse círculo em que as particularidades estão intrinsecamente inseridas mutuamente na coletividade, vai acontecendo a prática habitual do professor, de maneira tal, que quando não refletidas insistentemente correm o risco de caírem em repetições corriqueiras sem a devida intencionalidade do processo educativo, seguindo modelos entranhados na tradição escolar que se reproduzem continuamente.

A roda de conversa, nesse sentido, constitui-se também num excelente espaço de discussão onde cada professor, do lugar da construção de suas memórias experienciais pode levantar problematizações acerca desses ditos modelos estabelecidos, pronunciando-se e optando, criando alternativas, significando.

A existência de práticas rotineiras transmitidas intuitivamente que se repete entre gerações de professores e alunos que vão se tornando novos professores, após terem passado boa parte de sua vida inseridos na vida escolar é destacado por Miranda (2013) como sendo provavelmente uma das peculiaridades mais marcantes do processo de profissionalização do professor, pelo fato de ter passado boa parte da vida numa instituição socializadora sem que, com efeito, essa mesma instituição tenha como prática comum situações de problematização de rotinas tradicionais naturalizadas nesse ambiente.

Práticas educadoras cotidianas, nem sempre (**são**) tratadas com a devida intencionalidade pedagógica e conceptualização quanto ao seu sentido formador, uma vez que esse segue sendo um aspecto predominantemente invisibilizado e pouco valorizado na formação dos professores em geral. (MIRANDA, 2013, p. 37 – **grifo nosso**).

Em se tratando da História ensinada na escola ao longo do tempo, convém lembrar a ausência em seu percurso, de preocupação com a realidade social, privilegiando, no que lhe concerne, acontecimentos e fatos isolados resultantes de diferentes governos elitistas, incorporando rituais entranhados na cultura escolar sob o enfoque da disciplina. Por outro lado, omitindo as relações, muitas vezes conflituosas entre os diferentes povos e grupos sociais, circunscrevendo-se, entre outros, a conteúdos compartimentados, eventos cívicos, datas, comemorações, etc.

Elementos esses que vão se tornando velhos conhecidos nas memórias individual e social de alunos e conseqüentemente de professores provenientes desse percurso, indicando uma dimensão longa assentada no processo de formação discente e docente. Perceber e indagar essas situações, ir além do exercício de transmitir informações sobre conteúdos organizados em torno de recortes do passado, não se constitui em tarefa simples, requer esforço individual e coletivo. E nisso, além das narrativas escritas, as faladas podem ser um excelente instrumento, tendo em vista seu caráter socializador, a partir de experiências individuais, como será detalhado, de agora em diante.

#### 4.5.1 Professoras de História socializam suas experiências

O dia de realização da roda de conversa chegou e ocorreu de acordo com o planejamento estabelecido, deixando uma somatória de ricos relatos de experiências a serem analisadas e sistematizadas, superando a ansiedade presente durante os preparativos nos dias que a precederam. Cada professora recebeu com duas semanas de antecedência um e-mail com um roteiro básico do que seria tratado na roda, possibilitando assim a reflexão prévia a ser compartilhada com as colegas.

A intenção foi antecipar o contato de cada professora com as provocações que seriam levantadas na roda, mas naturalmente deixando liberdade para ampliação de sua abrangência na diversidade das conversas durante o encontro de experiências. Essa comunicação prévia também aconteceu de forma mais recorrente pela plataforma do *whatsapp* por ligações telefônicas, reforçando através de mensagens de áudios explicativos o mesmo conteúdo do *e-mail*, verbalizado de forma mais didática, no intuito de manter o grupo animado e sintonizado com a proposta.

O encontro foi realizado nas dependências de uma escola estadual, numa sala devidamente organizada na perspectiva da roda de conversa com colegas de profissão. Nesse sentido os detalhes dessa organização contam como importantes para o desenvolvimento e fluidez do diálogo entre os pares, proporcionando estímulo no intento de alcançar maiores resultados. Assim, o ambiente da roda foi organizado em torno de uma mesa espaçosa com cadeiras dispostas próximas umas das outras de maneira que houvesse proximidade e visibilidade de todos e não corresse o risco de alguma fala de tom mais baixo ficasse perdida sem a devida compreensão.

Sobre a mesa alguns petiscos, entre esses uns caseiros, sugerindo com isso a aproximação com certo nível de intimidade e confiança na partilha de sabores conhecidos, pensando na possibilidade de que isso poderia ajudar na flexibilização de possíveis bloqueios que por ventura se encontrassem no ambiente, através da confraternização proporcionada pelo alimento, na conversa livre do entrosamento inicial.

O envolvimento com essa etapa da pesquisa, portanto, não se limitou ao dia de sua realização, tendo em vista que as professoras começaram a pensar antecipadamente sobre os eixos da conversa, aprofundaram durante a realização do encontro e em contatos posteriores, por ocasião da sistematização do diálogo, com solicitação via telefone através de gravação de áudio, complementos e/ou esclarecimentos de determinadas falas ocorridas na roda. As professoras estiveram juntas nessa discussão das 8h às 12h, perfazendo um tempo de 4 horas

num exercício de falar e ouvir sobre realidades diferentes na sua especificidade, mas com muitas semelhanças e desafios comuns.

Essa condição de realidades similares e ao mesmo tempo composta de diferenças particulares compõe uma das fertilidades dessa metodologia e isso pode ser percebido durante a conversa através das falas e/ou gestos que sinalizam a cada fala. O olhar atento, o rascunho no papel, um sorriso discreto, o balançado de cabeça, uma entrada na fala da outra, o tom de voz mais ou menos elevado, a ênfase e repetição de frases, etc. foram traços observados durante a roda, expressando com certo entusiasmo ao falar sobre aquilo que é próprio da sua rotina docente. Essas vozes e gestos foram ganhando fôlego durante a conversa como se tivesse presa na garganta, encontrando ali oportunidade para compartilhar com iguais.

Ainda no começo da conversa, antes de entrar propriamente nos eixos propostos para a roda, foi feita uma memória do processo metodológico da pesquisa, buscando lembrar desde os primeiros contatos realizados, as visitas na escola, comunicações por telefone, rede social e até aquele momento, incluindo nisso um breve comentário sobre a análise de suas narrativas de história de vida e formação, escritas, associando àquele momento de conversa. Fez-se também nessa ocasião inicial uma leitura comentada do título e objetivos da pesquisa, mesmo em condição de recorrência a fim de reforçar, trazer à luz o fio condutor do desenvolvimento do trabalho.

Tendo realizado as devidas considerações iniciais, de maneira que cada professora pudesse falar seu nome, escola que trabalha, tempo de experiência e lembrar brevemente de como se tornou professora de História, lançou-se então, os eixos principais que deveriam nortear a roda de conversa, os quais foram delineados em três perguntas centrais: como deve ser o/a professor/a de História do Ensino Fundamental? Essa questão norteadora procurou compreender a visão das professoras, sujeitas da pesquisa sobre os requisitos necessários para o exercício da docência na disciplina de História, claro, a partir de suas experiências e visão de mundo e profissão. Outro aspecto de abordagem procurou saber como são solucionadas as demandas de sala de aula, considerando que mesmo sendo imprescindível o planejamento, cada aula é recheada de novidades, improvisação, surpresas.

O eixo buscou compreender das docentes as alternativas, saídas para os desafios constantes na sala de aula, lembrando que embora haja a indispensável necessidade do planejamento, mas que esse instrumento, por si, nem sempre garante o êxito no exercício da profissão, não havendo, portanto, fórmulas infalíveis para o trabalho com pessoas no conjunto da sua diversidade, há sempre a possibilidade de erro, distorção de objetivos traçados para determinada ação pedagógica. Nesse caso o que fazer? Quais os meios, técnicas utilizadas



para adequar o desafio ali, presente na sala de aula, tendo que ser encarado, encontrando alguma resposta minimamente satisfatória? Um terceiro eixo norteador seria saber quais às contribuições/influências que as professoras recebem para a atuação em sala de aula? Sugerindo assim a ser pensado de onde vêm esses saberes que embasam sua prática no dia-a-dia escolar, da formação na universidade? Da experiência de vida? Da formação continuada? Da conversa, socialização com colegas? Da sua própria experiência? Etc.

Esses três eixos foram expostos e apresentados ao grupo, servindo como referência durante o transcurso da conversa, mas não foram seguidos ordenadamente, um a um, foram sendo explicitados a partir da provocação feita às professoras, ao solicitar-se que falassem de sua realidade como professora de História, incluindo aí, além dos eixos citados, os problemas, as saídas para resolvê-los, os resultados, enfim, os principais elementos que compõem o dia-a-dia da profissão, fundamentadas nas experiências advindas do lugar particular onde desenvolvem seu trabalho, onde seu fazer docente, sua prática cotidiana representa o seu jeito de ser professora.

Necessário também informar aqui que a análise das narrativas das professoras, por opção, segue a ordem das falas ocorridas durante a roda de conversas, a fim de aproveitar ao máximo a dinâmica do transcurso da roda, tal qual aconteceu. Ou seja, a sistematização segue sem considerara organização assim como está ordenado acima, onde se inseriu as narrativas escritas, das denominadas P1, P2, P3, P4 e P5, sendo, pois convenientemente citadas de forma aleatória de acordo com a manifestação de cada uma na espontaneidade de suas falas.

Do mesmo modo, faz-se importante lembrar que haverá semelhança de narrativas constantes da roda de conversa em relação às narrativas escritas, já devidamente sistematizadas anteriormente, tendo em vista que se trata dos mesmos sujeitos, narrando sobre situações de sua ação pedagógica. Embora se trate de situações metodológicas diferentes, mas as experiências, agora socializadas são narradas pelas mesmas professoras sobre suas histórias de vida o que naturalmente pode ocorrer em realce de ideias abordadas pelas participantes.

Dessa maneira, a P4, após ouvir os esclarecimentos e provocações iniciais pediu a palavra e começou a contar sobre sua experiência como professora de História do Ensino Fundamental, já destacando inicialmente que as escolas por onde passou são cheias de problemas em vários aspectos, desde as estruturas prediais até questões relacionadas a hostilidade de alunos frente a situações de busca de aprendizagens colocadas pela professora. Exemplificando sua fala a P4 traz para a roda o exemplo de um aluno vindo de outra experiência escolar em situação de afastamento sob a acusação de uso de entorpecentes nas dependências da escola, mas que na relação diária a professora procurou de forma insistente

aproximar-se através de contato pessoal, desejando-lhe boas vindas à escola, empenhando-se através de conversas, dando-lhe atenção, mesmo percebendo sua ríspida resistência inicial.

Fui chegando, fui chegando, que mais para o final do ano ele tanto participava das aulas de História como exigia que os colegas participassem também [...] então eu percebi assim, que depende muito da pessoa, o que ele está vivendo, o aluno e o professor também. Eu tive paciência de convencê-lo a gostar de História, foi uma vitória (NARRATIVA P4).

Pode-se perceber na exposição dessa professora o peso da experiência agregado ao desenvolvimento da prática docente, de maneira tal que sua postura diante da situação narrada demonstra com maior ênfase a pessoalidade na relação de sua maneira própria de ver e situar-se no mundo, naturalmente apoiados pelos conhecimentos advindos da academia, de forma que ambas as dimensões convertidas na sua história de vida dão amparo na resolução de problemas presentes no seu labor diário.

Assim, portanto, lidar com as emoções, respeito e consideração aos alunos como sujeitos em processo de formação, aliados a uma determinada metodologia constituíram-se em elementos fundamentais para desdobrar aquela situação específica em desafio pedagógico de acolhimento. Nota-se que, entre as ações planejadas e as executadas no ambiente escolar, o procedimento atitudinal, com base na pessoalidade assume relevância que faz o diferencial nas relações do cotidiano.

A P4 intensifica essa compreensão de que muitas ações que são executadas na sala de aula são provenientes do modo como se tornou professora, aliado ao contexto em que foi sendo construída sua personalidade, como também sua convivência atual situada nos seus círculos sociais. Simultaneamente à sua fala as outras professoras, meio que em coro, reforçaram essa afirmativa, complementando com frases do tipo: “muitas coisas”, “eu também”, “quase tudo”. Nessa perspectiva, a P4 continua narrando: “até porque eu nunca quis ser professora, então procurar aprender na faculdade eu não procurei, eu fiz o curso de História porque eu passei no vestibular e fui fazer, por acaso eu me tornei professora”. (NARRATIVA P4).

No ensejo a P3 assumiu a palavra e foi contando o itinerário de sua vida e destacando logo de início que nunca quis ser professora, mas as dificuldades conjunturais inclinaram para a atuação nesse campo, pois via no magistério, com muitas vagas a serem preenchidas, uma chance de ingressar de forma mais imediata no mercado de trabalho e assim foi se tornando uma professora, atuando inicialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, continua afirmando que mesmo sem estar seguindo um caminho profissional

desejado, foi assumindo com responsabilidade a profissão, mas somente a partir de 2011 é que começou a trabalhar especificamente com a disciplina de História, mesmo tendo concluído sua licenciatura na área ainda em 2003, explicando que antes já havia propostas para que assumisse a disciplina nos anos finais do Ensino Fundamental, mas que os alunos dessas turmas lhe causavam medo, por conta de sua condição de marginalização social.

Mesmo diante dessa resistência, a P3, incentivada por colegas aceitou reticente o desafio e assumiu a disciplina enfrentando sua própria aflição diante do cenário que passou a conviver profissionalmente. Logo em seguida, recebeu outra proposta desafiadora para ser assumida na condição de professora de História, sendo ela a única profissional com formação na área atuando na escola com aquela fase educacional, foi assim convidada a supervisionar o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) na escola, um programa que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos de licenciaturas presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério também na rede pública.

Mais uma vez a novidade dessa atuação ao mesmo tempo inquietou e incitou a P3 a enfrentar esse desafio, de lecionar as aulas e supervisionar esse programa coordenado localmente pela Universidade Federal, com a presença constante de alunos graduando do curso de História em suas aulas. “Foi uma experiência maravilhosa”. (NARRATIVA P3).

Nesse processo a professora declara, fazendo referência ao medo inicial que lhe impedia de assumir a docência nos anos finais dessa etapa educacional, que até hoje que não teve problemas de relacionamento com alunos, foi aprendendo no traquejo diário a enfrentar os problemas e procurar superá-los.

Problemas com alunos, apesar de serem difíceis, eu nunca tive, nunca tive que enfrentar nenhuma dificuldade, assim, ao extremo com nenhum a não ser o estresse corriqueiro da sala de aula, mas deu certo, meu medo era de não dominar os alunos, aqueles adolescentes, com muitas dificuldades de ficar na sala de se concentrar (NARRATIVA P3).

A socialização narrada pela P3 traz à superfície uma situação visível entre boa parte do professorado, que é o fato de estar na profissão, mesmo assumindo com responsabilidade, mas demonstrando insatisfação profissional por razões diversas, entre elas por não ter sido fruto de uma escolha consciente. Uma parte significativa de professores está na profissão por uma consequência dos passos que a história de sua vida foi seguindo, encontrando no magistério uma oportunidade de trabalho mais acessível, com baixos salários, mas de certa forma com alguma garantia de continuidade.

Além disso, percebe-se nessa narrativa que a gestão da sala de aula num contexto socioeconômico de pobreza, entendido em sua fala com a expressão “dominar os alunos” foi sendo um desafio aprendido a partir de suas relações, tanto anteriores, acumuladas como experiências, como aquelas construídas na convivência escolar entre iguais e no próprio ambiente de sala na relação com os alunos, na diversidade de suas diferenças.

Tendo sido destacado esse aspecto da gestão da sala de aula, como jeito próprio de cada um desenvolver suas estratégias, como sendo fruto de aprendizados universitários, mas principalmente, como resultados da bagagem particular que cada pessoa vai acumulando no percurso da vida e, nesse caso, com as vivências da sala de aula, a P4 complementou de maneira aprovativa, confirmando a fala da P3, ambas expressando quase que simultaneamente a afirmativa de que no exercício real da docência a professora entra em contato com pessoas diferentes, valores, comportamentos, ideias diferentes, com tipos de alunos mais sensíveis a cobranças outros que se irritam e não cumprem os compromissos de estudante, enfim, é preciso saber lidar com cada situação, com cada personalidade, não há regra infalível para ser seguida, o que se aplica numa escola, ou até entre uma sala e outra da mesma escola, nem sempre é possível a mesma estratégia, porque são pessoas diferentes.

Os pronunciamentos foram surgindo espontaneamente de acordo com a motivação das participantes, que acompanhavam cada intervenção com olhar atento, sinalizando familiaridade com a linguagem ali estabelecida entre as colegas. Assim, logo na sequência a P1, prossegue a socialização assumindo que ao contrário das colegas que lhe antecederam, ela escolheu ser professora de História, mas reconhece que são poucas entre seus pares que fez essa escolha com lucidez de predileção sobre o caminho a seguir, que estão na profissão por uma causalidade sem haver nisso uma escolha profissional, que isso ocorre, entre outras coisas, pela falta de oportunidades, dificuldades de acesso aos cursos e universidades, encontrando nas licenciaturas, mesmo não sendo uma opção primária, maior acessibilidade para ingressar no campo profissional.

“Eu acho que sou uma das poucas professoras que conheço que se tornou professora por querer ser professora”. (NARRATIVA P1). Na argumentação sobre essa declaração, a professora justifica que no percurso de sua vida teve boas chances de seguir outras profissões, inclusive no âmbito da medicina, do direito, ou outras, que continuam no campo de profissões com prestígio social e econômico, tendo em vista que teve uma educação básica de boa qualidade, passando por boa escola particular e em seguida, no Ensino Médio, em escola pública, ambas com referência de qualidade entre as demais.

No relato a P1 declara que seu fascínio pela História começou com o exemplo de uma professora que teve ainda no Ensino Fundamental e o meio social que frequentava. Esses dois aspectos contribuíram para sua identificação com a área de humanas, de maneira ampla, pois já tinha experiência de trabalhar em contato com gente, em agência bancária, mas aquela relação não lhe agradava, queria algo que fosse, de fato, mais próximo das relações humanas. “Eu tinha toda uma experiência pra não ser professora, porque eu era bancária e sendo bancária eu escolhi fazer o curso de História”. (NARRATIVA P1).

De maneira geral a P1 destaca que não tem encontrado grandes problemas com alunos, apesar dos desafios permanentes, mas sim com suas famílias. Explica isso enfatizando que com os alunos é possível desenvolver estratégias para envolvê-los em atividades educacionais, construindo saberes na prática educativa, sob a perspectiva de enfrentar os desafios, experimentando iniciativas na tentativa de superar os inúmeros obstáculos surgidos no cotidiano escolar, já com a família essa possibilidade se torna mais distante. A forma como a instituição escolar é conduzida também é citada pela professora como um dos fatores que dificulta a visibilidade da disciplina História no conjunto dos trabalhos escolares

Eu acho que a gente, como professora de História, é invisível na escola, os professores mais valorizados na escola são de Matemática e de Português, professor de História pode fazer o que quiser, mas quase não é visto, pelos pais, pela própria direção [...], eu vejo isso, que há uma desvalorização em relação a disciplina de História. [...] Mas não desisti e nem vou desistir porque eu acho a História junto com a Sociologia e Filosofia são as disciplinas que formam o cidadão, que ajudam na transformação da sociedade, que ajudam a compreender a esclarecer. (NARRATIVA P1).

Os elementos desafiadores apresentados pela professora em relação ao exercício da docência em História, com destaque para as questões sociais que envolvem a família como também as próprias relações institucionais, abrem caminho para longa e complexa discussão podendo abranger diversos entes sociais na busca de uma compreensão mais próxima da realidade, o que não é o caso aqui nesse espaço.

Apesar desse destaque evidenciado pela P1, a mesma faz questão de considerar a importância da disciplina como possibilidade de ajudar na problematização da sociedade. Nesse sentido, a professora dar pistas de como desenvolve trabalho nessa perspectiva da formação para a cidadania, realçando, entre outras coisas, a desconstrução de conceitos, normalmente trazidos e postos pelos alunos, como imagens e concepções sobre determinados fatos e verdades arraigados culturalmente como algo natural.

Na sala de aula eu tento ao máximo, eu começo com diagnóstico com a ideia de desconstruir alguns conceitos errados que os alunos tem/trazem, de casa, da mídia, do mundo que eles vivem, porque tá muito difícil hoje a gente ajudar a formar o cidadão, tá muito difícil, mas eu acho que ainda é um papel da gente ainda, lutar para isso, a gente ajuda a formar o ser humano. (NARRATIVA P1).

A natureza dessa narrativa, pode se notar, se desdobra entre o gosto assumidamente pela disciplina e ao mesmo tempo os desafios presentes no seu exercício em sala de aula. Com uma pausa na fala da P1, segue socializando sua experiência, a P5, indicando quais foram os principais impactos que teve ao assumir as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Sua narrativa expõe alguns embaraços que tem sido parte do processo educacional, apontando assim para a distância entre o que se estuda na universidade durante a formação inicial e a prática da sala de aula, as dificuldades de relação com as famílias e as relações institucionais, tanto intra quanto extraescolar, ou seja, enfatiza a partir de sua experiência que os aprendizados universitários não estão de acordo com a realidade do cotidiano educacional, não equivalendo, em termos de enfrentamento de situações concretas, às necessidades vivenciadas na especificidade escolar.

Narra a P5 que ao concluir o curso de História já exercia a profissão de professora na Educação Infantil, mas tinha o desejo de expressar aquilo que aprendeu na faculdade, colocar em discussão com outro público de alunos para os quais sua licenciatura foi direcionada. Quando, algum tempo depois surgiu a oportunidade para exercer a docência com alunos do 6º ao 9º ano, seu interesse envolvido pela felicidade de poder exercitar, por em prática aquilo que trouxe de conhecimento da graduação foi posto em contato com a veracidade cotidiana dos alunos, empenhando-se em preparar vários tipos de materiais que pudessem ajudar a atrair os alunos para o aprendizado na aula de História, houve, contudo, na fase inicial com a realidade objetiva dos alunos um impacto imensurável, percebeu o enorme fosso existente entre o que se imagina e até se estuda sobre educação e aquilo que acontece de fato na escola.

Eu queria levar aquilo que eu tinha aprendido no curso de História, quando eu consegui uma vaga para trabalhar com História [...], fiquei muito feliz nesse dia, eu preparei tantas coisas, sabe, assim, preparei muitas coisas mesmo maravilhosas para levar a sala de aula. Quando eu me deparei com a turma foi como se jogasse um balde de água fria, porque peguei uma turma que não tinha apoio da família [...], **eu** não tinha apoio dos colegas, os colegas não estavam nem aí, eu pedia ajuda, mas eles não queriam (os colegas professores). [...] Um dia a diretora me chamou e disse para eu não me preocupar, que era assim mesmo, mas que eu ia conseguir. (NARRATIVA P5 – **grifo nosso**).

Um início bem conturbado, semelhante a tantos outros exemplos presentes na rede municipal, de professores angustiados com a situação enfrentada diariamente, tendo que ser

capaz de resolver uma diversidade de problemas que vão surgindo na sala de aula, muitas vezes ou quase sempre complicações que não tem a ver diretamente com a disciplina, nem mesmo com a docência, mas que estão ali, no convívio diário e precisam ser examinados na busca de sua compreensão e encaminhamento. Nesse caso narrado pela P5, apesar do choque inicial, ela foi buscando alternativas, ali mesmo, no chão da escola, a partir da vida dos alunos, empenhando-se na tarefa, às vezes frustradas, de envolver os pais na busca de apoio para desenvolver melhor seu trabalho. Nesse caminho, entre angústias, desânimo, foi aprendendo estudar saídas para enfrentar as situações concretas presentes na sala de aula.

Mas ai eu fui vendo que era aquilo que eu queria, era realmente ser professora de História. E eu ia buscar! Fui, fiz trabalhos, trabalho de campo, trabalho fora da sala de aula, levei os alunos para fora da escola mesmo, busquei com eles conhecimento. E hoje em dia eu me sinto muito feliz em ser professora de História, eu realizei o que eu queria, eu me sinto bem quando eu me prepara para ir para minha sala de aula [...], quando eu entro na sala de aula com História eu me sinto bem, eu aprendi muito com meus alunos! Eu deixei de lado os colegas que não me valorizam profissionalmente, deixei também a família (dos alunos), porque eu não vou, sabe! (...). Hoje eu trabalho muito o eu do aluno. (NARRATIVA P5).

Entre o impacto inicial como resultado de uma idealização produzida a partir dos aprendizados provenientes da universidade, antes da experiência real com os alunos e o exercício da profissão hoje, houve muitas mudanças nas estratégias de intervenção educativa junto aos alunos. A professora relata que as dificuldades de antes não foram resolvidas, mas hoje para cada aula são pensados meios para contribuir com o aprendizado dos alunos, tendo como base os conteúdos curriculares já produzidos e acumulados conectando com novas descobertas feitas, envolvendo os cenários conhecidos e vivenciados pelos estudantes.

Nesse movimento a P1 ressalta que sua receptividade, flexibilidade para aprender, buscar maneiras para lidar com esses incômodos presentes na educação foram fundamentais para conseguir superar as dificuldades iniciais, oferecer melhores condições de aprendizagens e continuar em busca de novas habilidades, reconhecendo inclusive que aprende com os alunos e seus saberes, no ato de falar e saber ouvir. Seu exemplo pessoal, sua história de vida, é destacado como referência de conquista de espaço, mesmo vivendo em condições socioeconômicas difíceis. “Então, eu converso muito com meus alunos, dou meu exemplo de vida pra eles, digo que não nasci em berço de ouro [...], eu sempre dou exemplo pra eles, para que eles venham a gostar da minha aula de História” (NARRATIVA P5).

Atualmente o foco do trabalho, segundo a professora, são os alunos, priorizando a busca de meios para realizar, da melhor forma possível seu trabalho, buscando despertar o interesse e aprendizado da disciplina, secundarizando assim a iniciativa de trabalho em

parceria com as famílias, frisando com isso que estando focada num rumo específico tem mais possibilidades de conseguir melhores resultados.

Foi assim, construindo seu jeito próprio de trabalhar, partindo de experiências peculiares realizadas com os estudantes, passando assim a usar menos o livro didático, explorar novas fontes e aproveitar mais suas habilidades, através principalmente de atividades extra sala, abordando situações próximas ou mesmo que fazem parte de suas vidas que a P5 foi repensando e reorganizando seu modo de exercer a docência, estando hoje, em situação de reconhecimento diante da direção e dos colegas pelo trabalho desenvolvido.

A P2, dando prosseguimento às narrativas sobre as especificidades de suas experiências como professora de História, vai tornando evidente aquilo que tem se observado, provavelmente como sendo um dos maiores desafios na relação professor-aluno/aluno-professor, que é a demanda de alunos que se manifestam de forma crescente com hostilidade diante das estruturas escolares, um assunto que certamente merece ser estudado com persistência, visto que compõe sério empecilho no desenvolvimento das atividades docentes.

Assim, a enfática expressão nas palavras emotivas da professora: “Hoje em dia o maior desafio que eu encontro na minha profissão é ensinar quem não quer aprender” (NARRATIVA P2), destacando com isso as dificuldades de lidar com alguns alunos que não se ajustam aos parâmetros prescritos pela escola, alunos que trazem consigo a fisionomia de uma história de vida conflituosa, externando pelas atitudes comportamentais, vivências com problemas sociais estruturais, com pouco e às vezes nenhum apoio de adultos que lhe possa servir como orientação norteadora. São estudantes, jovens de pouca experiência de vida, ainda em fase viçosa de formação dos traços pessoais, sobre os quais a ausência de referências familiares tem peso significativo.

Numa sala de aula de aproximadamente trinta alunos, continua a P2, têm alguns poucos que não manifestam interesse pelos estudos, mas esses poucos, apesar de serem minoria, interferem substancialmente no desenvolvimento do trabalho. Desse modo, com o conjunto da turma, atingem determinado nível de perturbação a ponto de desestruturar o andamento das atividades educativas, chegando ao nível de esgotamento de forças da docente, impossibilitando com isso ação de intervenção pedagógica da professora, mesmo havendo de sua parte dedicação para manter o equilíbrio emocional, tem se tornado crescente as dificuldades de gestão sobre situações corriqueiras e tentativas de envolver os alunos na participação.

Um relato repleto de franqueza que demonstra em si, de forma objetiva e vivenciada, a crise escancarada pela qual atravessa o sistema educacional. Sua narrativa se projeta como um



pedido de socorro, uma voz que apesar de expressar uma experiência particular, reflete, pela confirmação das colegas presentes na roda de conversa e pelo que se observa no cenário da Educação Básica em geral, que é um sintoma generalizado, presente na profissão de professor do Ensino Básico, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental. Situações assim, narradas como vivência pessoal encontram entre as colegas de profissão um ambiente propício para socialização das angústias e busca de alternativas, sendo compartilhada pelo coletivo presente como sendo situação comum, corriqueira na profissão. Diz a professora:

São exatamente aqueles alunos que não tem acompanhamento familiar, são aqueles que quando você faz reunião, é com aqueles pais que você quer conversar, mas são aqueles que não aparecem na escola e, muitas vezes você não tem o apoio da gestão, né, tem dias que não dá pra ficar na sala realmente com esses alunos, ou você tira eles, pra poder respeitar o direito de quem quer, ou simplesmente você não consegue trabalhar direito [...], aquele aluno que não quer estudar ultrapassa os limites dele desrespeitando o direito do outro. [...] Eu ainda não conseguir trazer, tirar o aluno lá do mundinho dele e trazer para que ele pudesse se voltar para os estudos, e não é falta de conversa. [...] Quem atrapalha na sala de aula, na maioria das vezes são alunos que ficam reprovados. (NARRATIVA P2).

A aflição perceptível nas palavras da professora vai encontrando na expressão de atenção, no olhar, no gesto ou numa palavra de confirmação certa familiaridade com aquele relato, por parte das colegas ali presentes, embora cada uma realce sua maneira própria de lidar com situações semelhantes. A expressividade emotiva contida nas palavras da professora sinaliza o quanto essa profissão está sustentada na subjetividade humana, indicando essa característica como requisito essencial na relação com o ensino da disciplina.

Aqueles alunos que ficaram reprovados, a gente, às vezes, eu fico pensando: todos os anos, eu, eu, meu Deus eu vou fazer de conta que esse aluno é um aluno novo, mas sabe tem uma coisa dentro de ti, eu não deixo transparecer para ele, não deixo, eu trato ele: seja bem vindo de novo, agora vamos ver se esse ano, é um ano novo, vamos ver se esse ano a gente avança, se a gente melhora! Mas, nós somos seres humanos e dentro de ti sempre tem alguma coisa que rejeita aquele aluno, poxa ele passou já dois anos, atrapalhando aqui, não avançou, não aprendeu, não quis, não faz uma tarefa e termina atrapalhando teu trabalho. E a História, trabalhar História requer muito dinamismo, porque História pra gente é bom, mas pro aluno às vezes é chato, né, então você tem que ser dinâmica pra chamar, assim, a atenção dos adolescentes pra ti, porque hoje são muitas coisas que puxam a atenção deles, tem muitas coisas mais interessantes pra eles do que estudar História e você precisa de muita dinâmica para até falar de assuntos que tem na nossa História com dinamismo, com brincadeiras, com piadas, pra que aquele momento seja prazeroso, para que aquele momento seja gostoso e a atenção dele esteja voltada pra ti. (NARRATIVA P2).

Uma feição comum e recorrente no cenário principalmente da Educação Básica, está relacionada com o cansaço, a fadiga ocasionados, entre outras, pela excessiva carga de

trabalho relacionada à natureza objetiva e subjetiva do ato de ensinar assumida pelo professor, levando frequentemente esses profissionais a situações de exaustão, recaindo notoriamente sobre os resultados de sua ação pedagógica. Parte desses contratempos está interligado a essas características de insubmissão crescente no interior das instituições escolares, as quais a professora exemplifica, pois isso além de constar como sobrecarga ao trabalho docente, pelo perfil de resistência diante do que é estabelecido como ordem, associada ao cotidiano escolar, está entre os elementos que aceleram a relação precarização do trabalho do professor.

Pode-se perceber na intensidade narrativa da P2, uma situação conflituosa que não é demarcada apenas pela ação da professora, mas que está associada a um contexto mais amplo do processo educacional, ao universo programático por onde os investimentos, as políticas e programas educacionais são desenvolvidos. O fato é que a atividade docente ocupa uma das partes mais vulneráveis desse sistema, situando-se assim na extremidade que lida diretamente com a sociedade, com as tensões sociais que se evidenciam crescentemente, sobretudo em setores urbanos. É o professor quem lida, em última instância, diariamente com as diversas situações socioeducativas presentes na escola, tendo que dar conta, além de seu mister, de outras demandas, as vezes programadas, as vezes emergenciais, mas que recaem sobre seu trabalho.

A escola estando desse modo, no seio de uma comunidade, com o dever de acolher e oferecer educação formal a seus membros deveria contar sempre, sob o risco de não cumprir sua missão formadora, com uma sólida e consciente construção da compreensão do seu papel institucional, investimento em formação permanente nos quadros de profissionais que lá atuam, além, obviamente, com condições dignas de trabalho. O que tem ocorrido, via de regra, são professores atuando bravamente, com esforço excepcional, dedicando o melhor de si para realizar seu trabalho de maneira honrosa, criando e recriando modos de superação dos desafios encontrados, sem, contudo, contar satisfatoriamente com amparo sistêmico estrutural, para a constituição de uma escola arraigada na sociedade, sabendo exatamente a razão de sua existência naquele lugar.

Com efeito, a narrativa da P2 chama a atenção pela sua veemência ao tratar da realidade vivenciada na sua rotina escolar, no contato direto com alunos e principalmente aqueles com situação pessoal e familiar de instabilidade, com dificuldades de adaptação às normas prescritas pela instituição escolar. Ainda assim, na observância dessa exposição, a P1, pedindo consentimento, salienta que:

Eu não acredito que tenha aluno que não queira estudar, eu acho que são vários fatores que o desmotivam a não prestar atenção, a tá ali e ele não, não conseguir se envolver com a escola, se envolver com as coisas. Em primeiro lugar eu acho que todos nós temos consciência que estudar do jeito que é os nossos métodos, que nossas escolas são, por mais que estejam um pouquinho, mais, é, tecnologicamente um pouquinho melhores, ainda é chato, elas não motivam não, elas desmotivam muito mais do que motivam, né, por mais que a gente tente fazer alguma coisa diferente, a gente não tem tanta coisa assim ainda pra oferecer.(NARRATIVA P1).

Uma observação pertinente, devidamente apropriada no contexto da narrativa anterior e com a conveniência de ter sido notada por uma das participantes, em igual situação de sujeitas desta pesquisa, abrindo inclusive para perspectiva de estudo para aprofundamento sobre essas os processos que envolvem família, alunos, escola, professores e demais sujeitos que compõem a comunidade escolar. O que, de fato, motiva o aluno a ir para a escola, estudar conteúdos estabelecidos, se ajustar a regras que nem sempre são as mesmas de sua vida familiar? As escolas, professores estão preparados para lidar com a diversidade de alunos, em condições cada vez mais de dispersão na sua realidade familiar, cultural, econômica, religiosa, assediados excessivamente pelas facilidades de acesso às mídias com destaque às redes sociais? Enfim, são muitas as situações que podem indicar caminhos para se buscar leitura dessa embaraçosa realidade e que devem ser considerados nesse percurso.

Há, contudo, constatação pelas professoras presentes, de ocorrência de situações semelhantes envolvendo conflitos com alunos no cotidiano das aulas, o que se distingue entre as experiências socializadas é a forma de como lidar com essas situações. Assim, continuando com a palavra a P1, complementa sua fala indicando:

Eu já tive também, este ano saíram três alunos que já iam fazer pela quarta vez o 6º ano, aí a escola disse assim, não, não dá mais, porque já fizemos de tudo. Nós chegamos a um ponto de um aluno que não tava mais nem sendo acompanhado pelo Conselho Tutelar, tava sendo acompanhado já pela Promotoria da Infância e Juventude, porque nós conversamos com a criança, conversamos com os pais e vimos que não tava dando resultado e tentando, tentando, tentando, tentando e a gente vendo que não tava dando resultado [...], eu não coloco aluno pra fora da sala de aula, eu faço o possível, o possível mesmo, assim [...], eu não tiro, não tiro porque eu sei se ele sair, ao chegar na direção vai só assinar um papel e vai só [...], um desses mesmo tinha 15 advertências, então não tomam as providências que deveriam ser tomadas, só foi chamado o Conselho Tutelar e a Promotoria quando nós dissemos: não dá mais, essa criança tá em risco, no grupo de risco já, então tem que ser tomado uma providência.[...] Um deles que ia fazer pela quarta vez, eu fui na casa dele, a mãe dele é alcólatra, [...], cheguei lá perguntei: fulano de tal porque tu não foi fazer a recuperação?, ah, porque minha mãe não me acordou! Ela chegou 5/6 horas da manhã e não me acordou [...]. Aí é assim eu vejo que tem muita desestrutura familiar, a desestrutura familiar é muito grande, você fala aí os pais dizem assim: ah eu não sei mais o que fazer! Professora me ajuda [...], eu não sei mais o que fazer, eu lavo minhas mãos [...]. Uma criança que passa três, quatro anos numa série, ela não aguenta mais [...], ela já ouviu tanto aquelas coisas que você tá dizendo, aquele mesmo assunto, que não entra mais de jeito nenhum, ela não quer

mais saber. Então eu digo que meu desafio maior, não são as crianças, são os pais das crianças. (NARRATIVA P1).

São, pois, relatos semelhantes, com especificidades do modo próprio de cada professora agir diante das circunstâncias que vivenciam, amparadas de maneira geral, por suas iniciativas se referenciadas pela experiência e traços de sua personalidade, mas com pouco apoio institucional que consiga refletir sobre as rápidas mudanças ocorridas socialmente e que refletem diretamente no universo escolar. Nota-se, entretanto, o esforço de profissionais que se empenham para realizar seu trabalho com dedicação, às vezes seguindo, reproduzindo, cumprindo ritual elementar da profissão, outras vezes, reinventando-se, reconstruindo práticas na perspectiva de oferecer o seu melhor possível, quase sempre sozinhos, invisibilizados, pois suas experiências não são reconhecidas como processo de formação, as vezes sequer são consideradas pela hierarquia mais próxima de suas atividades.

Vai se verificando no decorrer das narrativas que as dimensões experiencial e humana das professoras ganham lugar de elevação no traquejo com a realidade efetiva da sala de aula, que o desenvolvimento de habilidades de como lidar com equilíbrio de emoções, saber ouvir e falar o necessário nos momentos de antagonismos, a busca de envolvimento com a participação dos alunos, a sensibilidade diante de situações de gravidade familiar, dentre tantos outros, são aspectos fundamentais para o desenvolvimento da profissão e da disciplina. Além disso, vai sendo salientada também pelas professoras a existência de certo desprestígio da História em relação a outras matérias do currículo escolar, seja em relação a carga horária reduzida ou ao seu objeto intrínseco de estudo.

A própria história da disciplina, enquanto História ensinada, a natureza de sua função no decorrer do tempo pode ter contribuído nessa visão, como perdurou por longo período o tal termo de matéria decorativa, bastando memorizar alguns fatos, datas, nomes que já seria suficiente conhecedor de História. Mesmo tendo essa disciplina hoje outros horizontes, principalmente de suscitar a criticidade do estudante, mas os ranços do tradicionalismo perduram, com primazia não só entre o senso comum, mas também no meio educacional, entre profissionais de áreas diversas do conhecimento.

A História como campo do conhecimento se diferencia de outras disciplinas pelo seu foco de atuação, sua especificidade na importante função de desnaturalizar o tempo, buscando a interconexão entre o presente, o passado e estabelecendo horizontes de perspectivas para o futuro, constituindo reflexão de maneira relacionada das construções dos sujeitos históricos contextualizados com seu tempo. Aspectos que se incluem como disciplina escolar, na

formação da pessoa, não só para ser um futuro técnico ajustado ao mercado, mas além de tudo, um ser humano, histórico envolvido com os desafios de sua época.

Em havendo concordância de que há certa desvalorização sobre a disciplina História, assim como a Filosofia, a Sociologia na relação com outros campos disciplinares, sendo tratada na prática como conhecimento secundário, qual será, pois, a razão desse demérito, senos discursos, tanto de caráter político, quanto contido nos documentos oficiais, há um chamado explícito para a formação integral dos alunos, atentando para seu caráter de criticidade e exercício de uma cidadania desejada? Indagação oportuna que fica como incitamento para reflexão, mas compreendendo que dentre as diversas forças que influenciam no exercício do ensino de História e, portanto na sua visibilidade, que vão desde a elaboração de objetivos, planos de atuação, etc., a ação do professor continua ocupando um lugar estratégico de mediação, desde que seja ele mesmo exemplo de bom aprendiz, aquele que, assume postura de criticidade histórica diante dos conteúdos e da realidade vivenciada.

O lugar da docência, com todos seus contratemplos, ainda tem em si enorme poder de instigação, principalmente se o conhecimento ali abordado for colocado numa dinâmica de reconstrução, considerando os saberes e aprendizagens dos alunos como principal aspecto a ser valorizado. Assim, portanto, embora haja vários fatores que interfiram para que a disciplina História não assuma sua efetiva importância no currículo real escolar, mas mesmo assim o professor pode fazer a diferença, sendo ele a autoridade naquele campo de conhecimento, junto a seu público de estudantes.

Considerando esses aspectos abordados tanto pelos estudos teóricos quanto pela prática de quem vivencia diariamente situações de efetiva relação com a vida real dos alunos, da comunidade a qual fazem parte, pode-se refletir sobre o que influencia para se fazer o ensino de História como é de fato realizado na escola e, que estratégias metodológicas são usadas para abordar os conteúdos pertinentes às faixas etárias dos alunos. Nesse sentido, as professoras destacam de suas experiências exemplos de como lidam com situação extremas e corriqueiras na sala de aula. Segue trechos das narrativas das professoras P4, P1 e P3:

Em si tratando da aula, eu faço o seguinte, eu sigo o livro, porque eu sigo o roteiro que vai servir para que eles tenham uma formação que seja capaz de passar no ENEM, no, no..., eu foco mais esse lado, eu não foco, ah, eu vou fazer pesquisa, essas coisas eu praticamente não faço, eu uso o livro mesmo, aula expositiva normal, então, o que eu foco é isso pra formar uma pessoa com conhecimento para passar num vestibular, nesse sentido. [...] Eu trabalho em sala com meus alunos e vejo as dificuldades de cada um deles e vou tentar ajudar, eu termino me aproximando desse aluno quando eu vejo que é problema eu me aproximo dele, caço um jeito de me tornar mais próxima para ver o que eu posso fazer, foi assim que eu fiz durante esses quinze anos, sempre foi assim. [...] Agora mesmo, nessa escola que tô trabalhando,

tem um aluno que ele fica batendo na mesa, o tempo todo, aí eu cheguei perto dele e perguntei porque ele tava fazendo aquilo, aí ele disse: é professora eu não tenho justificativa [...] ele fez uma danação lá e a diretora disse que era pra eu falar pro padraço dele, ele disse: professora você vai me entregar? Eu disse não, não vou entregar você não, você, vamos mudar aqui, e tô percebendo que tem uma mudança, né, porque ele faz as atividades e mostra [...], então assim eu tô sentindo mudança, é um comportamento diferente meu, de agir em sala de aula, mas assim, dá certo. (NARRATIVA P4).

Eu vejo casos também lá na escola, eu tenho um aluno que hoje tá no 9º ano, ele lê, ele lê então ele entende, ele pergunta muito, então quando ele pergunta para alguns professores, na hora que entram (no recreio) os professores: ah o fulano de tal já tava perturbando, já tava atrapalhando a aula! Eu converso muito com ele fora da sala de aula [...], então pra alguns professores esse aluno tá perturbado, porque ele lê mais do que o professor, pode se dizer, de alguns professores, então ele pensa mais do que alguns professores, porque ele já bateu de frente com alguns professores lá em relação a alguns assuntos. [...] Quando eu converso com ele no recreio, eu digo assim, olha tão falando de ti, ver se muda um pouquinho, assim, assim, aí ele foi me explicar um dia, foi até numa discussão dele, ele é adventista do 7º dia e ele discutiu com um professor que é batista, aí o professor foi falar de, começou a fala lá na sala de homossexual, fala mais alguma coisa assim, aí ele falou assim: poxa vida professora ele tá falando de colegas meus aqui de sala de aula! [...] Ele deve ter entrado em qualquer igreja lá, agora vem dar lição de moral, querendo falar mal dos meus colegas, porque eu tenho colegas que são homossexuais e podem nem saber que são, mas tem todas as características. [...] Quando o professor, ao invés de trazer os alunos, né, ele tava era afastando. [...] Então tem muitas coisas, enquanto tem professores que tentam conquistar, trazer, tem outros que só excluem, retira. (NARRATIVA P1).

Eu acredito que todos nós temos jogo de cintura né, tem sempre o plano B, né, das nossas aulas, se não deu certo uma, tem que dar outra. [...] Eu já coloquei aluno pra fora da sala [...], só que lá na escola nós temos um método muito interessante, o aluno ele não sai fora da escola sem o pai ser comunicado [...]. A diretora também já tem um método de colocar ele pra fazer atividade lá na sala, na escola mesmo, assim, você vai fazer, você vai ficar aqui, porque você quer ir é embora mas você não vai, seu pai já tá sabendo que você tá aqui. Nunca colar pra fora sem o pai saber pra não ficar solto, então se acontecer alguma coisa e os pais pensando que ele tá na escola e ele não está, né. Mas eu tiro aluno sim de sala de aula, tranquila, porque se tá atrapalhando demais não tem como ficar. (NARRATIVA P3).

Mesmo com apontamentos específicos, indicando uma continuidade e multiplicidade na abordagem de assuntos diversos relacionados à disciplina, a conversa termina voltando vez por outra às questões das dificuldades do dia-a-dia sentidas na sala de aula, principalmente com alunos fora dos padrões disciplinares usuais no ambiente escolar tal qual está organizado. Um cenário que supõe de maneira convincente a situação de insatisfação com as condições de trabalho disponibilizadas aos professores, de um lado e, de outro, a manifestação espontânea pela resistência à disciplina escolar de alunos, como se estivessem ecoando um grito sufocado de socorro por uma educação inclusiva para professores e alunos.

Ocorrências de violência, tais como agressão física, ofensas a professor, consumo de drogas, depredação patrimonial formam uma lista longa de reclamações que geram conflitos

nessa relação e que precisam ser diariamente contornadas na tentativa de desenvolver o trabalho da melhor forma possível. Assim, portanto, é necessário haver investimentos em sólida formação básica, como também numa robusta proposta de formação permanente com perspectiva do enfrentamento desses problemas levantados, transtornos que não são fictícios, são advindos de uma realidade tangível sem fantasias academicista.

A comunicação que ressoa na voz da experiência, contida em gestos e nuances das narradoras, emite sinais de que o professor e a educação, de maneira geral, necessitam urgentemente serem reconhecidos e valorizados de fato e de direito. A notória limitação de investimentos na educação vista da amplitude de sua abrangência interfere expressivamente nas características as quais se encontra a realidade escolar hoje, tendo em vista que as mudanças ocorridas na sociedade interferem direta e indiretamente na atuação do professor e ao mesmo tempo no sistema escolar como um todo, tendo por decorrência um lento percurso da escola na direção dessas transformações. A escola, assim, tem sido demarcada para aquém daquilo que seria sua função de instituição instigadora dos debates de sua contemporaneidade, se não problematizando, pelo menos acompanhando as transformações sociais.

Fonseca (1997), articulando-se com as ideias de J. M. Esteve, traz para essa discussão o entendimento de que a compreensão da função docente deve buscar análise à luz dos elementos que vêm sendo propulsores de transformações sociais e educacionais, tendo ressonância no trabalho do professor. A autora, citando Esteve, indica que “houve ‘aumento das exigências em relação ao professor’, sem que isso tenha sido acompanhado por mudanças significativas no processo de formação”. (p. 23).

Ao lado disso, adverte ainda a autora, há o aumento de encargos relativo ao trabalho do professor, conforme vai havendo também uma inibição de outros agentes educativos com função socializadora, nomeadamente a família, retornando à escola responsabilidades antes cabidas à instituição familiar. Essa delonga da escola em relação às novidades, principalmente associadas ao mundo da tecnologia e comunicações alternativas ao que apresenta a escola, vai exigindo que o professor assuma atitude de integração a esse universo, uma vez que sua ação pedagógica está conexas, tanto às tradições que sustentam a escola, quanto aos desafios a que essa se expõe, de forma cada vez mais explícita.

As características do presente vão exigindo, à vista disso, que o professor se debruce sobre o exame de novas fontes, novas possibilidades que possam responder a esses desafios, alterando com isso seu papel tradicional de mero transmissor de conhecimentos acumulados, reunindo ao seu trabalho a expressão das pluralidades presentes na sua coexistência. Essa condição que vai se adicionando como requisito ao exercício da profissão vai tornando esse

profissional cada vez mais vulnerável, posto que os poucos investimentos na área não correspondem às demandas acumuladas em todas as áreas da educação, sobretudo no que diz respeito às deficientes condições de trabalho e valorização docente, incluindo aí sua formação permanente. A qualidade no ensino, assim, intensifica Fonseca em diálogo com Esteve, “é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural de condições de trabalho adequadas às realidades e às múltiplas tarefas educativas”. (idem, p. 24).

Retomando a direção da conversa sobre as múltiplas situações pelas quais passam o professor de História, buscando enveredar pelos melhores caminhos para tornar visível as contribuições do ensino de História e ajudar os alunos a apropriar-se de uma compreensão histórica de maneira significativa, colocando-se como parte dela, as professoras falam de como desenvolvem suas habilidades nessa perspectiva. Argumentam assim as professoras P3, P1, P4 e P2:

Nós também como professores de História, nós podemos muito bem colocar alunos para produzir texto, tranquilamente, não precisamos esperar pelo professor de Português [...]. Lá na escola a gente tem essa relação de tá conversando sobre os alunos, até mesmo quando chega a um ponto, que..., não, só tá assim comigo! Então vou ter que me esforçar mais um pouquinho, porque ele não gosta de História, então, aí a gente tem essa relação de tá conversando com o outro pra saber se não gosta é só de História ou só de Português, pra saber esse lado aí da preocupação, pra melhorar. (NARRATIVA P3)

Eu tenho uma posição muito forte, assim na, na..., sou eu, sou eu mesmo, não me sinto inferior a ninguém e o meu trabalho, não precisa todo mundo ficar sabendo, faço muito trabalho de pesquisa com meus alunos, eu trabalho muito com filmes, trabalho muito com músicas, faço muito análise de texto, cobro bastante mesmo uma redação, bem escrita mesmo, legível, as vírgulas, os pontos, leituras, faço muita leitura. Eu até trabalho junta, que eu me dou muito bem com a professora de Português e a de Matemática, né, todo bimestre antes de ter o conselho (de classe) nós já fizemos o nosso conselho e bate [...], até na hora de fazer mesmo alguns trabalhos de apresentações, algumas pesquisas. Eu falo assim, de modo geral, essa questão de que alguns pais, diretores, ainda acham que a História é matéria decorativa, num sei o que, num sei o que..., alguns professores, por exemplo, quando se vai fazer um trabalho como uma gincana ou uma feira, a professora de Matemática diz logo: eu não entendo disso, eu não sei fazer isso, deixa pra História!, aí vai ter um momento cívico, deixa pra História!, aí quer dizer, eles são bam-bam-bam, num sei o que, então, é nesse sentido assim a desvalorização. [...] Fico muito feliz porque já tive muitos alunos que disseram: hoje sou professor de História porque me espelhei em você. (NARRATIVA P1).

Quanto a desvalorização da disciplina de História, eu não vejo desvalorizada não, porque eu não tô preocupada com que os outros pensam mesmo, eu vou lá, dou minha aula, eu acho interessante, então se eu acho pra mim é o que vale e não tô preocupada com os outros vão pensar não. (NARRATIVA P4).

Até o 5º ano eles estão acostumados só a fazer questionário, decorar aquele questionário ou o professor pedir pra eles copiarem aquele capítulo. [...] Então quando chegam no 6º ano aí tem que desconstruir tudo aquilo, todos aqueles conceitos, desconstruir como? Explicar realmente pra que é pra que serve a História,



quem são os sujeitos da História, aqueles conceitos, aqueles tabus mesmo que eles têm, [...] como eu tava explicando pro 9º ano, agora no período diagnóstico, o que é ideologia, que todo mundo tem uma ideologia. O que é política, o que é política? ah é corrupção e tal, o que é política? é roubo, só foram esses os conceitos. Aí eu vou desconstruir todos esses conceitos. Você sabia que o que você tá fazendo bem a aí é política? Você sabia que aquela vacina que você toma foi por um ato político? Aí eu fico colocando tudo, assim né, então desconstruir assim né, como é que você faz, você trazendo pro dia-a-dia pra eles, tá. A questão das cotas, ontem eu trabalhei com a questão das cotas né, **(perguntei)** o que vocês acham das cotas? Ah os negros, agora os negros podem entrar numa universidade num precisa nem estudar! Eu falei assim, você veio fazer a matrícula, quantos alunos devem ter na sala? Ah 35! Isso é cota, isso é cota. Você sabia que o lanche vem um valor pra tantos alunos, isso é cota, aí fui explicar, desconstruir, assim, então eles trazem uma ideia totalmente errada, eles têm um conceito totalmente errado das coisas, então assim que você vai desconstruindo, o que eu falo em desconstruir conceitos, são esses conceitos errados e que eles acreditam, eles acreditam porque o papai fala, a televisão fala, o vizinho fala e alguns professores falam. (NARRATIVA P1).

Eu tento fazer uma relação do passado, principalmente comportamental, do passado com o que estamos vivendo, pra ver se eles acham mais interessante. Vou falar dos povos antigos, quais são os comportamentos que eles utilizaram naquela época que nós ainda utilizamos, quais são os valores ou quais são as diferenças de valores, o que permanece hoje? então, é nesse sentido que eu faço essa relação pra ver se não fica só fatos ocorridos no passado, tento fazer essa relação com o hoje, com o que permanece na nossa cultura que os antigos usavam. (NARRATIVA P4).

A questão assim do tempo, eu até digo assim pra eles, porque o que eu acho mais difícil de trabalhar com eles é quando a gente tá na Pré-História: como é que vou mostrar o que são fósseis pra vocês, só se eu for levar você lá no cemitério, pra vocês entenderem o que são fósseis, porque nós não temos museu, né, nós não temos museu, então eu levo figuras, levo aqueles vídeos que tem da Serra da Capivara, né, aí eu levo figuras, levo fotos, aquelas coisas assim [...], aí digo assim: vejam o que na sua casa tem, que não é pré-histórico, mas é mais antigo! Ah tem uma máquina de datilografia! Vocês sabem o que é monóculo? Então, é aquele retratinho bem pequeno que a gente olha assim! Ah lá em casa tem! Então assim, né, mas não é fácil porque nós não temos museu, aí eu dou exemplo pra eles que tem [...] uma loja, que já foi outra loja, mas que era o antigo cine marabá [...], ali no restaurante ITZ, foi um cinema também [...], a Academia Imperatrizense de Letras, foi a primeira prefeitura de Imperatriz [...], aí eu vou colocando assim, mostrando pra eles e eles não sabem, como muita gente não sabe [...], então é assim, tentando fazer a comparação, né, da atualidade com o passado. Eu trabalho com análise de filme e análise de música [...] porque a gente tá trabalhando conceito de historicidade no 9º ano. Por exemplo, no conceito de historicidade, né, o que o aluno tem que saber? O que é trabalho, o que é política, o que é educação, o que é ideologia, o que é capitalismo, liberalismo, socialismo, então, na hora que a gente falou na questão do trabalho eu entro com a Reforma Trabalhista, aí, vocês sabem o que é trabalho intermitente? Aí eu não fico só no livro, eu tenho que colocar; sabiam que as oito horas de trabalho que a gente tem foi uma luta, foram greves, pessoas foram mortas, outras presas, e que hoje caiu? Então é assim, porque se eu fosse ficar só no livro, ia ficar só assim: ganhamos oito horas; só que agora nós perdemos! Nós ganhamos e agora perdemos. Os sindicatos nos representavam, agora é opcional, se quiser pagar o sindicato ou não. [...](NARRATIVA P1).

No ano passado eu trabalhei textos sobre o impeachment, era uma coisa da atualidade que era importante ele entender que era o que estava acontecendo no país naquele momento, porque querendo ou não quando ele ligava a televisão, o assunto era aquele, então, a gente que trabalha História, a gente precisa sair um pouco do livro e trabalhar também a atualidade e naquele momento eu estava trabalhando e explicando o contexto, com embasamento no texto. Quem que pode impedir, porque

que tá sofrendo impeachment, quais são os motivos que podem tirar um governador, um prefeito, ou no caso hoje é uma presidente [...], o que o país perde, o que o povo pode perder numa situação dessas, porque é uma coisa que mexe com toda a economia do país, [...] quer dizer, é uma coisa que já aconteceu no passado e que de novo voltou a acontecer. Então, tem várias coisas que acontecem e que de novo volta acontecer. Olha, aqui no livro fala disso que aconteceu! E agora, tá acontecendo de novo, então é isso, é fazer essa ligação. (NARRATIVA P2).

A História na verdade é isso, né, é uma reflexão. Eles dizem assim, professora nós vamos estudar História pra saber do passado! Mas é pra saber do passado e trazer aqui pro presente, o que aconteceu no passado que ainda hoje acontece, o que não acontece mais. E querendo ou não dentro de História a gente sempre faz isso, né, até aqueles alunos que já entendem um pouco, eles puxam os assuntos, né, quando a gente começa a explica o assunto do livro eles já pra realidade que eles já conhecem, né, que tá sendo vivenciado no momento. (NARRATIVA P3).

O ato de ensinar está continuamente repleto de novidades cada vez mais desafiadoras, sejam em relação a novas explorações no campo da ciência, sejam relacionadas ao contexto da atuação profissional do professor ou ainda no relacionamento entre os diversos atores que compõem esse universo de trabalho. Importa, pois ressaltar, em alusão às características das responsabilidades associadas ao trabalho docente, reveladas nas narrativas das professoras, que entoam expressivamente sobre as condições de precariedade na qual estão mergulhadas, enfrentando problemas estruturais que foram sendo gestados ao longo de décadas a partir das contradições presentes na evolução da sociedade.

Esses problemas que se alastram no interior das escolas, embora possam parecer circunstanciais como sequela de famílias e juventude errantes, que não se ajustam à ordem e valores estabelecidos, estão sim, nos limites de um processo histórico que legitimou privilégios de determinados setores da sociedade em agravo a multiplicidade de outros, não incluindo no decurso do chamado progresso os anseios das classes populares. Procurar perceber isso, atentando também para o fato de que o ensino de História possui uma história, uma dinâmica que alimenta sua compreensão associada a uma parcialidade temporal, pode contribuir substancialmente no entendimento do lugar histórico que se insere o trabalho docente e seus principais desafios de hoje.

Uma questão conveniente a ser pensada aqui é sobre a correspondência da formação básica do futuro professor com a veracidade da vida escolar, do ensino. E nesse caso, se identifica repercutido na voz das professoras, embora isso já seja largamente reconhecido, a compreensão da existência de uma enfática dicotomia entre esses dois ambientes, de formação e de trabalho. A possibilidade assim, de uma inter-relação entre a formação básica e as circunstâncias experiências da docência, ressoa como sendo o modo de aprender fazer, fazendo, desenvolvendo habilidades, macetes, atitudes em estilo próprio, possibilitando

vencer barreiras na lida com o ensino, constituindo um saber fazer, saber ensinar, que vai sendo validado pelo trabalho cotidiano.

Essas relações, portanto, desenvolvidas na associação de estudos permanentes e vivências concretas junto ao público diretamente envolvido no fazer pedagógico, podem dar feição mais autêntica ao processo de formação, uma vez que, grosso modo, já existem, na prática docente, na intensidade da lida cotidiana das professoras, iniciativas que apontam para esse caminho, como vem se revelando nas narrativas, escritas e faladas. A amplitude das experiências vai se constituindo como fulcro do trabalho na docência, incluindo-se nessa abrangência os estudos propícios para essa função.

O processo, pois, que vai se construindo de como ensinar e estudar História, ainda que seja objeto de teorização, vai sendo experimentado na autenticidade da sala de aula, através de habilidades elaboradas perante situações reais, as vezes transitórias, outras com maior permanências, que compõem de fato o campo de trabalho das professoras. Para defrontar situações objetivas, exigem-se ações da mesma forma sem rodeios, que correspondam a problemas específicos e, nesse sentido, são assinaladas nas narrativas algumas possibilidades aplicadas nesse enfrentamento, como produção de texto, diálogo formal e informal com os alunos, atividades de pesquisa, análise de filmes, músicas, textos, problematização na perspectiva de desconstrução de conceitos impregnados no senso comum, como a própria ideia de estudar História como matéria decorativa, a busca de novidades metodológicas que supere o peso do tradicionalismo, o esforço para relacionar o passado com o presente a partir de pontos de vista diversificados, etc., na busca permanente de compreender a disciplina como espaço de reflexão.

São estratégias que vão sendo utilizadas efetivamente diante dos desafios constantes no conjunto do desenvolvimento do ato de ensinar História sob a noção de construção de sujeitos históricos inacabados, que estudam e produzem história. Os desafios presentes na relação direta e cotidiana com a realidade escolar exigem, portanto, atitudes objetivas no exercício cotidiano do professor de História, aspirando com isso apresentar meios pelos quais os alunos se sintam instigados a pensar historicamente.

Aluno e professor, assim, convivem numa mesma realidade sócio-histórica e conseqüentemente escolar, com característica de mudanças rápidas, com novidades cada vez mais fora do controle das tradições disciplinares e ainda que acompanhado essas mudanças vêm também alteração crescente das relações de ensino e aprendizagem. Faz-se relevante por isso, somar esforços sobre a desafiadora dimensão do ensino de História e sua necessidade de aproximação cada vez mais com a produção de conhecimento histórico, buscando mover-se

em relação ao que é mais conhecidamente presente nas aulas de História, os discursos orais que carregam como marca mais comum a repetição de conteúdos já cristalizados. Na lógica reconstrutiva, para ensinar História e estimular a produção do conhecimento histórico, o professor deve ser também capaz de ser exemplo dessa produção.

Sem desconhecer a importância do conhecimento sistematizado que compõe a estrutura da disciplina, o que se vem salientando no percurso deste texto e com o respaldo das narrativas das professoras, é a relevância que incide sobre a ação do professor de História na direção de que este deva assumir, por exigência própria da profissão e da área do conhecimento que atua a busca constante da compreensão do caráter ideológico no qual a disciplina foi institucionalizada no país. O professor de História, nesse sentido, na sua lida diária com a diversidade cultural, religiosa, de gênero, familiar, etc., assume o desafiante papel de desenvolver um ensino focado na perspectiva de inserir o aluno no processo de aprendizagem reconstrutiva do conhecimento, tendo na História seu fundamento principal, ensaiando reflexões sobre sua realidade imediata, sob a orientação do professor, considerando a sala de aula para além de lugar de transmissão de informações, de pensamentos uniformes, mas um espaço de construção de relações mediadas pelo ensino de História.

Diante dessa complexa relação que envolve conhecimento acumulado e daí os conteúdos disciplinares, o processo de ensino e aprendizagem cumpre ao professor/historiador, nessa relação, uma fundamental importância no processo de educação histórica dos alunos, já que esse profissional exerce pelo próprio mister de sua função a tarefa de selecionar e dar vida aos conteúdos, que nesta perspectiva pode também desenvolver produção histórica a partir da problematização do que já existe em confronto com novas leituras.

Assim, segue abaixo as narrativas das professoras P1, P2, P4 e P3, que continuam destacando suas experiências sobre situações recorrentes na sala de aula, implicando tanto alunos quanto professores no encaminhamento e estratégias para responder as demandas que vão surgindo nessa complexa rotina, conforme notam as professoras.

A gente sabe que a gente entra numa sala de aula e a gente encontra dez negros, dez meninos e meninas homossexuais, dez meninos de periferia, dez meninas que não tem pai nem mãe, que são criados pela vó, por alguém, aí você vai chega e fala de um desses grupos, você tem que ter muito cuidado, quando você for falar, falar de um modo que não vá ofender. [...] Não vou impor o meu posicionamento em sala de aula não, mas eu também não posso deixar que uma aluno fique sendo destrutado porque ele tem um comportamento X, Y, não posso. Então é nessa parte que a gente tem que entrar, mesmo que eu não concorde, mesmo que eu não aceite, mas na sala de aula eu tenho que impor o respeito a todo mundo por igual. (NARRATIVA P1).

Eu fiz esse curso porque na época tinha que fazer um curso superior, né, com o prazo que o governo deu, que todos os professores tinham que ter um curso superior, aí eu fiz [...], e quando eu fiz, não tinha lá dizendo que aquele curso, a graduação era em História, quando eu estava fazendo, diziam lá que era Pedagogia, mas no final, quando veio do diploma foi de História, História e Pedagogia, que me dá direito de trabalhar nas disciplinas de História e também nas séries iniciais. [...] Eu não fiz aquele curso, estudando História, como as colegas que estudaram na UEMA, que fizeram História, se prepararam, estudaram, não, mas já que eu estava em História, veio o concurso, estudei, passei e tô lá, na labuta. (NARRATIVA P2).

No meu caso, **(o meio)** influencia sim, porque como eu trabalho **(também)** com Direito, né, eu vejo a questão individual que todos têm direitos, aí já imagino logo o artigo 5º da Constituição, né: todos são iguais perante a Lei, sem distinção de raça, cor, língua, religião, etc., aí eu já vou analisar o caso específico daquela pessoa, já imagino ele como uma pessoa que possui todos esses direitos como os outros, então eu termino sendo mais flexível e procuro ajuda-lo, por isso, por essa visão que eu tenho que eu já vem da minha outra profissão. [...] E questão de experiência de vida mesmo. [...]. (NARRATIVA P4).

Eu acredito mesmo que o que faz a gente o que nós somos na sala de aula é a nossa vivência com os colegas mesmo, no dia-a-dia, porque a faculdade mais é a teoria mesmo, a prática a gente aprende com os colegas, com formações iguais a essa que estamos aqui, né, a gente aprende bastante, é vendo o trabalho do outro, [...] tem aqueles **(colegas)** que são sempre humanos mesmo, que chega e diz, ó você vai fazer né assim não, vamos fazer assim que vai conseguir. Porque muitas vezes a gente chega e diz: num tô dando conta não, vou desistir, ó o aluno tal, sabe o que ele disse comigo?! Fez isso e isso, aí o colega chega e diz: pois num dá ouvido não, num faz assim não, tu vai fazer assim que dá tudo certo. Então é a experiência mesmo do dia-a-dia, a convivência com os colegas, no meio, por onde a gente anda que faz com a gente seja o professor que a gente é. (NARRATIVA P3).

Hoje tá muito difícil, nossos alunos eles nos afrontam muito, tem horas que você sai da sala de aula com os nervos tão abalados! Mas quando você chega lá na sala dos professores tem sempre um professor amigo, um professor que tem o dom da palavra e amacia aquele momento da tua vida, ele te ajuda [...], isso é bom de mais, esse apoio, esse carinho que a gente recebe dos nossos colegas no dia-a-dia é muito bom, principalmente quando a gente sai nervosa da sala de aula, que, sinceramente tem dia que a gente sai da sala de aula pra você não perder o emprego. (NARRATIVA P2).

Numa escola que eu trabalhei eu encontrei dificuldades [...] as meninas não paravam e sala de aula aí eu disse, eu tenho que encontrar uma saída, tentei conversar não dava, elas não paravam pra me ouvir [...],mas aí sabe o que eu fiz, os meninos todos tem facebook, aí eu adicionei os meninos e comecei a curtir, eu elogiava, é lindo, botava coraçãozinho lá, e tal, tal, pois os meninos ficaram, professora! Aí começaram a ser meus amigos e já ficaram comportados, mudou muito o comportamento deles em relação a antes. (NARRATIVA P4).

Nota-se, assim, de acordo com as narrativas que as repercussões das experiências, tanto as advindas da particularidade da vida de cada professora, quanto àquelas que vão sendo construídas no fazer diário das atividades escolares, constituem parte fundamental do trabalho das docentes. Embora os estudos universitários com a graduação, confluindo para a licenciatura em História, sejam reconhecidamente importantes e necessárias na profissão, até por força de lei, o que se sobressai nos relatos expressos pelas professoras, são as relações que vão sendo construídas no transcorrer do tempo, se fazendo como experiência. As relações com alunos, família, colegas de trabalho, as estratégias metodológicas inventadas, recriadas para enfrentar as especificidades dos desafios diários, vão se tornando imprescindíveis na efetividade e continuidade do trabalho docente.

De fato, a observância das narrativas, tanto escritas, quanto socializadas na roda de conversas, expressão que foi sinalizado pela hipótese deste trabalho, quando fez menção de que a ação do professor de História, seu hábito recorrente em sala de aula recebe significativas influências das experiências construídas ao longo das histórias de vida. Ainda, que, por isso, a compreensão do seu desempenho em sala de aula tem relação direta com a amplitude de suas vivências e as condições em que exerce seu trabalho.

Veja-se, por exemplo, o que se registrou das professoras, ao ter oportunidade de falar sobre suas vidas contextualizadas à sua profissão, destacando, entre outros aspectos, sérias questões relacionadas ao desestímulo de alunos e de professores, deficiência de infraestrutura, dificuldades na conciliação de conflitos, ingresso na profissão mais por oportunidade do que mesmo por opção de escolha para ser professora. Por outro lado, observa-se, também nessas narrativas, o reconhecimento da História como disciplina importante para formação da cidadania crítica, que por isso deve-se preservar essa importância pela postura também crítica do exercício da profissão.

#### **4.6 Aprendizagem reconstrutiva do conhecimento: uma proposta metodológica para formação de professores de História.**

A gestão da formação pessoal constitui aqui a centralidade desta proposta metodológica, buscando reunir através de apoios teóricos e experienciais os fundamentos de sua sustentação, sendo assim delineada na perspectiva da formação do sujeito ao longo da vida, na sua contínua história, progressiva e inacabada, abrindo possibilidades num permanente devir, construindo, reconstruindo condições metodológicas favoráveis ao

profissional docente. Nesse sentido ele irá se descobrir como parte ativa da estrutura sócio-histórico-educacional, na qual ele é elemento presente e fundamental, apercebendo-se de que maneira sua atuação se desenvolve, se como agente de reprodução das estruturas existentes ou, propulsor de reflexão, problematizando e até reconstruindo a partir do seu lugar de ação, firmando-se como ser histórico.

Cabe frisar, mais uma vez que essa discussão sugestiva, apresentando o professor como sujeito de sua própria formação, não exime em nada a responsabilidade e o papel das instituições, do Estado sobre sua obrigação de investir na formação dos professores. Ao contrário, o que se espera é que quanto mais houver fascínio particular sobre o aprofundamento do conhecimento como processo de formação, haverá por consequência, maiores condições para mobilização e cobrança aos poderes instituídos para que cumpram o que lhe é dever.

As concepções teóricas associadas a essa proposta defendem que o processo de formação intelectual do professor pode conduzir a certo nível de emancipação, da percepção de si enquanto sujeito construtor de sua própria história. Tais pensamentos estão radicados nas obras de Pedro Demo, Marie-Christine Josso e sustentado ainda na pedagogia de Paulo Freire. Esses autores defendem, e essa pesquisa também, que o professor deve ter uma sólida e permanente formação. Nota-se nesses teóricos um contundente esforço para resgatar o papel primordial do professor no seu ofício de cuidar da aprendizagem, sua e de seu alunado, num desejo de ultrapassar os limites formatados em parâmetros estabelecidos por objetividades históricas, abrindo caminho em direção à autonomização.

Far-se-á, nessa perspectiva, uma breve explanação acerca da concepção de emancipação que emerge na narrativa ou no contexto discursivo desses especialistas. Para Pedro Demo (2001) a emancipação e a autonomização é o processo de tomada de consciência do sujeito. Nas palavras do autor a emancipação é “o processo histórico de conquista e exercício da qualidade de ator consciente e produtivo. Trata-se da formação do sujeito capaz de se definir e de ocupar espaço próprio, recusando ser reduzido a objeto”. (p. 78). A emancipação envolve, em vista disso, uma persistência de envolvimento teórico e prático concomitantemente, consistindo em condições para que a pessoa vá se descobrindo na sua condição histórica, apercebendo-se como parte de um contexto construído historicamente, no calor de conflitos e intensas desigualdades que envolvem interesses e privilégios.

Esse percurso não vem de fora para dentro, não é algo dado, imposto como regra a ser cumprida na atividade laboral, esse esforço de passagem de ser instrumental para um ser pensante no âmbito da sua existência acontece de dentro para fora, como aprendizagem

reconstrutiva<sup>19</sup>. E isso se dará com base em um questionamento crítico, reconhecendo-se como integrante de um quadro histórico construído, ao mesmo tempo esforçando-se para romper com os limites derivados dessa condição.

No contexto em que se insere a pedagogia pensada por Paulo Freire, destaca Eustáquio Romão (2008), diretor fundador do Instituto Paulo Freire, que a autonomia emancipatória se estabelece como uma *práxis*, ou seja, a ação e organização sistemática da reflexão sobre esta ação, associada a um pensamento contínuo e crítico sobre a existencialidade humana e, por meio desse, também a construção de uma prática da liberdade, carregando em si uma dimensão, entre outras, da historicidade e dialogicidade, no sentido de rechaçar, por esse caminho, a ameaça de retorno à barbárie.

Nessa perspectiva, essa visão pedagógica permite uma constante atualização das faculdades humanas sob via concepcional do processo reconstrutivo das experiências, tendo como foco a dimensão do futuro. De maneira a ser construído a partir de ações do presente, reafirmando, na sua essência, denunciando as amarras sociais e anunciando possibilidades de outros projetos de sociedade, de forma que as realizações do coletivo sejam reconhecidas e valorizadas, mas que isso não venha a se sobrepor às realizações particulares dos sujeitos.

Ou seja, “a realização pessoal e coletiva se interpenetram e se complementam mutuamente. Uma não tem sentido sem a outra, porque a absolutização do individualismo anula, tanto quanto a absolutização do coletivo, a perspectiva humanista”. (p. 15). Com inclinação para essa reflexão de caráter crítico, a pedagogia proposta por Paulo Freire, contradiz a reprodução de pedagogias que beneficiam os sistemas de exclusão perpetuados ao longo dos séculos, fraturando com isso certo predomínio fatalístico desse presente impregnado em discursos deterministas, que tende a cristalizar a face excludente dessa realidade.

Importante atentar que não há modelos que vão surgir do nada, do abstrato, como algo alheio à realidade vivenciada. Há sim a permanente resistência de iniciativas ousadas que não abrem mão da criticidade nas suas propostas de intervenção. Essas experiências nascem no transcorrer do trabalho pedagógico, no espaço próprio do trabalho educacional, inclusive no ambiente corroído pela denominada “pedagogia bancária”, sendo assim vão surgindo dialeticamente iniciativas de posturas críticas de questionamento reconstrutivo.

Paulo Freire, certamente, não propunha que se formulasse e se escrevesse qualquer pedagogia, mas aquela que refletisse, criticamente, sobre as determinações naturais e

---

<sup>19</sup>Esse conceito terá maior esclarecimento no item 4.6.1 – aprendizagem reconstrutiva do professor.



sociais e que carregasse consigo uma proposta de transformação, no sentido da libertação de todos os homens e mulheres do mundo. Portanto, as “pedagogias” por ele propostas inscrevem-se no universo da Crítica. (ROMÃO, 2008, p. 15).

Diante dessas considerações referenciadas pelas arrojadas ideias de Paulo Freire, que de forma aberta manifesta sua maneira de ler o mundo, tendo na criticidade uma postura necessária para esse confronto, vale alertar que as condições objetivas para a efetivação dessas intenções apoiadas nas subjetividades, que buscam como finalidade maior a emancipação profissional, são historicamente constituídas de dificuldades, tendo em vista que as correlações de forças concretas presentes que fazem o movimento da sociedade, tendem a serem amarradas pelas circunstâncias históricas e por elas determinadas, tendo com isso, enorme peso no curso das ações humanas.

Encontrar, pois alternativas pela via da reflexão crítica e sistemática torna-se assim num desafio permanente no processo educativo. É, portanto, nesse ambiente arraigado em estruturas pouco favoráveis a mudanças, repleto de adversidades que se encontra a escola, o professor e sua prática docente. É nesse espaço de conflitos, disputas que acontece a educação real, aquela da qual faz parte efetivamente o professor, o aluno, a escola, a família, enfim, é aqui o lugar que a educação e o professor se fazem concretos.

É desse lugar de vivências e construção de experiências do cotidiano escolar e da prática do professor que se busca, doravante, estabelecer delineamento dessa proposta para formação do professor de História. Tendo esse contexto como pano de fundo, esse pensamento que eleva o professor, não apenas como um instrumento para reprodução, um copista de produções alheias, preestabelecidas a serviço de um sistema fechado, mas, antes, que permita a discussão de um caminho metodológico que ofereça possibilidades desse professor se construir num processo de formação com vistas à reflexão, tendo uma postura crítica em favor da construção de sua autonomia e paralelamente a construção do aluno na condição de sujeito. Obviamente, esse caminho demandará convicção e envolvimento daqueles que anseiam por formação que vislumbram melhoras para si e para o público de sua ação pedagógica.

Aliás, ao professor de História recai a necessidade, quase que comum à disciplina, de pensar sistematicamente de forma crítica, assumindo na essencialidade desse papel a premissa na dinâmica da profissão de aos poucos ultrapassar a matriz de memorizador, de recitador do que vem de fora. Tendo em vista uma direção que supere as possíveis subserviências intelectuais ainda presentes nas redes educacionais, não por mera culpa dos professores, mas

principalmente pela maneira que sua formação vem acontecendo pelas instituições que assumem essa responsabilidade.

Há, por sua vez, na ação do professor de História, pela própria particularidade que compreende atualmente o lugar social do ensino da disciplina, uma inclinação para o engajamento relativo a muitas questões de que trata o processo de ensino dessa matéria, como ambiente de essencialidade crítica. Essa posição de quem procura olhar para a sociedade de forma questionadora, vai encontrando cada vez mais um trabalho cheio de desafios em relação ao ensino de História, tendo em vista o caráter de presentismo que influencia sobremaneira as relações sociais incluídas nesse caminho.

Essa presentificação do tempo manifestada em diversas ações humanas, por um lado pode embaraçar o trabalho do professor de História, pois sua ação parte da base de conceitos como de tempo, memória, passado, historicidade dos sujeitos e etc. que se contrapõem, por outro, a essa lógica, para emitir análise sustentada nos processos históricos. Essa condição, por sua vez, exige esforço de desvelamento desse imediatismo obscurantista presente no mundo contemporâneo, ajudando assim o aluno na sua compreensão enquanto sujeito histórico.

Em discussão sobre o que precisa saber o professor de História no seu processo de ensino, Caimi (2015) discute a centralidade do papel desenvolvido pelo professor como mediador decisivo na materialização das finalidades educativas dessa disciplina. Para tanto, relaciona três dimensões de saberes a serem mobilizados pelo professor na docência da disciplina História. Assim, seria a correlação entre o conhecimento acerca da epistemologia da própria História, a historiografia e ainda o conhecimento acerca do processo de saberes para ensinar incluindo aí elementos sobre a docência, o currículo, a didática e a cultura escolar, bem como conhecimentos relacionados ao processo de aprendizagem histórica do aluno.

Esses três elementos estão, de acordo com o que ressalta a autora, na discussão como pressuposto básico para o ensino da disciplina de História. Dito de outra maneira, diz-se que para ensinar História o pressuposto básico é compreender sobre ensinar, sobre o objeto disciplinar e ainda sobre o processo de aprendizagem voltado para a formação do pensamento histórico, não bastando, pois, conhecer conteúdos históricos ou pedagógicos separadamente, esse processo exige que pelo menos a união desses elementos estejam associados entre si e ainda a uma perspectiva de aprendizagem a que se inclua o aluno (p. 107, 111 – 112).

Nesse sentido, compreendendo o que já é amplamente explícito em discussões educacionais, que a memorização, a repetição, a cópia aberta ou dissimulada, embora tenha lá

seu valor de manutenção de certo prestígio vinculado a reprodução das estruturas sociais, tal qual esteja, para quem se adapta se enquadra com primor aos seus moldes, não oferece condições de questionamento crítico que proporcione ao professor descobrir caminhos para a trajetória no curso de construção de sua autonomia, esse modelo baseado no treinamento, instrucionismo, não favorece o desenvolvimento fora do que já é previsto e adensado com antecedentes padrões de concepções estabelecidas.

É preciso, pois, que haja ousadia no sentido de que o professor tenha coragem de arriscar-se, ensaiar produções próprias, reconhecer suas próprias experiências como possibilidades que possa apoiar-se, somar forças com seus pares, refletindo, discutindo, socializando, partindo do mais simples e adentrando para o complexo. Numa linguagem metafórica, seria conhecer primeiro uma árvore para em seguida dirigir-se floresta adentro. É preciso ainda, reconhecer que qualquer iniciativa dessa natureza, que expresse direção para uma ruptura com o que é convencionalizado e até naturalizado nas relações, encontrará possivelmente resistências, porque não se trata de discursar sobre mudança ou sobre comportamento crítico, mas sim botar a mão na massa e fazer-se como experiência, arriscar-se.

#### 4.6.1 Aprendizagem reconstrutiva do professor

Partindo das premissas freirianas como panorama norteador, convém retomar, mesmo que de maneira breve, o que se enuncia neste lugar ao se falar de aprendizagem reconstrutiva. Para tanto, se busca apoio sistemático na obra de Pedro Demo, autor com larga publicação teórica e experiências desenvolvidas com iniciativas de intervenção na educação, em redes municipais, tendo como pilar principal, o professor como elemento de convergência para a melhoria do aprendizado do aluno e conseqüentemente da educação. Para esse autor a aprendizagem reconstrutiva deve ser fator preponderante, tanto no professor quanto no aluno, mas que ao professor cabe o exemplo de bom aprendiz.

Reconstruir, nesse sentido, seria, objetivamente, aprofundar exercício de um questionamento reconstrutivo das realidades estabelecidas, empenhando-se, ao mesmo tempo, num processo analítico de desconstrução, procurando desvendar fenômenos para além da superficialidade e consecutivamente exercitando reconstrução com estilo próprio, manejando conhecimento feito à mão, incluindo-se como sujeito pensante no processo, não mais focado na lógica única da reprodução, mas de fato numa reconstrução do conhecimento, desempenhando isso de maneira contínua.

Aprendizagem reconstrutiva, assume assim, como sendo uma permanente capacidade de aprender do professor, colocando como pauta de reflexão, suas experiências de vida e formação, sua prática docente, suas relações sociais, enfim, os desafios sócio-histórico-culturais-educacionais presentes no exercício da profissão, confrontando com outras realidades, como também com os ideais educacionais presentes nos debates, nas rodas de conversas, nos sonhos aspirados, nas teorias, chegando enfim as suas conclusões temporárias.

Reconstruir, não assume assim, caráter de reciprocidade com a reprodução pura e ingênua, mas com a ideia de questionamento, reflexão, análise, emitindo no itinerário de desconstrução o processo de reconstrução do conhecimento, do que já é dado como sabido, com traços de interpretação inovadores porque tem algo novo, pessoal na trama da elaboração. “Reconstruir a realidade significa partir dela, e a aprendizagem reconstrutiva é aquela que parte do que já sabemos”. (DEMO, 2000, p. 54).

Essa visão, não adentra na profunda e complexa discussão sobre a temática do que é aprender, nas suas dimensões biológicas, psicológicas, etc., não é essa a questão posta em relevo aqui. Segundo o autor, essa discussão de traço reconstrutiva, assume sim uma concepção de aprendizagem pelo viés da tessitura política, interpretativa, refletindo, sobretudo a abertura para o caminho da autonomia e emancipação, retomando dessa forma, a discussão pautada por Paulo Freire, que investiu esforços reflexivos no sentido de que a perspectiva educacional acolha e assuma a ideia de emancipação como sendo sua primeira finalidade, antes mesmo de qualquer preparação para a inserção no mercado de trabalho, por mais que isso também tenha importância fundamental.

Encarnar, pois, o exemplo do processo permanente de aprendizagem reconstrutiva constitui-se assim um caminho acessível para que o professor, paulatinamente possa constituir problematizações das próprias práticas instrucionistas, tão presentes no meio educacional, iniciando, mesmo que lentamente, certo nível de rompimento consciente com essas práticas que reduzem, tanto o professor, quanto seu aluno a meros meios de reprodução de conteúdos embutidos em parâmetros estabelecidos e arraigados na manutenção das estruturas sociais. Tal iniciativa aproxima tanto professor quanto aluno à descoberta do entusiasmo de incluir-se como sujeito no processo de aprendizagem. Sobre essa forte relação que há entre a atitude do professor e conseqüentemente do aluno, Demo (2001c) é enfático na defesa de que o aluno tem a chance bem melhor de aprender a pesquisar, a estudar, a ser crítico, quando tem um professor que é pesquisador, sabe estudar e tem atitudes críticas diante de tudo isso.

Diante de professor que aprende bem, estuda dedicadamente, produz conhecimento sistematicamente, traz para os alunos textos seus, o aluno tem pelo menos exemplo edificante do que é aprender. Em contrapartida, diante de professores que apenas reproduzem aulas, dificilmente o aluno chega à ideia de que educação tem como objetivo fundamental gerar a autonomia (DEMO, 2001, p. 95).

Tem-se assim no professor, o sujeito chave para impulsionar, instigar a melhoria da aprendizagem no aluno, considerando para tanto, como condição necessária seu próprio exemplo como bom aprendiz. Evidentemente essa característica demanda outros esforços concebidos na perspectiva de pensar estratégias para que o aluno também seja incluído nesse processo de aprendizagem reconstrutiva.

Desse modo, educar e educar-se pela pesquisa, é sustentado por Demo (1997) como um procedimento possível para desafiar acomodação, certo conformismo e às vezes conveniência na relação com um sistema acostumado na prática da repetição. Por esse caminho, faz-se condição vital que o professor seja um profissional da educação que exerça com afinco a habilidade de estudar, analisar, explorar sua prática e ao mesmo tempo procurar confluência dessas experiências com as teorias existentes, abertamente na perspectiva da reconstrução.

Não se trata aqui, de sugerir que seja critério para o professor ser um pesquisador nato, um profissional da pesquisa, embora isso possa vir a acontecer, aos poucos à medida que for ousando enfrentar o desafio da produção própria, a instigação é que como profissional da educação esse venha a adotar atitude de inquietação na busca de compreender melhor o ambiente em que vive e trabalha, constituindo-se assim um pesquisador pelo fato de ser um profissional da educação, um questionador das suas próprias experiências. A pesquisa como princípio educativo no ambiente escolar passa a ser assim, o cerne do processo, explorando, inicialmente de forma propedêutica as questões mais próximas do convívio escolar, garantindo sempre a capacidade reconstrutiva dos temas abordados. “Pretendemos, assim, manter a proposta de que a base da educação escolar é a pesquisa, não a aula, ou o ambiente de socialização, ou a ambiência física, ou o mero contato entre professor e aluno”(p. 06).

A feição de permanência que assume a construção dessa proposição dirige-se aos estudos realizados por Marie-Christine Josso, também desenvolvidos nessa ótica do professor como construtor de história própria. Suas pesquisas, com extensas experiências no campo da formação, apoiam-se, entre outras, nas experiências formadoras, isto é, aquelas experiências consideradas por seus narradores como sendo significativas para suas aprendizagens e constituição evolutiva de si mesmo no seu ambiente humano e natural. Essas experiências em relação ao questionamento reconstrutivo do professor contribuem e orientam a construção da

reflexão pela via da narrativa, falada e escrita de história de vida, sobre o curso e as condições de sua formação, observando no trajeto as subjetividades que integraram e integram as atitudes, pensamentos, os saberes presentes na prática docente.

Falar, registrar por escrito, sobretudo seguindo as normas formais de elaboração escrita das próprias experiências, das motivações que lhe estimularam a ser professor de História, aspectos positivos, negativos da profissão, lembranças mais fortes do percurso estudantil, os diferentes ambientes formativos pelos quais fizeram parte desse trajeto, imagens consideradas boas e ruins de professores, a passagem pelo curso de formação básica da Licenciatura em História, a relação da prática docente com o aprendizado na preparação universitária, enfim e de maneira geral, associando tudo isso mais à prática docente com seus desafios diários, pode vir a reforçar, pois, as qualidades pessoais, à medida que essas experiências vão sendo contadas a si mesmo, apoderando-se, a seu tempo, de sua própria existência e conhecimento de si como ser construtor de história.

Nessa trajetória de olhar para si como sujeito que tem uma história particular imersa num contexto amplo de outras histórias e que nesse processo também faz história e ainda, que exerce uma profissão que ensina História, convém realçar o que aborda Schmidt e Garcia (2003) ao discutir sobre o trabalho histórico na sala de aula, enfatizando que tanto o conhecimento quanto a prática de investigação compõem estreita ligação com a construção do pensamento histórico, intermediado pelo professor junto aos alunos. Inclui-se ainda nesse percurso alicerçado pelo conhecimento e investigação a ideia de reconstrução que nesse caso afina-se quase que como exigência do registro historiográfico.

O processo reconstutivo contido na aprendizagem do professor de História que por sua vez resulta no aluno, associa-se, com base nas autoras, à percepção de que a História é uma ciência que lida com o debate sobre o tempo e nisso vem, ela mesma, com sua respectiva metodologia, mudando também com passar do tempo, compreendendo assim que o conhecimento dos tempos passados parte sempre de análise parcial, posta no presente e, por isso mesmo a existência de uma diversidade de abordagem com perspectivas diferenciadas e às vezes até contraditórias.

As autoras apontam ainda estudos que indicam a presença de duas maneiras predominantes no processo de aprendizagem e ensino de História, sendo uma primeira fundamentada naquilo que diz o professor com suas explicações, leituras e aplicação de exercícios, estando subjacente a esse modelo a ideia de comprovação ou consolidação dos conhecimentos acumulados, fragilizando, com isso, o processo de problematização dos mesmos. Numa segunda perspectiva de aprendizagem e ensino, há também a participação

efetiva do professor, a diferença é que seu trabalho aqui é guiado por documentos históricos e historiográficos e alinhados por questões em atenção a objetivos.

Esse modelo encontra sustentação na perspectiva de aprendizagem referenciada pela produção científica que aqui com grifo nosso, inclui-se no processo de reconstrução do conhecimento. Nessa perspectiva de aprendizagem, vai se percebendo como a história é produzida e pouco a pouco superando os amontoados de asserções inertes, ajudando tanto o professor quanto o aluno a reconstruir significados, dando sentido e utilidade para os conteúdos estudados. (p. 225 e 226).

Nesse percurso em que se soma esforço contínuo em desvelamento das velhas estruturas da História objetiva referenciadas por fatos, nomes, datas, etc., que sustentaram o ensino da disciplina por longo tempo e, por isso mesmo ainda exerce forte influência sobre sua matriz curricular, vão emergindo sinais em novas propostas e em ações de professores que indicam em direção a mudanças na promoção de reflexão do pensamento histórico de professores, incluindo questões inseridas na atualidade.

Temáticas como questões de cidadania, direitos humanos, História Regional, gênero, dentre outras com forte relação com a realidade histórica do presente, são articuladas nas aulas de História, como afimco de ir constituindo uma linguagem conceitual na perspectiva de uma educação histórica, constituindo-se professores e alunos como sujeitos do seu tempo com lucidez para perceber a historicidade das concepções.

Estudar, aprender e ensinar História deve, assim, ultrapassar ao fado da assimilação de conteúdos do passado, é antes um engajamento, mediante pesquisa, do sujeito que é social, vive no presente e vai se entendendo pela História, encontrando apoio nas suas experiências de vida e formação que personificaram o seu jeito de ser professor de História. Ensinar, aprender pela pesquisa nesse sentido apoia-se num tripé formado pelas experiências formadoras, uma base teórica e a reconstrução do conhecimento; cada um com substancial relevância na sua particularidade, contudo, indissociáveis no curso do reconhecimento de si mesmo como sujeito num processo de uma tomada de consciência avivando o aspirado caminho da emancipação.

O processo do caminhar para sai presenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004, p. 59).

As experiências formadoras, no contexto das histórias de vida deste modo, permitem a elaboração de uma auto-orientação, isto é, o sujeito inicia reflexão sobre si mesmo dinamizada por meio das diferentes experiências que, de forma deliberada ou não, criam condições e possibilidades, influenciam as iniciativas, tangíveis ou intangíveis em direção a uma tomada de consciência. Essas iniciativas elaboradas pelas narrativas autobiográficas das histórias de vida e formação, de natureza reconstrutiva, oportunizam o professor, ao ponderar sobre sua existência, pouco a pouco se tornando autor, à proporção que vai refletindo sobre suas práticas, saberes e experiências em geral, inclusive de formação, no contexto da sua temporalidade, sob um olhar retrospectivo e prospectivo dos ideais do sujeito.

É no decurso desta situação, em que o presente é articulado com o passado e com o futuro que começa, de fato, a elaborar-se um projeto de si por um sujeito que orienta a continuação de sua história com uma consciência reforçada dos seus recursos e fragilidades, das suas valorizações e representações, das suas expectativas, dos seus desejos e projetos. (JOSSO, 2004, p. 60, 61)).

Embora o processo de construção de narrativas autobiográficas, tendo as experiências contidas nas histórias de vida como referência, se sobressaia no processo de elaboração reconstrutiva, começando pelas iniciativas particulares da dinâmica própria de cada sujeito, inerente à sua trajetória de vida e maneira de ver e estar no mundo, sua presença e afincamento intrínsecos ao encadeamento de sua dimensão formativa, não exonera a participação de outrem, do coletivo, principalmente dos pares na profissão. O que se espera é que a atitude de encarar com insistência, de forma sistemática e consecutiva o desafio reconstrutivo da aprendizagem, empreendendo com dedicação esforços em vistas ao ideal de emancipação, sirvam como sustentáculo pessoal, e que possa sempre incluir a visão e entendimento de outras pessoas, grupos na intenção de construir juntos confrontos de interpretações e perspectivas, valorizando cada vez mais as relações de alteridade nos temas socializados.

Tanto Demo, quanto Josso apontam para importância dessa relação da associação do trabalho pessoal ao coletivo. Que a singularidade desse esforço reflexivo sobre si mesmo incluído em ambiente comum, agregando nessa situação algum apoio teórico, pode contribuir no empenho reconstrutivo, englobando principalmente a prática docente como ponto crítico para uma problematização, incorporada à iniciativas de trabalho grupal, podendo daí emergir composição de ideias arrojadas oriundas da discussão do coletivo, mas com o posicionamento fundamentado de cada um dos envolvidos.

Ou seja, deve-se, assumir o devido cuidado, no sentido de atentar para o fato de que um trabalho coletivo é concebido a partir da contribuição de cada um dos membros do grupo,



de forma sistemática e fundamentada, caso contrário o que poderia ser um excelente ambiente de reflexão coletiva, exercício democrático, análise de práticas, pontos de vistas, reconstrução de saberes, poderá servir apenas de refúgio para ocultar certa apatia pedagógica que teima em prosseguir no ambiente escolar.

Essa observação faz-se pertinente pela relevância que representa o propósito imerso nessa discussão que envolve a soma do trabalho individual com o coletivo, tencionando acima de tudo, o avigoramento de uma cidadania, também individual, mas primordialmente coletiva participativa, que possa exercer processo de mudanças históricas. Nisso, intensifica-se a defesa de que o todo, o coletivo, em particular, os grupos de trabalhos, são resultados da soma das individualidades, devidamente capacitadas com proposições refletidas e elaboradas sistematicamente naquilo que lhe for de ofício.

Essa cautela deve ser ponderada, tendo em vista o que comumente se nota na rotina escolar, onde os trabalhos de grupo, sejam entre alunos ou até nas ações de gestão de aspecto democrático, que adotando o esforço coletivo como modo de encaminhamento das propostas educativas da escola, tende na ocorrência de reuniões, às vezes enfadonhas, maçantes, desconexas, a gerar pouca produtividade, constituindo-se a partir de conversas grupais sem conexão, com pouco ou nenhum fundamento científico. “Decisivo é o projeto coletivo, expressamente coletivo, como soma articulada de todos os envolvidos na escola, em particular do corpo de professores e pedagogos” [...]. (DEMO, 2001, p. 36).

Sobre essa necessidade de sustentar o trabalho, a reflexão pessoal e coletiva como ambiente estruturante nessa expectativa de formação, Josso (2004) realça a importância dessa relação, onde o que é particular, fruto de uma introspecção, passa a ser confrontado com a diferença contida no olhar do outro, gerando debate, crescimento pessoal e coletivo, brotando desenvolvimento “[...] no confronto com o olhar de outrem, jogando com os efeitos de contraste que essa confrontação gera.” (p. 61).

A consistência do enunciado acerca da aprendizagem reconstrutiva, desse modo, configurada a partir de iniciativa pessoal, mas sem perder de vista o todo, o coletivo, apoiando-se nas narrativas das experiências de vida e formação, nutrindo-se pelo questionamento de caráter reconstrutivo e fundamentando-se em teorias correlatas, situa-se na confluência entre os ideais educacionais que figuram com mais vigor no horizonte de expectativas que circula nos debates firmados na construção da emancipação e, o exercício objetivo do fazer pedagógico do professor, procedendo como caminho possível de ser traçado em vista a uma formação contextualizada e sugestionada pela efetiva participação dos sujeitos nela envolvidos.

É nesse entendimento de que a expressão individual, alimentada pela perseverança deve andar indissociavelmente com as manifestações do coletivo, que se insere a Roda de Conversas, um espaço apropriado para a socialização de experiências e traçar expectativas e visão de mundo. Ambiente onde as reflexões pessoais serão postas em discussão no confronto com outras opiniões e visões de mundo, numa busca conjunta, a partir da colocação em comum de experiências, de alternativas possíveis para o enfrentamento dos desafios da prática docente. Assim, essa proposição metodológica condiz com o que se vem discutindo, referenciado pelo que se busca de maior valor proveniente da educação e do professor, que é valorizar o ser humano para além dos parâmetros mercadológicos.

#### 4.6.2 Elaboração como exercício reconstrutivo e formativo

A elaboração própria como registro escrito sistemático da análise de experiências, diálogos, leituras, práticas, enfim, de uma visão de mundo, que nasce na relação interior e exterior, urge como uma alternativa possível para engrenar a prática docente a o contínuo processo de formação na perspectiva da autonomia. Esse exercício acolhe em si, indícios de hábitos permeados por constantes reformulações, os quais combinam como um bom caminho para a *práxis* educativa.

Convém, nesse sentido, aprofundar um pouco mais a discussão sobre essa opção de formação com base na pesquisa e elaboração. A insistência é que a pesquisa e a elaboração integre essa discussão entre os desafios educacionais favoráveis e passe a constar como instigação normal e corriqueira na formação dos professores, oportunizando uma escalada por esse meio, e superando cada vez mais os limites presentes nessa atividade. O exercício da elaboração pessoal e coletiva, cada uma assumindo seu devido lugar no jeito reconstrutivo, munidos de certo grau de autonomia, atitude crítica-analítica para além das superficialidades, passa a ser assim, o que se espera da natureza educativa do professor.

Ao se apresentar a pesquisa como sendo um jeito, dotado de possibilidades para a formação, indica-se, por conseguinte, que tal proposição não requer do professor que realize operações científicas, sofisticadas, de alta complexidade, já de cara, seguindo ao nível da academia, para poder incluir-se nesse processo de elaboração reconstrutiva. Não, embora se busque caminhar cada vez mais para o aprimoramento das pesquisas, seguindo normas cultas, essas podem ganhar, inicialmente, um caráter propedêutico, assumida como princípio educativo, atentando, contudo, crescentemente para o devido cuidado metodológico para não cair no risco de banalização da expressão da pesquisa, usada com frequência no ambiente

escolar. Uma produção projetada nessa direção, de pensar de forma sistemática o ambiente em que o indivíduo se encontra, procurando perceber com maior nitidez o movimento da engrenagem social, a qual está inserido, já faz parte de um esforço ativo considerável rumo a elaboração reconstrutiva.

A pesquisa como princípio educativo, pois, pode ser percebida como parte dos processos nascidos com objetivos de reconstruir o conhecimento já ordenado, sobretudo, aqueles que fazem parte do dia-a-dia escolar, ingrediente do trabalho pedagógico do professor. Repensar esses conhecimentos, experiências, sua ou de outrem, dando-lhe seu toque pessoal, refazendo-os a fim de confrontar com outras realidades, associa-se ao que se está indicando como pesquisa em nível inicial, impactando deste modo, a ordenação das velhas práticas instrucionistas da transcrição. Seguindo nesse caminho, com insistência e persistência, o professor passa a aprimorar em si mesmo, atitude de aprender pela pesquisa e elaboração própria, sobrepondo iniciativa e curiosidade ativa de quem procura ler o mundo à sua volta, enfrentando a acomodação reprodutivista.

O questionamento reconstrutivo sobre assunto a ser pesquisado e elaborado, encontra-se no cerne desse processo, como sendo o procedimento metodológico diferencial que identifica o caráter de um pesquisador nas condições aqui discutidas, seja em qualquer estágio de experiência. O que vai diferenciando os níveis desse exercício será o grau de complexidade e sofisticação de cada um, contudo, o eixo de sustentação deve ser mantido, no sentido de buscar sempre problematizar principalmente o que é tido como dado, naturalizado no contexto de sua vivência.

Por esse itinerário, busca-se tomar como referência essa iniciativa de trabalho do professor como expressão de processo com caminho em direção a autonomia, num esforço permanente de conquista e superação de desafios, construindo em si, pelo exercício reconstrutivo, capacidades de problematização das experiências contidas nas suas histórias de vida, incluindo a realidade escolar, sua prática docente, dentre outros aspectos que envolvem profissão de professor.

Compreende-se que o encaminhamento desta proposta reveste-se de grandes desafios, considerando que a estrutura do sistema educacional está concebida de maneira a blindar padrões estabelecidos de ciência, metodologia em contraposição à diversidade da realidade vivida e a alternativa de conceber o professor não apenas como agente de transmissão, mas como sujeito que problematiza e constrói conhecimento.

Por esse ângulo, o professor ao entender que deve assumir postura de questionamento reconstrutivo e procura fazer isso progressivamente no percurso de seu trabalho, começa

descortinar seu objeto de estudo, tido por vezes, como padrão, procurando analisar com certa sagacidade os modelos, as fontes históricas, fatos etc., problematizando visões pré-definidas dominantes no *métier* da História ensinada, inclusive fazendo-se a si próprio, suas experiências como fonte. Nesse caminho de revisão do jeito de exercer a profissão, aderindo ao exercício do questionamento reconstrutivo pela via do exercício da elaboração, entende-se que o caráter dissimulado contido em aparência de neutralidade e objetividade da História como verdade incontestada vai se restringindo e elucidando-se frente ao olhar do professor.

Ao se procurar aliar essa relação de produção do conhecimento histórico e seu ensino, associando o professor como historiador reciprocamente, soma-se força nesse processo, pois sendo o historiador-professor quem dá vida aos fatos, ao seu objeto de estudo, de acordo com suas experiências formadoras, de modo consequente, aproxima-se cada vez mais a relação entre fazer, escrever e ensinar História. O que pode, a partir daí, derivar discussão de certa visão passiva e despolitizada contida na História, fraturando ideias predominantes sobre profissionais que se formam com a incumbência de assumir papel somente de professor vulgarizador de conhecimentos alheios, desconsiderando a necessidade de aprofundamento e reflexão histórica.

Nessa linha de pensamento, Fenelon (2008) desenvolve argumento sobre como tem ocorrido à lógica do sistema educacional, destacando a História enquanto parte das ciências humanas instituída, a priori, como instrumentos de reprodução ideológica de sistemas. Tem-se percebido nesse percurso, como exemplo, a redução de carga horária, a presença de uma história tida como oficial ou mesmo a dissolução da disciplina em outras como Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, no intento de, dissolver, por um lado a especificidade da disciplina, fortalecendo, por outro, arranjos adequados à prática educativa direcionadas à repetição, reprodução em direção a uma compreensão de nacionalidade uniforme. Na expressão da autora:

Não tenho dúvida de que para fazer avançar qualquer proposta concreta como professores de História [...], temos de assumir a responsabilidade social e política com o momento vivido. Para isso seria necessário antes de mais nada romper com uma maneira tradicional de conceber conhecimento, sua produção e sua transmissão. Isto significa, para mim, em primeiro lugar, o posicionamento no presente, para sermos coerentes com a postura de 'sujeitos da História'. (FENELON, 2008, p. 23 e 24).

É, pois, partindo da realidade complexa e concreta da atuação do professor, aqui particularmente, de História, que esta proposta de formação, assentada na pesquisa e elaboração, ajusta-se, no entendimento de que esta venha abrir caminho possível para

fortalecer sua formação ao longo da vida. O propósito é que na medida em que o sujeito vá exercitando elaboração, começando a partir de situações mais simples em direção ao complexo, apoiando-se em autores e respaldando-se em sua realidade concreta, incluindo-se como parte desse processo, vai também ampliando sua visão de mundo e se encontrando historicamente.

A escolha desse caminho ampara-se, além dos fundamentos já apresentados pelos autores, nas narrativas escritas e faladas, realizadas com as professoras participantes desta pesquisa. Seus relatos de vida e experiências, juntamente com os fundamentos teóricos dispostos, abrem assim curso para um campo de possibilidades<sup>20</sup>, estabelecendo o que pode acontecer a partir do que é desejado e alicerçado em atitudes que se encaminhem para o possível. A viabilidade de uma formação permanente com apoio teórico e com referência em experiências do professor de História com exercício profissional nos anos finais do Ensino Fundamental de escolas municipais no âmbito do mesmo município e com as mesmas condições estruturais, localizados na mesma temporalidade histórica, indica a essa possibilidade de que o afincamento na elaboração sistemática, partindo dos problemas imediatos e ampliando gradativamente e em ritmos diferentes para a complexidade, vai alargando sua compreensão e, por conseguinte ganhando maior grau de autonomia intelectual diante dos problemas defrontados no seu itinerário profissional.

Há, pois, uma relação objetiva da prática, da experiência, dos dados, dos textos, da vivência explícita do professor, com as subjetividades também presentes na forma como selecionam e relatam as experiências, na maneira como reagem aos desafios constantes, como se percebem enquanto professores, etc. Ainda, como lidam com a influência de teorias relacionadas ao seu trabalho, à sua relação com o processo de aprendizagem histórica dos alunos, entre outros. Essa relação vai definindo assim um potencial horizonte de expectativas<sup>21</sup> que pode estimular o processo formativo do professor no seu campo de possibilidades.

---

<sup>20</sup>O campo de possibilidades é discutido por Portelli em “A Filosofia e os fatos”, salientando que a representatividade social ocorre tanto relacionado à dimensão objetiva quanto na subjetiva, destacando que esta é compreendida, não tanto pela reconstrução da experiência concreta, mas pelo delineamento da esfera da experiência imaginável. “Não tanto o que acontece materialmente com as pessoas, mas o que sabem ou imaginam que possa suceder. É o complexo horizonte das possibilidades o que constrói o âmbito de uma subjetividade socialmente compartilhada.” (PORTELLI, 1996, p.07, 08). No plano subjetivo, a representatividade de cinco professoras de História, suas histórias de vida, formação, experiências de docência, realidade escolar, desafios da profissão, se amplia, no campo das possibilidades, para toda a categoria, considerando que as condições gerais disponíveis para o exercício do trabalho são semelhantes. Da mesma forma, as iniciativas de formação possíveis para umas, abre-se, nesse entendimento, para todos.

<sup>21</sup>Em Koselleck o futuro é tratado como um horizonte de expectativas e o passado como espaço de experiências, mas tanto o futuro quanto o passado são inscritos em atos do presente. A expressão horizonte de expectativa ou

Em torno dessa ideia vai se decifrando certa consciência na percepção de que a História está submetida ao fazer humano e cada um é afetado diretamente pela história que vai construindo, sendo essa contagiada pela claridade do futuro esperado. (MACIEL e NOGUEIRA, 2017, p. 33). Evidentemente um passo fundamental será o empreendimento de cada um, assimilando assim que a possibilidade de escolha exige empenho pela mudança, dependendo, por isso do engajamento, do propósito a que se dispõe cada sujeito sobre a construção de sua própria perspectiva profissional.

Num plano de objetividade estatística pode-se imaginar que esse é um processo lento e dificultoso a se alcançar uma quantidade volumosa de professores, mesmo se pensando em nível de um município, ou até indagar-se se o número de cinco professoras engajadas nas narrativas para este trabalho é suficiente para estimar um resultado significativo perante a categoria. Por outro lado, num plano subjetivo, a possibilidade integrada ao horizonte de expectativa, parte da premissa de que dentro das mesmas circunstâncias de trabalho, considerando a História como disciplina comum, o mesmo recorte temporal que exercem a docência, com desafios próprios desse tempo, o que é possível para um professor torna-se também para outros incluídos nesse mesmo contexto.

Há, assim, nas relações das subjetividades uma abertura para a possibilidade, que pode vir a converter-se em fato, derivando-se de um processo de experiências pessoais e sociais que podem ser reconstruídas significativamente. Desse modo, as diversidades de experiências comuns correlacionadas com as particularidades de cada professor constituem esse campo de possibilidades compartilhadas. “Qualquer sujeito percebe estas possibilidades à sua maneira, e se orienta de modo diferente em relação a elas. [...] **Essas diferenças indicam** [...] que cada fragmento (cada pessoa) é diferente dos outros, mesmo tendo muitas coisas em comum.” (PORTELLI, 1996, p. 9, - **grifo nosso**).

A iniciativa nesta proposição de formação, sem ignorar quaisquer outras realizações de cunho institucional, é do professor e, nesse sentido, a atitude de empreendimento nessa perspectiva da elaboração própria abrindo campo para a reflexão acerca da realidade vivenciada encontra apoio no Plano Decenal de Educação do município de Imperatriz. Tal plano discute no eixo gestão e valorização dos profissionais de educação, a formação permanente como parte essencial da estratégia de melhoria da educação. O texto chama a atenção para a importância de que sejam elaboradas políticas de valorização para que os

---

expectativa de futuro carrega em si interpretação de que cada presente reconstrói e ressignifica, tanto o futuro quanto o passado, entrelaçando as duas dimensões temporais na dimensão do presente. (MACIEL e NOGUEIRA, 2017, p. 33).

professores possam vislumbrar crescimento profissional e continuidade de seu processo de formação. Reforça ainda como necessário para essa estratégia, a reflexão sobre a prática educacional, inclusive enfatizando a importância dessa formação por área de atuação. (IMPERATRIZ, 2014 – 2023, p. 60 e 63).

O reconhecimento enfim, além dos ganhos intelectuais, enriquecimento histórico-cultural, poderá recair sobre as condições gerais de trabalho e salariais do professor, tendo em vista que o plano reconhece que essas circunstâncias influenciam fundamentalmente no resultado dos trabalhos e que é preciso que haja investimentos financeiros nesse aspecto. Como incentivo financeiro ainda, a gestão municipal pode atrelar esse processo de reflexão envolvendo pesquisa e elaboração, partindo das experiências, como elemento de avaliação de desempenho profissional, que é também discutida no plano como caminho para melhor qualificação da educação.

Por exemplo, a Secretaria pode estabelecer critérios de melhoria salarial para os professores com publicação em periódicos específicos e qualificados, ou, de outra forma, pode compensar em tempo de hora/aula professores que produzem sistematicamente e se disponha a socialização com outros, no sentido de compartilhar experiências, como será exposto a seguir no item, roda de conversas. O reconhecimento revestido no salário pode vir também em forma de incentivo à pesquisa e elaboração com valor percentual previamente indicado, a exemplo de como já ocorre com o incentivo de sala de aula ao professor em efetivo exercício.

Além do Plano Municipal de Educação (PME) que direciona para essa valorização, a Lei 1601/2015, que trata do Plano de Cargos Carreira e Salários (PCCS) dos servidores da Rede Pública Municipal de Ensino de Imperatriz, contém dentre seus objetivos a valorização dos trabalhadores da educação através da formação continuada, qualificação do conhecimento e remuneração digna como elementos de uma das estratégias para a melhoria da qualidade dos serviços prestados à população. Nesse documento a avaliação do desempenho profissional associa-se ao caminho da formação permanente reforçando que esse processo “deve ser um momento de formação, em que o servidor tenha a oportunidade de analisar a sua prática, percebendo seus pontos positivos e visualizando caminhos para a superação de suas dificuldades, possibilitando dessa forma seu crescimento profissional”. (IMPERATRIZ, Lei 1601/2015, art. 14, inciso III, § 1º).

A proposta ora discutida, fundamenta-se tanto na dimensão teórica, experiencial, quanto por outro lado, encontra respaldo na intencionalidade textual dos próprios documentos

oficiais do município, aproximando o que está sendo proposto para formação permanente para professores da área de História às intenções contidas nos documentos.

#### 4.6.3 Roda de conversa como espaço de socialização de experiências

Retoma-se a roda de conversas neste espaço, agora a apresentando como parte constitutiva da proposta metodológica em discussão, buscando inserir sua ambiência como lugar propício à interlocução dos sujeitos envolvidos no processo de formação na perspectiva reconstrutiva do conhecimento. A roda de conversas, nessa perspectiva, é vista como lugar para a expressão baseada no diálogo, no pensamento sistematizado, na reflexão sobre situações concretas vivenciadas em sala de aula, tendo como referência principal para as discussões juntos aos pares, a elaboração previamente realizada.

Esse espaço de conversas sugere ser um lugar de reflexão e problematização dos fazeres e saberes docentes na construção de possibilidade que vise o envolvimento dos agentes na revisitação de conceitos, práticas e, conseqüentemente colocando-as na perspectiva da reconstrução. Por isso esse ambiente, uma vez instituído com efetiva participação, apresenta-se como elemento instigador de novas descobertas e aprendizagens dos participantes, na interação entre si, com abordagens de temas comuns relativos à prática docente.

Por esse caminho passa similarmente ao apontado na iniciativa de elaboração, o processo de desenvolvimento da autonomia do professor, que gradualmente vai pontuando seus limites, desafios, angústias, etc. e confrontando com a elaboração sistemática em torno dos temas abordados, ampliando com isso, o entendimento da historicidade dos problemas ao seu envolvimento. O sentido, pois, dessa discussão em grupo com próxima afinidade vai para além da simples troca de experiências, do espaço para o desabafo acerca dos contratempos vivenciados, o encontro festivo, os quais já teriam em si um bom argumento, mas quer, para além disso, encontrar concordância, somar esforços de caráter coletivo como iniciativa que possa ser socializada e problematizada continuamente entre colegas de uma mesma função e área do conhecimento, encontrando nesse processo motivação para a investigação e problematização dos desafios encontrados, insistindo assim num repensar contínuo da prática.

A roda de conversas, portanto, deve promover o engrandecimento profissional dos professores através da socialização e discussão das experiências particulares, bem como o aprofundamento de temáticas que dizem respeito ao trabalho do professor de História, como o ensino da História, aprendizagem em história, história da disciplina, a discussão sobre



autonomia do professor assim por diante, de acordo com aquilo que for mais requisitado pelo grupo. A roda, na sua abrangência, cumpre um papel importante de motivar o processo de ensino, formação, pesquisa, elaboração e conseqüentemente de retorno à socialização desses passos.

Interessante atentar para o fato de que esse exercício pode ser realizado com todos os professores da área, devidamente organizados para tal finalidade, assim como pode ser efetivado também apenas com parte destes, sendo assim a partir de dois, três, quatro, colegas, enfim, que assumam o desafio de produzir na perspectiva da reconstrução e posteriormente partilhar em caráter coletivo, ou mesmo aqueles que acenam para a participação somente através da partilha oral de suas experiências, sem uma sistematização um pouco mais rigorosa como a que se exige na produção de um texto. O importante nisso, resguardado os devidos graus de profundidade de leitura e compreensão dos problemas levantados, é o compartilhamento, a discussão, e o aprendizado extraído desse momento possibilitado pela roda de conversas.

Assim, portanto, as rodas podem seguir uma calendarização de encontros presenciais, com acordos previamente estabelecidos entre professor, escola e Secretaria de Educação, procurando entendimentos possíveis na gestão para acomodar os dias e horários dentro do calendário de trabalho dos professores, compreendendo essa iniciativa como sendo uma atividade relevante no contexto do trabalho pedagógico e, portanto, com a devida atenção para não sobrecarregar ainda mais a vida profissional do professor, mas podem também, associadas a essa iniciativa, fazer uso das plataformas virtuais disponíveis e acessíveis, mantendo-se com isso uma constância na interatividade do grupo, o que é bastante conveniente no sentido de manter frequente vigor entre os envolvidos nesse desafio.

Imbernón (2011), embora não fale propriamente sobre essa metodologia, discute nessa perspectiva, a ideia do professor exercitar a capacidade de interação com o resto do grupo, com os iguais e até com a comunidade que envolve a educação. Essa capacidade reflexiva em grupo enfatiza o autor, tem a ver com o desenvolvimento de estratégia coletiva para formulação de ações sobre o ensino que possam enfrentar as divergências, dúvidas e incertezas da complexidade do mundo atual. Nesse sentido, o espaço da roda de conversa, compreendida também como espaço fecundo de formação, tendo a prática como ponto de partida, assume um papel que transcende a mera atualização pedagógica, insistindo para que esse ambiente favoreça de maneira ativa, a participação reflexiva, estabelecendo passos a caminho de uma autonomia profissional que possa também ser compartilhada e somada com a

diversidade de experiências. Isso, como já mencionado, exige vigilância pessoal em vista a mudanças de atitudes e posicionamentos nas relações com a profissão. (p. 15 e 16).

As diversas situações de ensino e aprendizagem, como realidade concreta de um contexto educacional, determinado e específico, coeso com os conhecimentos profissionais relativos a especificidade da disciplina, abrem possibilidades para ir delineando a conversão das teorias em conhecimento experimentado ou, pelo avesso, a problematização dos pontos críticos da ação prática com fundamentos nas teorias, impulsionando progressivamente o processo formativo dos professores.

A partir da predisposição para uma revisão crítica da própria prática e formação, o autor sugere alguns pilares para uma formação permanente, que para cá, adequa-se à roda de conversa:

Aprender continuamente de forma colaborativa, participativa, [...]; ligar conhecimento derivados da socialização comum com novas informações em um processo coerente [...]; aprender mediante a reflexão individual e coletiva e a resolução de situações problemáticas da prática. [...] Compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os colegas. (IMBERNÓN, 2011, p. 73).

Ademais, a experiência da roda de conversa na realização deste trabalho, manifesta a vitalidade presente nessa proposta de trabalho, tendo em vista a expressividade das narrativas das professoras participantes, em falas repletas de virtudes construídas na experiência particular da cada uma delas, que encontra ecos na oportunidade da socialização. Por isso, a experiência da roda de conversas entre profissionais com histórias de vida e formação diferentes e que por isso constrói experiências também particulares, mas que no conjunto do trabalho, pela sua natureza educativa e social, depara-se com, situações pedagógicas comuns e semelhantes, encontra amparo na roda com colegas que partilham dessas convivências.

Por esta experiência, em particular, observou-se uma visível diferença entre o início e encerramento da socialização. Os sorrisos afirmativos, a suavidade na relação e a própria confirmação da importância de compartilhar com as colegas temas comuns do trabalho, aponta essa metodologia como apropriada para a reflexão profissional, a partir da prática.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o fluxo contínuo e de certa rotina concentrada principalmente na prática vivenciada pelo professor, ao mesmo tempo a condição de permanente construção deste agente profissional, a experiência da pesquisa direcionada ao campo específico de trabalho, emerge como oportunidade de problematização dessa realidade habitual, abrindo caminhos para mudanças amparadas em estudos, orientações, discussões podendo abrir novos horizontes perceptíveis para o ensino de História.

Tendo em conta também que este trabalho, embora aponte para novas possibilidades e ressignificação da relação do professor de História com sua prática e formação permanente, não está consumado, mas se constitui como alternativa em direção a esse campo de mudanças cada vez mais exigente na vida do professor. Desta forma, é possível dizer que, ao longo desta pesquisa houve avanço na percepção crítica sobre o caminho histórico constituído no ensino da História, ampliando e abrindo para novos olhares sobre esse processo e, de forma geral, como ele se dá nos dias atuais a partir das narrativas das professoras pesquisadas.

O processo desenvolvido, pois, se enveredou pelas histórias de vida e formação de cinco professoras de História dos anos finais do Ensino Fundamental, do município de Imperatriz, tendo em comum entre si a esfera de ação pedagógica, com foco nessa etapa de ensino e, portanto, a partir daí muitos desafios que se tornam semelhantes. Compreendendo, ao mesmo tempo, que cada uma carrega em si experiências particulares, advindas de sua história de vida e formação, que fazem o diferencial no que lhe diz respeito ao trabalho diário de sala de aula.

O empenho deste trabalho, assim, objetivou conhecer suas narrativas de história de vida e formação, identificando nesse caminho, as experiências que vão sendo evidenciadas como significativas e a análise dessas. A hipótese sustentou-se na ideia de que as narrativas dessas histórias que marcaram a vida das professoras, incluindo aí sua formação, respondem com maior abrangência pelo seu desempenho como profissional docente. Ainda que as atividades do dia-a-dia escolar são tracejadas consistentemente pelas repercussões das experiências construídas no percurso da vida, enquanto sujeito que trabalha inserido num contexto histórico determinado. Ou seja, mesmo considerando a relevância da formação acadêmica que prepara as bases obrigatórias para o exercício da docência, o trabalho avista a importância de outros espaços que exercem de maneira incisiva influências na vida e profissão do professor, que, por conseguinte faz-se repercutir nas suas ações estratégicas para defrontar-se com a realidade escolar.

Pode-se ponderar assim, que é sempre possível aprofundar e explorar mais essa temática e ensinar novos percursos. Isso tendo em vista o processo percorrido, com a escolha de um caminho metodológico centrado na pessoa do professor, suas narrativas, suas experiências e definido com base nos objetivos apontados. Ainda, por se tratar de um trabalho que se vincula à vida real e presente de pessoas, sujeitos que atuam, lidam diariamente com conflitos concretos da sala de aula, gente que faz da rotina do seu trabalho um exercício na construção permanente de saberes.

Assim, o caminho percorrido até aqui está fundamentado em autores com reconhecida contribuição no campo da pesquisa educacional, principalmente com destaque para aqueles que se dedicam às histórias de vida como possibilidade de formação e ao ensino de História como área do conhecimento. As narrativas das professoras, o que dizem sobre o exercício de sua profissão, portanto, encontram abrigo, para além no reconhecimento deste trabalho, mas também, como pode ser observado no transcorrer do desenvolvimento, na autoridade de pesquisadores com larga inserção nesse campo de estudo. O que vem a reforçar a importância dessa visão como pertinente para que se tenha, com maior veracidade, uma compreensão da realidade educacional.

Nesse sentido, os capítulos desenvolvidos procuraram expor argumentos na busca de ampliar o universo de entendimento sobre a complexidade dos processos educacionais e, nesse particular, através de uma breve discussão sobre o percurso histórico em que o ensino da História foi se construindo enquanto disciplina escolar. Atentando, contudo, para a existência de vozes dissonantes no interior dos debates que foram assentando a imagem da disciplina e do professor de História a esse caminho construído historicamente.

Outra discussão que se considerou necessária, tratou de abordar aspectos teóricos sobre histórias de vida e autobiografia como prática de pesquisa e formação de professores, na intenção de trazer para o cerne do trabalho esse debate que envolve as subjetividades contidas no que falam os professores sobre suas experiências. As abordagens tratadas nesse espaço têm a ver diretamente com a opção metodológica das histórias de vida, pois valoriza nesse caminho o que pensa e dizem os professores sobre o que e como fazem sua ação pedagógica. Falar de si mesmo, registrar e contextualizar suas experiências no percurso da vida profissional, procurando perceber-se enquanto sujeito construtor de história faz parte da construção textual desse debate.

Desse alicerce, partiu-se para a sistematização das narrativas das professoras, tanto da expressão do seu pensamento através da escrita, quanto os registros da roda de conversas como espaço reservado para a socialização de experiências. Nesse exercício analítico, foi se

observando como essas professoras foram se construindo profissionalmente, ampliando-se consequentemente, a percepção sobre a docência, analisada não somente a partir da prática simplesmente, mas principalmente do que pensam e falam sobre o que fazem.

Buscou-se tratar nessa sequência, de modo mais direto da análise das narrativas das professoras, da contextualização da pesquisa, dos aspectos metodológicos e das suas histórias de vida e formação demarcadas por este trabalho. O resultado desse processo manifesta clara compreensão da pertinência da metodologia adotada, possibilitando assim a percepção das repercussões sobre o trabalho docente, tanto das experiências relacionadas à amplitude de suas vidas, quanto às vinculadas mais restritamente à construção diária do fazer escolar.

Assim, olhar para a história da vida, na particularidade que gerou cada pessoa que veio a se tornar professor, os limites determinados pelos contextos históricos nessa caminhada, permite abrir caminhos no sentido do reconhecimento e valorização de sua ação para a melhoria da qualidade educacional, procurando entender, com isso, que o ato de ser professor é composto para além da sua atividade prática da sala de aula. Esse espaço, embora importante, não representa a totalidade da profissão. Suas experiências construídas ao longo da vida se manifestam no seu jeito particular de exercer a docência, imprimindo singularidade no ato de ensinar, na sua maneira de ver o mundo e se relacionar.

Desse modo, a ausência de espaços e condições para ouvir e considerar o que o professor tem a dizer sobre o seu trabalho e o contexto em que ele está inserido com todas suas complexidades e os dilemas dele constante, configura-se num entrave no processo educacional e profissional. Essa realidade é percebida nas narrativas escritas e faladas dessas profissionais que lidam diariamente com situações limites, seja com relação a excessiva carga de trabalho, a situações de conflitos socioeducacionais presentes na sua rotina de trabalho, ou, a pouca valorização salarial relacionada a docência, chegando, por vezes a limites nivelados pela precarização profissional. Essas situações, entre outras, emergem como sinais de denúncia na voz das professoras que veem suas atividades cada vez mais cerceadas pelas condições que lhe são colocadas.

As experiências das professoras ecoadas, sejam pela escrita de sua história de vida situada com seu percurso formativo, sejam pela socialização na roda de conversas, dizem muito sobre a realidade educacional atual. São essas experiências que vão constituindo o jeito particular de exercer a docência de cada uma das professoras, inclusive como suporte fundamental para a construção de alternativas pedagógicas como meios para abordagem das circunstâncias reais da sala de aula.

Em vista disso, dessa busca pelo reconhecimento do professor na abrangência da profissão é que, ao final do trabalho, no ensejo da exigência do programa de mestrado, apresentou-se uma proposta metodológica para formação permanente do professor de História, mas que poderá ser adotado também em outras áreas do conhecimento.

A base metodológica dessa proposta tem na sua essência o princípio da pesquisa e elaboração como base para uma aprendizagem reconstrutiva do conhecimento, partindo do registro da realidade vivenciada, dos dilemas presentes na rotina diária. O empenho pessoal e o exercício da elaboração com mão própria tornam-se fundamentais para esse desafio que pode começar com abordagem de aspectos mais simples, do dia-a-dia, aproximando-se cada vez mais da complexidade da realidade, tendo na sua própria história de vida referência para a pesquisa.

Nessa perspectiva, entende-se que o professor vai construindo-se como sujeito, estudando, ensinando e fazendo história à medida que passa progressivamente a perceber-se como parte dela, adquirindo, nesse processo, maior grau de autonomia. Trata-se de uma iniciativa pessoal com condições possíveis de reconhecimento pelo sistema educacional, que exige decisão e contínua dedicação, mas que a continuidade do seu exercício poderá ampliar horizontes no seu processo de formação. Associado a essa iniciativa de elaboração se insere a roda de conversas como sendo um ambiente de socialização das experiências, principalmente aquelas já refletidas e registradas antecipadamente por cada professor participante.

Enfim, considera-se que esta pesquisa cumpriu com seus objetivos, ao evidenciar as experiências das professoras participantes, através de suas narrativas, sobre suas histórias de vida e formação e a repercussão sobre sua prática. Mesmo no limite de sua abrangência espera-se que a discussão aqui levantada possa contribuir com a melhoria do ensino de História e da educação de maneira geral.

## 6. REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. **Rev. bras. Hist.** vol. 18 n. 36 São Paulo 1998. <Disponível: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01881998000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200006)>. Acesso em: 25/08/2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. **Manifestação Pública da ANPUH-Brasil sobre o BNCC**. São Paulo, 2016.

BETTONI, Rogério. Dialética e Sartre: uma possibilidade de se pensar a realidade. **Revista Eletrônica Print by funrei. Metavóia**. São João del-Rei, n. 3. p. 61-70, jul. 2001. Disponível em: <[www.funrei.br/publicações](http://www.funrei.br/publicações)>. Acesso em 06/04/2018.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de *formação* na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8700>>. Acesso em: 23/08/2017.

BRODBECK, Marta de Souza Lima. **Vivenciando a História: Metodologias do ensino da história**. 1ª edição. Curitiba: Editora Base, 2012.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. São Paulo, **Educação e Pesquisa**, v. 28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>. Acesso em: 12/06/017.

CAIMI, Flávia Eolisa. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015. Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>>. Acesso em: 13/08/2017.

\_\_\_\_\_, Flávia Eolisa. A história na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, nº 4, v. 3, jan/jun, 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/revistadolhiste/article/view/65515>>. Acesso em 12/12/2017

CERTEAU, Michel. **A Escrita da História**. Forense-Universitária. Rio de Janeiro, 1982.

DEMO, Pedro; TAILLE, Yves de La; HOFFMANN, Jussara. **Grandes Pensadores em Educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2001a.

\_\_\_\_\_, Pedro. **Educar Pela Pesquisa**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_, Pedro. **Conhecer e Aprender: sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

\_\_\_\_\_, Pedro. **Saber Pensar**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001c.

FERRAROTTI, Franco. Sobre autonomia do método biográfico. **Revista Sociologia – problemas e práticas**, nº 09, p. 171-177, 1991. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/19474120/sobre-a-autonomia-do-metodo-biografico-franco-ferrarotti>. Acesso em: 13/08/2017.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. **Estudos Sociais no contexto da história brasileira nas primeiras décadas do século XX**. In: XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH/SP – USP. 08 a 12 de setembro de 2008.

FENELON, Déa Ribeiro. **A formação do professor de História e a realidade do Ensino. Tempos Históricos**. Marechal Rondon. Volume 12, p. 23 – 35, 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/PauloMaciel/Downloads/1942-7009-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PauloMaciel/Downloads/1942-7009-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em 02/03/2018.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Papyrus. Campinas-SP, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONTIJO, Rebeca. **Historiografia e Ensino da História na Primeira República: algumas observações. ‘Usos do Passado’**. In: XII Encontro Regional de História, ANPUH-RJ 2006. Disponível em: <http://snh2013.anpuh.org/resources/rj/Anais/2006/conferencias/Rebeca%20Gontijo.pdf>>. Acesso em 14/07/2017.



GUTIERREZ, Gustavo Luis e ALMEIDA, Antonio Bettine. Teoria da Ação Comunicativa (Habermas): estrutura, fundamentos e implicações do modelo. **Veritas**, Porto Alegre, v. 58, nº 1, p. 151 – 173, jan/abr, 2013. Disponível em: <  
[file:///C:/Users/PauloMaciel/Downloads/8691-51547-3-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PauloMaciel/Downloads/8691-51547-3-PB%20(1).pdf)>. Acesso em 05/03/2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

IMPERATRIZ – MA. Prefeitura Municipal. **Lei nº 1601/2015**, de 23 de Junho de 2015, dispõe sobre o novo Plano de Cargos Carreiras e Salários da Rede Pública Municipal de Ensino de Imperatriz e dá outras providências. Imperatriz, 2015.

IMPERATRIZ –MA. Prefeitura Municipal. **Lei nº 1057**, de 23 de Dezembro de 2012, dispõe sobre o Plano Decenal de Educação para o Município de Imperatriz. Imperatriz, 2002.

IMPERATRIZ –MA. Prefeitura Municipal. **Lei nº 1582/2015**, de 18 de Maio de 2015, aprova o Plano Municipal de Educação de Imperatriz para o decênio 2014-2023. Imperatriz, 2015.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_, Marie-Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. São Paulo, **Revista @mbienteeducação**, v. 2, n.2, p. 136-139, ago./dez. 2009. Disponível em:

[http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_educacao/pdf/volume\\_2\\_2/11\\_josso.pdf](http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_2/11_josso.pdf). Acesso em: 02/05/2017.

\_\_\_\_\_, **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação. Porto Alegre, nº 3, p. 413 – 438, set/dez, 2007. Disponível em: <

[https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a\\_tranfor2.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf)>. Acesso em: 02/05/2017.

JÚNIOR, Dernival Venâncio Ramos e SILVA, Luiza Helena Oliveira da. Dom e docência em relatos de vida e formação e professores de História e de Letras do Norte do Tocantins.

**Revista História Hoje**, v. 5, nº 10, p. 255 – 277, 2016. Disponível em: <

<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/260>>. Acesso em 12/05/2017.

MACIEL, João Paulo Santana.; NOGUEIRA, Marcia Barbosa. Espaço de Experiência e Horizonte de Expectativas em Koselleck. In: DAGMAR, Manieri (org.). **A temporalidade da História**. Porto Alegre: Editora Fi, 2017, p. 33-43.

MALERBA, Jurandir. **Uma análise da Base Nacional Comum Curricular**. Café História, 2017, disponível em <<https://www.cafehistoria.com.br/uma-analise-da-base-nacional-comum-curricular/>>. Acesso em: 05/06/2018.

MIRANDA, Sônia Regina. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, p. 35-79, Juiz de Fora – MG, 2013. Disponível em: <<https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/92>>. Acesso em: 05/04/2018.

\_\_\_\_\_. **Sob o Signo da Memória**: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais. Campinas-SP: UNICAMP, 2004, 255 f. tese (doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa e PENNA, Fernando de Araujo. **Ensino de História**: saberes em lugar de fronteira. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 12/08/2017.

MORAES, Célia Marcondes de; MÜLLER, Ricardo Gaspar. História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 329-349, jul./dez. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9653/8882>>. Acesso em: 05/05/2018.

MOURA, Adriana Ferro. LIMA, Maria da Glória. A reinvenção da roda: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa. 23, n.1, p. 98-106, jan/jun. 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338/0>>. Acesso em: 04/06/2017.

MÜNSTER, Arno. Dialética e práxis no pensamento de Jean-Paul Sartre (Uma leitura da *Crítica da razão dialética*). **Dois pontos**. Curitiba, São Carlos, vol. 3, n. 2, p.173-188. Outubro, 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/doispontos/article/view/6502>>. Acesso em: 05/04/2018.

NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2ª edição. Porto, Portugal: Porto editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Vida de Professores**. Porto, Portugal: 1992, Porto Editora, 1992.

PINSKY, Jaime (org.) **O Ensino de História e a Criação do Fato**. 14ª ed., São Paulo: Contexto, 2014.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil 2: de Calomon a Bomfim: a favor do Brasil: direita ou esquerda?** Rio de Janeiro: FGV, 2006.

PORTELLI, Alessandro. **A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais.** Tempo. Rio de Janeiro, vol. 1, n°. 2, 1996, p. 59-72. Disponível em:

[https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/819739/mod\\_resource/content/1/PORTELLI,%20Alessandro%20%E2%80%93%20A%20Filosofia%20e%20os%20fatos.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/819739/mod_resource/content/1/PORTELLI,%20Alessandro%20%E2%80%93%20A%20Filosofia%20e%20os%20fatos.pdf)>. Acesso em: 05/09/2017.

ROMÃO, José Eustáquio. Pedagogias de Paulo Freire. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n° 2, p. 8 – 22, jul. / dez. 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/PauloMaciel/Downloads/1540-3001-2-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PauloMaciel/Downloads/1540-3001-2-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 05/04/2017.

SANTOS, Eloiza Marinho dos. **Formação continuada de professores: concepções, discursos e práticas no Programa ARCO.** 2007. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. São Luis-MA, 2007.

SANTOS, Héllen Thaís; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. In: **II Congresso Nacional de Formação de Professores.** Repositório Institucional UNESP, 2014. Disponível em: < <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/141766/ISSN2357-7819-2014-4094-4106.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. acesso em: 04/06/2017.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo.** Tradução Rita Correia Guedes. Abril Cultural. São Paulo, 1970.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação - RHE** Porto Alegre v. 16 n. 37 Maio/ago. 2012 p. 73-91. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/24245>>. Acesso em 12/10/2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula: entre o embate, o dilaceramento, e o fazer histórico.** In: II ENCONTRO PERSPECTIVA DO ENSINO DE HISTÓRIA, 1996. Campinas-SP. Anais.p. 115 – 128.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e GARCIA, Tânia Braga. O trabalho histórico na sala de aula. **História e Ensino**, Londrina-PR, v. 9, 2003. Disponível em: <

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12086/10629>>. Acesso em: 24/05/2017.

SILVA, Marcos Antonio da e FONSECA, Selva Guimaraes. Ensino de História Hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33 – 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>>. Acesso em: 03/005/2017.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Sartre e o existencialismo. Youtube, 2018, (1h29m50s).

**Território Conhecimento**. “Disponível em:”

<[https://www.youtube.com/watch?v=6ra45z\\_DWi4](https://www.youtube.com/watch?v=6ra45z_DWi4)>. Acesso em: 25/04/2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>>. Acesso em 09/05/2017.

SOUZA, Claudia Moraes de. A construção do pensar histórico: questões da formação histórica no Ensino. **Antíteses**, vol. 3, n. 6, jul. - dez. de 2010, pp. 729-742 disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>>. Acesso em: 04/04/2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em História – Licenciatura**. UEMA, Imperatriz: 2012.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Edipucrs, Porto Alegre: 2007. Disponível em: < <http://www.pucrs.br/edipucrs/online/autonomiaeducacao.pdf>>. Acesso em 05//04/2018.

## **APÊNDICES**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA – PPGEHIS**  
**PROFHISTÓRIA - UFT**  
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA**  
**Av. Paraguai esq com Rua Uxiramas – Setor Cimba**  
**CEP: 77.824-838 – Araguaína – TO**  
**Fone: (63) 2112 2286 – 2112 2297 | E-mail: [profhistoria@uft.edu.br](mailto:profhistoria@uft.edu.br)**

**INSTRUMENTAL 01**

**ROTEIRO DE IDENTIFICAÇÃO**

O propósito deste instrumento inicial da pesquisa é conhecer um pouco mais sobre você enquanto professor/a que se dispôs a colaborar como sujeito participante deste trabalho.

**I. IDENTIFICAÇÃO**

Nome: \_\_\_\_\_ sexo (\_\_\_\_) idade: \_\_\_\_\_

Endereço profissional: \_\_\_\_\_

Fone / WhatsApp: \_\_\_\_\_ e-mail \_\_\_\_\_

**II. PERFIL PROFISSIONAL - Informações gerais**

1. Em qual instituição fez sua graduação? É uma instituição pública ou privada?
2. Quando concluiu o curso e a quanto tempo exerce a profissão de professor de História?
3. Qual o curso de sua formação?  
 História  Estudos Sociais  Ciências Sociais  outro  
 Qual? \_\_\_\_\_
4. Qual o tipo de licenciatura você fez?  licenciatura curta em História,  licenciatura plena em História;
5. Fez/faz curso de pós-graduação? Se sim, em que nível (*latu sensu ou strictu sensu*)
6. Tem pretensões de continuar estudando em nível de pós-graduação (mestrado, doutorado)?  
 sim  não
7. Como professor/a sempre trabalhou com a disciplina História? Se não, em quais outras?
8. Exerce outro trabalho profissional além de professor/a?  
 sim  não
9. Qual sua carga horária de trabalho semanal?  
 20 horas  40 horas  mais de 40 horas



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA – PPGEHIS**  
**PROFHISTÓRIA – UFT /CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA**  
 Av. Paraguai esq. com Rua Uxiramas – Setor Cimba / CEP: 77.824-838 – Araguaína – TO  
 Fone: (63) 3416-5686 (Secretaria) – 3416-5697 (Coordenação) E-mail: [profhistoria@uft.edu.br](mailto:profhistoria@uft.edu.br)



### ROTEIRO PARA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA (I)

Professora (nome), o objetivo deste instrumento é oferecer um roteiro para narrativa de sua história de vida e formação (antes da faculdade), destacando aqueles aspectos que contribuíram para você ser a professora que é hoje. Nesse sentido, solicito que examine suas experiências e registre aquelas que você considera relevante nesse processo, relatando suas experiências de vida como pessoa e estudante, refletindo a partir das questões abaixo. Escreva um “texto corrido,” sequenciado, tendo as questões como norteamento para sua narrativa, podendo inclusive incluir outros aspectos não contemplados no roteiro abaixo.

1. Por que você escolheu ser professora e de História? Como isso ocorreu? (relate o processo sobre como ocorreu para seu ingresso no curso de História, se foi uma opção/escolha pessoal, influências externas, se foi uma oportunidade, ...).
2. O que você considera de positivo e negativo na profissão de professora de História?
3. Quais são as lembranças mais recorrentes sobre o tempo vivido na escola básica, como estudante?
4. Quais as lembranças que mais lhes marcaram a respeito dos professores? Relate tanto as memórias boas quanto as ruins e as relacione com a imagem que construiu para si mesmo, ao longo do percurso escolar, sobre o “bom” e o “mau” professor.
5. Como a família percebia a importância do estudo em sua vida? A escola era uma condição necessária ou um produto do acaso ou mesmo escolha pessoal?
6. As experiências de aulas pelas quais você passou como aluna influenciaram na sua prática docente?
7. Além da escola, universidade, existem outros espaços de vivências que influenciaram na sua formação e vida profissional? (relate as experiências de envolvimento em espaços de participação como família, igreja, movimento social, partido político, etc. que contribuíram para sua formação e profissão de professora e, nesse caso, professora de História).
8. Você encontra motivos para continuar estudando e investindo em sua formação? (fale sobre isso, em caso positivo ou negativo, indicando as razões e como isso acontece).
9. Em que medida recorre às suas experiências vividas como aluna ou não, para tirar proveito em suas práticas cotidianas como professora?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA – PPGEHIS**  
**PROFHISTÓRIA – UFT /CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA**  
 Av. Paraguai esq. com Rua Uxiramas – Setor Cimba / CEP: 77.824-838 – Araguaína – TO  
 Fone: (63) 3416-5686 (Secretaria) – 3416-5697 (Coordenação) | E-mail: [profhistoria@uft.edu.br](mailto:profhistoria@uft.edu.br)

### ROTEIRO PARA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA (II)

Professora (nome), o objetivo deste instrumento é oferecer um roteiro para narrativa de sua história de vida e formação, destacando aqueles aspectos que contribuíram para você ser a professora que é hoje. Nesse sentido, solicito que examine suas experiências e registre aquelas que você considera relevante nesse processo, relatando suas experiências de vida como pessoa e estudante, refletindo a partir das questões abaixo. Escreva um “texto corrido,” sequenciado, tendo as questões como norteamento para sua narrativa.

1. Quais são as lembranças mais recorrentes e marcantes sobre o tempo vivido na universidade, como estudante? ( *você em relação com os colegas, com professores, conteúdos, dinâmica das aulas, enfim, seu envolvimento com o curso.*)
2. Quais as lembranças que mais lhes marcaram a respeito dos/as professores/as na universidade? (*Relate tanto as memórias boas quanto as ruins*). Essas experiências influenciaram de alguma forma seu ofício de professora?
3. Durante sua formação/graduação, como foi seu envolvimento com as disciplinas didático-pedagógicas e como essas disciplinas se refletem na sua prática docente? (*aquelas disciplinas voltadas mais para o exercício da docência*).
4. Descreva brevemente como foram seus estágios supervisionados (*o confronto entre os aprendizados das disciplinas na universidade e a realidade escolar, a relação com o/a professor/a da matéria na escola, sua percepção sobre o desenvolvimento da disciplina na escola, etc.*).
5. Como você se identifica profissionalmente, olhando para o antes, durante e o depois do curso de História? *Houve mudanças significativas entre o que você viu/estudou como aluna e o exercício da profissão? Comente sobre isso.*
6. Como acontece sua formação em serviço, costuma investir em compra e leitura de livros especializados, participação em eventos/cursos da área, discussões temáticas sobre o ensino de História? outros...
7. Quais outras experiências vivenciadas por você que, a seu entender contribuíram/contribuem para o exercício de sua profissão?
8. Quais as principais estratégias utilizadas por você para desenvolver o ensino com a disciplina História? (*dinâmicas, apoio pedagógico, organização do material/alunos, seleção e exploração do conteúdo, etc., enfim, a ideia é refletir sobre o exercício de seu trabalho, na prática. O seu jeito de desenvolver a disciplina*).
9. Comente sobre o processo de execução de planejamento/execução de sua aula de História, considerando para isso três tempos dessa realização: ANTES (preparação, quando você recorre aos seus saberes e experiências/vivências); DURANTE (execução do trabalho com interferências, interações, inter-relações, etc., e sua mediação); DEPOIS (reflexão do trabalho pedagógico em relação ao que foi planejado).