

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E TERRITÓRIO  
(PPGCULT/UFT)  
MESTRADO EM ESTUDOS DE CULTURA E TERRITÓRIO

**BRUNA DA SILVA CARDOSO**

**NARRATIVAS COMO FONTES DE CONHECIMENTO: DA RELAÇÃO COM  
O SABER À CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR E PROFESSORA EM  
ARAGUAÍNA-TO**

ARAGUAÍNA-TO  
2017

**BRUNA DA SILVA CARDOSO**

**NARRATIVAS COMO FONTES DE CONHECIMENTO: DA RELAÇÃO COM  
O SABER À CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR E PROFESSORA EM  
ARAGUAÍNA-TO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Território (PPGCULT), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), câmpus de Araguaína para obtenção de grau de mestre em Estudos de Cultura e Território.

Linha de pesquisa II: Paisagens, Narrativa e Linguagens

Orientadora: Profa. Dra. Rosária Helena Ruiz Nakashima

ARAGUAÍNA-TO  
2017

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

- C268n Cardoso, Bruna da Silva.  
Narrativas como fontes de conhecimento: da relação com o saber à construção do ser professor e professora em Araguaína-TO. / Bruna da Silva Cardoso. – Araguaína, TO, 2017.  
187 f.  
  
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Estudo de Cultura e Território, 2017.  
Orientadora : Prof. Dra. Rosária Helena Ruiz Nakashima  
  
1. Relação com o saber. 2. Saberes docentes. 3. Histórias de vida. 4. Professores/as da educação básica. I. Título

**CDD 306**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

BRUNA DA SILVA CARDOSO

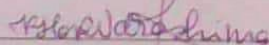
**NARRATIVAS COMO FONTES DE CONHECIMENTO: DA RELAÇÃO COM  
O SABER À CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR E PROFESSORA EM  
ARAGUAÍNA-TO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Território (PPGCULT), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), câmpus de Araguaína para obtenção de grau de mestre em Estudos de Cultura e Território.

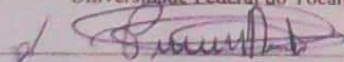
Orientadora: Profa. Dra. Rosária Helena Ruiz Nakashima

Aprovada em: 08/09/2017

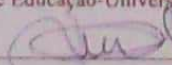
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Rosária Helena Ruiz Nakashima (Orientadora)  
Universidade Federal do Tocantins (UFT)



Profa. Dra. Stela C. Bertholo Piconez (Avaliadora)  
Faculdade de Educação-Universidade de São Paulo (USP)



Prof. Dr. Dornival Venâncio Ramos Júnior (Avaliador)  
Universidade Federal do Tocantins (UFT)

*Aos meus pais, Helena e Francisco, pelo imenso amor e incentivo e por acreditarem na educação como um caminho de conquistas e possibilidades em minha vida.*

*A todas as professoras e professores que formam pessoas e transformam vidas, através de gestos e palavras, que fazem a diferença nas salas de aula de todo o Brasil.*

*A todas as pessoas que acreditam e lutam por uma educação pública, gratuita, igualitária e de qualidade.*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro e em todos os lugares agradeço à minha mãe Helena e ao meu pai Francisco, que estão comigo desde o início da minha vida e que me acompanham a cada novo desafio. Sou imensamente grata pelo apoio, amor e compreensão que me dedicam e pelo incentivo que me ajuda a continuar.

À minha irmã Juliana, pelo incentivo e compreensão. Pelos muitos abraços e palavras que me animaram quando eu estava triste. Diante das dificuldades foi minha companheira mais próxima, me apoiou em todos os momentos. Sou grata pela paciência e pelo companheirismo. Agradeço pela leitura dos meus textos, e pelas discussões que fizemos. Obrigada por estar ao meu lado!

Ao meu irmão Fernando, que esteve comigo no início do percurso de universidade. Que me incentivou a cursar mestrado e a dar continuidade aos estudos. Obrigada pelo apoio e incentivo. Espero que em breve também possa realizar esse sonho!

Essa conquista é minha e, sem dúvida, dessas quatro pessoas, que são os alicerces da minha vida. Amo vocês!

À minha orientadora Profa. Dra. Rosária Helena Ruiz Nakashima pela orientação cuidadosa e segura. Pelas provocações e leituras criteriosas dos textos, que foram muito importantes para a construção deste trabalho. Pela confiança, paciência, generosidade, incentivo, diálogo, compreensão e respeito ao longo do mestrado. Agradeço pela amizade, pelos momentos de formação e pelas inúmeras oportunidades de aprendizagem.

Ao meu namorado Evandro pela compreensão, pelos conselhos, pelo companheirismo, incentivo e apoio. Por sempre me ouvir, me aconselhar, compartilhar das minhas angústias, e por acreditar em mim. Agradeço por caminhar ao meu lado com tanto amor, carinho e atenção!

À minha amiga Rafaela, que muito me ajudou desde o ingresso no mestrado. Pelo incentivo, paciência e compreensão. Agradeço pela acolhida em sua casa e pelos inúmeros momentos de diversão. Obrigada por sua amizade!

À tia Raimunda, que me acolheu em sua casa, que me recebeu de braços abertos. Que me ofereceu abrigo, comida e amizade. A quem minha gratidão é enorme, que na sua simplicidade ensina e encanta a todos.

À minha avó Jovelina (*in memoriam*), que mesmo não estando aqui para ver mais essa conquista, está em meus pensamentos e faz parte da minha história. Agradeço à minha avó Júlia, pelo incentivo, pelos momentos de diálogo, pelos almoços, por me ensinar e por aprender comigo.

Aos todos os amigos e colegas dos tempos de graduação em História. Andressa e Leandro e Maísa pelo incentivo e apoio. Obrigada pelas experiências compartilhadas. Aprendi muito com vocês!

Ao querido amigo Mizael, que desde a graduação sempre me incentivou e acreditou em mim. Obrigada pela atenção, pelas conversas e por tanto me ensinar! Sou grata por sua amizade!

Ao José Neves pelo incentivo, amizade, conversas e momentos de diversão; Lenna, pela amizade, incentivo e apoio e Renyelly, pela acolhida em sua casa nos primeiros meses do mestrado.

Às professoras e professores da educação básica, que foram importantes na minha formação, que me incentivaram e que ainda hoje me apoiam e me incentivam.

Às professoras e professores da graduação em História pelos momentos de aprendizado. Em especial ao Prof. Dr. Dernival Venâncio Ramos Júnior pela confiança e incentivo durante a graduação e pelas inúmeras oportunidades. Ao Prof. Dr. Luciano Galdino pelo incentivo e ajuda em vários momentos. À Profa. Mestra Naiana Galvão e à Profa. Mestra Sariza Venâncio pelo incentivo, apoio e auxílio, no processo de ingresso e no percurso de realização do mestrado.

Ao secretário do Curso de História, Gilberto Hachiro, pelo incentivo, apoio e pelo auxílio na resolução de problemas.

Ao Grupo de Estudos de História e Cultura (GEHCULT), pelo aprendizado e discussões significativas que foram importantes para o ingresso no mestrado.

Ao Grupo de Fenomenologia, do Curso de Matemática, coordenado pelo Prof. Dr. Jamur Venturin. Aos colegas do grupo Juliana, Gabriel, Thalia e Bárbara. Agradeço pelas discussões e contribuições para a pesquisa.

À Universidade Federal do Tocantins pela oportunidade e pelos vários momentos de formação nos últimos seis anos.

A CAPES, pelo apoio financeiro que foi de extrema importância na permanência no mestrado.

Ao Coordenador do PPGCULT, Prof. Dr. Plábio Martins Desidério pelos esclarecimentos, acompanhamento e incentivo nesses dois anos e aos professores do PPGCULT, pelas discussões, sugestões e contribuições para a pesquisa.

Aos professores da banca de qualificação e defesa, Profa. Dra. Stela C. Bertholo Piconez, Prof. Dr. Dernival Venâncio Ramos Júnior e Profa. Dra. Kênia Gonçalves Costa, pelas leituras, sugestões e contribuições para o trabalho.

A todos os meus colegas de turma do mestrado, pelas discussões, desabafos, pelos momentos de diversão, por compartilhar angústias e conquistas durante os dois últimos anos. Especialmente, à Rosângila, pela atenção e diálogo constante durante o percurso do mestrado sobre dificuldades, angústias e expectativas. Mirian, pelo apoio e incentivo, pela acolhida em sua casa, pelos convites para refeições deliciosas! Elton, Maiza e Sebastião, pelas discussões, conversas e momentos de diversão. Katiucia, pelo incentivo e apoio durante esse importante percurso.

Às professoras e professores que participaram desta pesquisa, vocês enriqueceram essa dissertação. Sou grata pela paciência, pelo tempo dedicado, pelas entrevistas e por muito me ensinarem através de suas histórias de vida, de luta e de formação.



Agradeço ao Mestrado em Estudos de Cultura e Território, que me proporcionou muitos aprendizados e a possibilidade de realização de discussões e pesquisas interdisciplinares. Foi e é gratificante ter sido uma ppgcultiana!

Ninguém caminha sozinho, por isso agradeço a todas as pessoas, familiares, amigos e colegas que passaram pela minha vida, que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste sonho.

*Escutemos as histórias de vida, elas nos informam,  
nos ensinam, nos formam e nos transformam...*

## RESUMO

CARDOSO, Bruna da Silva. *Narrativas como fontes de conhecimento: da relação com o saber à construção do ser professor e professora em Araguaína-TO*. 2017. 187 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura e Território). Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2017.

Esta dissertação investigou narrativas, consideradas como fontes de conhecimento, para compreender a relação com o saber, com a escola e com a construção do ser professor/a, em histórias de vida de quatro professores/as de Araguaína-TO. Caracterizou-se como uma investigação qualitativa, que utilizou a metodologia da História oral e fez o uso de entrevistas semiestruturadas como técnica para construção das narrativas de histórias de vida. Dialogou com o seguinte referencial teórico-metodológico: Alberti (2006), Arroyo (2013), Bragança (2012), Charlot (1996, 2000, 2001, 2002, 2005 e 2011), Josso (2004), Portelli (1996, 1997, 2010, 2016), Tardif (2011), Thompson (1992, 2006) e Tuan (2013). Como contribuições da pesquisa, destacou-se que os/as professores/as são sujeitos produtores de saberes e não apenas reprodutores de conhecimentos prontos, elaborados por terceiros. A partir da sistematização e espacialização das histórias de vida, mostrou que a formação perpassa por vários espaços/lugares e sujeitos que se mostraram importantes nas trajetórias docentes. As narrativas tiveram um caráter emancipatório, pois os/as professores/as foram considerados os protagonistas na investigação e narraram suas aprendizagens para caracterizar o saber ser professor/a, observando como a relação com o saber, com a escola e a universidade foram fundamentais nesse processo. As narrativas do saber ser professor/a identificou a docência como uma profissão de desafios, dificuldades e possibilidades, ressaltando que cada um constrói sua própria formação e, ao socializá-la pode inspirar a trajetória de outros pares. Portanto, as narrativas das professoras e professores em suas dimensões humana, política e cultural, foram fontes de conhecimentos sobre a relação com o saber e a construção do ser professor/a, elaboradas e significadas a partir de suas experiências de vida e profissão.

**Palavras-chave:** Saberes; Docência; Educação Básica.

## ABSTRACT

CARDOSO, Bruna da Silva. *Narratives as sources of knowledge: from the relationship with knowledge to the construction of being teacher in Araguaína-TO*. 2017. 187 f. Dissertation (Master's Degree in Culture and Territory Studies). Federal University of Tocantins, Araguaína, 2017.

This dissertation investigated narratives, considered as sources of knowledge, to understand the relationship with knowledge, with the school and with the construction of being a teacher, in life histories of four teachers from Araguaína-TO. It was characterized as a qualitative investigation which used the methodology of oral history and used the semi-structured interviews as a technique for constructing narratives of life history. It was dialogued with the following theoretical-methodological reference: Alberti (2006), Arroyo (2013), Bragança (2012), Charlot (1996, 2000, 2001, 2002, 2005, 2011), Josso (2004), Portelli (1996, 1997, 2010, 2016), Tardif (2011), Thompson (1992, 2006) and Tuan (2013). As contributions of the research, it was emphasized that teachers are knowledge-producing subjects and they are not just reproducers of ready-made knowledge, elaborated by third parties. From the systematization and spatialization of life histories, it showed that the formation runs through various spaces / places and subjects that have proved their importance in the teaching trajectories. The narratives had an emancipatory character, since the teachers were considered the protagonists in the investigation and narrated their learning to characterize the knowledge to be a teacher, observing how the relation with knowledge, with the school and the university were fundamental in this process. The narratives of knowing how to be a teacher identified teaching as a profession of challenges, difficulties and possibilities, emphasizing that each one builds his|her own formation and, by socializing it, it can inspire the trajectory of other peers. Therefore, the narratives of teachers in their human, political and cultural dimensions were sources of knowledge about the relationship with the knowledge and construction of being a teacher, they are elaborated and meaningful from their profession and life experiences.

Keywords: Knowledge; Teaching; Basic education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa de localização da cidade de Araguaína-2017.....	35
Figura 2: Mapeamento e sistematização das reflexões da dissertação.....	41
Figura 3- Mapa da localização das dissertações da revisão de estudos no Brasil-2017.....	69
Figura 4- Mapa da localização das dissertações do Apêndice A no Brasil-2017.....	70
Figura 5- Mapa de localização dos espaços/lugares importantes no percurso de vida e formação da professora Oliveira-2017.....	82
Figura 6- Localização de escolas importantes para a professora Oliveira em Araguaína-2017.....	83
Figura 7- Mapa de localização de espaços/lugares importantes no percurso de vida e formação da professora Araujo-2017.....	90
Figura 8- Localização de escolas importantes para a professora Araujo em Araguaína-2017.....	91
Figura 9- Mapa de localização de espaços/lugares importantes no percurso de vida e formação do professor Souza-2017.....	98
Figura 10- Localização de escolas importantes para o professor Souza em Araguaína-2017.....	99
Figura 11- Mapa de localização de espaços/lugares importantes no percurso de vida e formação do professor Barbosa-2017.....	106
Figura 12- Localização de escolas importantes para o professor Barbosa em Araguaína-2017.....	107
Figura 13- Saberes sobre o ser professor/a.....	151

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Classificações e tipologias dos saberes docentes.....	38
Quadro 2- Dissertações Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.....	56
Quadro 3- Dissertações Ensino Superior e Educação Básica.....	62
Quadro 4- Dissertações referentes à EJA.....	66
Quadro 5- Quantidade e ano de produção das dissertações da revisão de estudos.....	71
Quadro 6- Quantidade e ano de produção das dissertações presentes no Apêndice A.....	71
Quadro 7- Tipo de saber: sentidos de ir à escola, sentidos de aprender.....	125
Quadro 8- Tipo de saber: a escola como lugar do saber.....	127
Quadro 9- Os tipos de saberes docentes.....	131
Quadro 10- Os saberes dos professores.....	132

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE- Ceará

CEM- Centro de Ensino Médio

CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCE- Diretório Central dos Estudantes

EaD- Educação a Distância

EJA- Educação de Jovens e Adultos

FACILA- Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína

GEHCULT- Grupo de Estudos de História e Cultura

GO- Goiás

IBICT- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais

MA- Maranhão

PC do B- Partido Comunista do Brasil

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGCULT- Programa de Pós-Graduação em Cultura e Território

PIBIC- Programa Institucional de Iniciação Científica

PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PI- Piauí

PUC-GO- Pontifícia Universidade Católica de Goiás

RN- Rio Grande do Norte

SEDUC- Secretaria da Educação

SENAI- Serviço Nacional da Indústria

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

TICHS- Tecnologias da Informação e da Comunicação no Ensino de História

UEG- Universidade Estadual de Goiânia

UERJ- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UFG- Universidade Federal de Goiás

UFPA- Universidade Federal do Pará

UFPB- Universidade Federal da Paraíba

UFPE- Universidade Federal de Pernambuco

UFPI- Universidade Federal do Piauí

UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

UFSE- Universidade Federal de Sergipe

UFT- Universidade Federal do Tocantins

UNITINS- Universidade do Tocantins

USP- Universidade de São Paulo



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO DE QUEM ESCREVE: MEMORIAL DE FORMAÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>33</b>
<b>CAPÍTULO 1: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: NARRANDO E MAPEANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA .....</b>	<b>43</b>
1.1- Primeiros passos: a delimitação .....	43
1.2-História oral: considerações e contribuições para a pesquisa .....	45
1.2.1-História de vida .....	50
1.3-Revisitando alguns estudos sobre os saberes docentes .....	54
1.3.1-Alguns destaques sobre a revisão de estudos .....	68
<b>CAPÍTULO 2: “MAS PENSE, NÃO DAVA TEMPO NEM DE CRIAR RAIZ, JÁ PARTIA PARA OUTRA COISA”: SISTEMATIZAÇÃO E ESPACIALIZAÇÃO DAS HISTÓRIAS DE VIDA DOS/AS PROFESSORES/AS.....</b>	<b>74</b>
2.1- Professora Oliveira: a educação como caminho de libertação .....	74
2.2- Professora Araujo: os estudos como prioridade e continuidade .....	84
2.3- Professor Souza: a escolarização como o caminho para um futuro melhor.....	92
2.4- Professor Barbosa: entre a militância, a docência e a pesquisa .....	100
<b>CAPÍTULO 3: “EU ESTUDO PORQUE É UMA COISA QUE ME DÁ PRAZER, SATISFAÇÃO, GOSTO”: NARRATIVAS DA RELAÇÃO COM O SABER E A ESCOLA.....</b>	<b>109</b>
3.1- Relação com o saber: algumas considerações.....	109
3.2- Do espaço ao lugar: alguns apontamentos .....	113
3.3- Narrativas da relação com o saber e a escola .....	115

3.3.1- Tipos de relação com o saber e com a escola.....	125
---	-----

**CAPÍTULO 4: “ALI É MEU MUNDO, É MEU ESPAÇO DE CRESCIMENTO”:  
NARRATIVAS DO SABER SER PROFESSOR/A ..... 130**

4.1- Tipologia dos saberes dos professores .....	130
--	-----

4.2- Os/as professores/as e seus saberes: narrativas e reflexões.....	135
---	-----

4.2.1- As primeiras experiências na docência .....	137
--	-----

4.2.2- Mobilização dos saberes experienciais articulados às dimensões educacionais humana, técnica e social .....	140
--	-----

4.2.3- Desafios e possibilidades do ser professor/a .....	144
---	-----

4.3- As histórias de vida como espaço compartilhado de narração.....	152
--	-----

**CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 155**

**REFERÊNCIAS ..... 160**

**FONTES PRIMÁRIAS ..... 164**

Apêndice A: Quadro – Dissertações de Universidades Brasileiras – Período 1996-2015 .....	165
---	-----

Apêndice B: Termo de Concessão de Direitos e Autorização para uso das Entrevistas .....	185
--	-----

Apêndice C: Quadro com os temas e questões de direcionamento para a realização das entrevistas semiestruturadas de história de vida.....	186
---	-----

## **APRESENTAÇÃO DE QUEM ESCREVE: MEMORIAL DE FORMAÇÃO**

A investigação de histórias de vida e de formação de outros sujeitos motivou a escrita de um memorial de formação, ao considerá-lo como algo importante a fim de trazer para o conhecimento do leitor a minha história de vida, a relação com o saber e com a trajetória de escolarização.

Minha história de vida começa no início dos anos noventa, para ser mais exata em 1993, na cidade de Colinas do Tocantins, no recente estado do Tocantins. Parte de minha infância foi vivida na zona rural, de onde não tínhamos muito contato com o que estava acontecendo no país e no mundo, a não ser pelo rádio de pilha do meu pai. A minha infância foi simples, mas divertida, com muitas brincadeiras e aprendizado. Até seis anos morei na zona rural e me recordo dos pés de mangas ao redor da casa de tábuas, onde brincávamos; do fogão de lenha onde minha mãe cozinhava todos os dias e do “olho d’água” de onde tirávamos água para beber no filtro de barro. São experiências que nunca esqueci.

Trago para dialogar comigo pessoas que foram e são importantes na minha vida e na minha formação: meus pais, Francisco e Helena, que possibilitaram a escrita deste e de muitos outros textos, quando decidiram, no final da década de noventa, enfrentar mais um desafio, sair do campo para a cidade, para que os filhos pudessem estudar. Trago também para esse diálogo os meus irmãos Fernando e Juliana, companheiros de estrada, que também compartilham comigo o ideal de valorização da educação para transformar vidas, famílias, assim como vem fazendo conosco. Também proponho diálogo com os muitos professores e professoras que passaram pela minha escolarização, esses, juntamente com a minha família, foram responsáveis pela construção da pessoa que sou hoje. Assim, como todos os educadores sociais, aqueles de dentro e fora dos muros das escolas que, mesmo sem títulos escolares, ensinaram-me muito.

Apenas no segundo semestre de 1999, fui matriculada no pré-escolar, porque morava na zona rural e o acesso à escola era muito difícil. Meus pais fizeram uma mudança em nossas vidas, nesse período tivemos que mudar para a cidade de Colinas

do Tocantins, porque na zona rural, na fazenda ou na “roça”, como nós chamamos, não teríamos chances de acesso à escolarização. Não foi um processo fácil se deparar com a falta de trabalho na cidade, gerando decisões difíceis, ou seja, meu pai teve que se distanciar um pouco de nós, para trabalhar fora. Foi difícil a adaptação em Colinas, devido a esses e muitos problemas, minha mãe, dona de casa, ficou a cargo do acompanhamento dos filhos.

Quando ingressei na escola, recordo-me do colégio, localizado, atualmente, no mesmo lugar e continua em funcionamento. Em 1999 o mesmo ofertava ensino fundamental e ensino médio, nos dias atuais só oferta o ensino médio. O Colégio Estadual Presidente Castelo Branco, hoje Centro de Ensino Médio (CEM) Presidente Castelo Branco, ficava próximo de minha casa, colégio onde eu retornei anos depois para cursar o ensino médio. Fiz o pré-escolar nessa instituição e no ano seguinte a mesma passou por uma reformulação, então tive que ser matriculada em outra escola, o Colégio Estadual Ernesto Barros, que ficava mais distante da nossa casa. Nesse colégio eu cursei da 1ª série até a 8ª série, em transição para o 9º ano, quando cursei já estava assim denominado. Nesse lugar passei parte de minha vida, infância e adolescência.

No início da escolarização não tive muitas dificuldades no que diz respeito aos conteúdos, pois minha mãe já havia nos ensinado muitas coisas, na verdade, Fernando, meu irmão mais velho e eu fomos alfabetizados em casa por ela, as primeiras letras, a tabuada, as primeiras histórias. Minha mãe, Helena, tinha até a 4ª série e nos ensinou muito do que tinha aprendido. Desde muito cedo, a importância da educação era enfatizada em nossa família, tanto que meus pais se submeteram a muitos deslocamentos para que fosse possível que os seus três filhos estudassem.

Recordo-me da professora do pré-escolar que se chamava Dalva, apesar de ter convivido com ela em apenas seis meses, guardo uma foto e o certificado da formatura do pré-escolar, um dos primeiros momentos importantes da minha vida escolar. Não lembro com detalhes das aulas, mas me recordo de uma história que foi apresentada por essa professora que gostei muito, *O Gato de Botas*, gostava tanto que queria sair contando para todo mundo a história.

Segui para a 1ª série com a professora Oneide, que reside até hoje na rua da nossa casa. Também não me recordo muito das aulas, mas me lembro que gostava de colocar os alunos para praticar a leitura. Eu gostava de ir à escola, não gostava de faltar, isso não! Estar na escola era gratificante mesmo criança e fico feliz que isso não tenha se perdido com o tempo. Nesse mesmo período, no ano 2000, minha mãe retornou os estudos no Colégio Estadual Ernesto Barros, para nos acompanhar na escola, já que éramos crianças, eu com sete anos e o meu irmão com dez anos de idade.

Nessa primeira fase de ensino (de 1ª a 4ª série) foram poucas professoras, sim, professoras, porque todas eram mulheres. Na 2ª série, recordo-me da professora Luciana, que nunca mais vi e, se a vir não sei se me lembraria de sua face. Nessa série tive de estudar no período vespertino, porque a escola estava em reforma e todos os alunos foram realocados na escola em que eu havia cursado o pré-escolar.

Na 3ª série retornei ao Colégio Ernesto Barros, agora no turno matutino, no qual estudei durante toda a minha vida escolar, com exceção da 2ª série. Na 3ª e 4ª séries tive a mesma professora, a professora Eleuza, que ainda encontro em Colinas. Essa professora, assim como as demais, foi importante na minha formação, principalmente porque foi minha professora durante duas séries e eu a via todos os dias. Construí uma relação de respeito com ela, recordo-me que as aulas eram interessantes, nas aulas de Matemática, de Português, ela gostava de organizar a turma em grupos.

A turma da 4ª série teve uma peculiaridade, foi a turma que permaneceu até o 9º ano, fiz muitas amizades e só nos afastamos no ensino médio, quando mudamos de escola. Ainda no ensino fundamental I, recordo-me da professora de Inglês, Márcia, por quem tenho grande admiração, foi com ela que tivemos um entendimento inicial de Inglês, apesar de nunca ter gostado de aprender essa língua, por ser algo muito distante da minha realidade.

Em seguida, em 2004, veio a 5ª série, mais difícil e com uma mudança, naquele momento cada professor/a ministrava uma disciplina, o que exigiu mais dedicação nessa nova fase. Permaneci na mesma escola e foi um ano difícil para nossa família, devido um problema de saúde com o meu pai, o único que trabalhava para nos manter. Então, minha mãe começou a trabalhar fora e isso trouxe muitas outras mudanças, pois ela já

não nos acompanhava mais à escola; ela passou a estudar à noite, devido ao trabalho. Minha irmã mais nova (Juliana) também começou a estudar. Eu tive que “tomar conta da casa”, cuidar da minha irmã mais nova, novas responsabilidades além dos estudos. Mas, seguimos firmes, eu tinha entre 10 e 11 anos de idade quando todas essas coisas aconteceram, no começo foi complicado, mas logo nos adaptamos.

No ensino fundamental II tive muitos professores, recordo-me de alguns, professora Erenice que lecionava História. Zenaíce professora de Matemática, essa por quem tenho muita admiração e que ainda hoje, quando a vejo, fico muito feliz e grata, por ter contribuído muito por meio do incentivo, do apoio, sem contar que ela ministrava as melhores aulas de Matemática. Sônia de Educação Física, que sempre ressaltou a importância dos esportes na formação dos estudantes, era também a técnica dos times da escola nos jogos escolares. Teve a professora Adriana de Língua Portuguesa, o Zaqueu e a Zenilda de Ciências. Tive também muitos professores de passagem, que ficaram por pouco tempo ministrando as aulas.

De 2004 a 2007, participei muito das atividades escolares, era voluntária da escola, fazia atividades na biblioteca, auxiliava os alunos com mais dificuldades, fiz parte do Grêmio Estudantil como secretária. Participei dos concursos de poesia, de redações, jogava vôlei no time da escola e participei de muitas competições esportivas. Eu gostava de estar na escola, era sempre bem acolhida pelas coordenadoras, lembro-me de algumas, a professora Rita de Cássia, a professora Odete (*in memoriam*), a professora Cida, que me ajudavam a desenvolver as atividades. Eu conhecia todo mundo na escola: o porteiro Cláudio, as merendeiras, Dona Maria e Dona Ana, pessoas incríveis. Não tinha uma aula ou disciplina preferida, eu gostava de todas as aulas. Lembro-me que a escola organizava um livro de poesias que era resultado de um evento cultural e eu tive poesias publicadas em dois desses livros, um dos poemas que eu escrevi para o livro da escola foi dedicado à minha mãe.

Ter que sair dessa escola depois de nove anos foi triste, porque foram muitos anos, muitas experiências marcantes, dos melhores tempos da minha vida. Mudar de escola significava começar tudo do zero, as amizades, a relação com os profissionais da escola. Mas ao mesmo tempo sabia que eu iria para o ensino médio, uma nova fase, com novas experiências. Sem dúvida o Colégio Estadual Ernesto Barros foi o lugar onde vivi

momentos inesquecíveis, tive professoras e professores maravilhosos que gostavam da profissão. Também passaram pela minha formação profissionais não tão comprometidos, mas esses não fizeram muita diferença na minha vida escolar, tanto que não me lembro de muitos deles.

Em 2008, no Centro de Ensino Médio Presidente Castelo Branco me deparei com uma nova realidade e mais responsabilidades, naquele momento eu estava ingressando no ensino médio. Quando ingressei, o Estado decidiu fazer uma reformulação curricular no ensino médio que funcionava assim: tínhamos apenas duas disciplinas por dia, cada professor ficava duas horas com cada turma, houve uma redução na carga horária de algumas disciplinas e outras foram retiradas como Sociologia, por exemplo. Como sempre, as Humanidades são as que são retiradas do currículo quando mudanças acontecem. Reformulação essa que não obteve êxito e foi retirada. No 2º ano/série as aulas voltaram a ser de 45 minutos. Desse período, recordo-me de muitos professores, poucos marcantes, porque nessas séries percebi que algumas aulas não eram tão interessantes, com alguns professores descompromissados.

Dentre muitos professores, não me esqueço da professora de Língua Portuguesa, Françoise, suas aulas eram interessantes, ela demonstrava gostar do que explicava. Ela também foi importante porque me lembro de que na 1ª série do ensino médio solicitou um caderno de caligrafia, e a minha letra melhorou muito após essa atividade. Os professores de Matemática do ensino médio foram a professora Renata e o professor Gessé, esses encontro ainda hoje, mas nessa fase de ensino passei a não gostar tanto de Matemática quanto gostava no ensino fundamental, porque achava os conteúdos complexos demais; o mesmo ocorreu com Biologia, disciplina ministrada pela professora Jaciene, porque também não via nas aulas sentido em estudar essa disciplina.

Com relação às aulas de História me recordo da professora Mássia (*in memoriam*) e da professora Núbia. Eu gostava mais das aulas de História no ensino fundamental, porque a História do ensino médio era maçante, só na 3ª série que foi mais interessante, porque estudamos um pouco sobre a história do Tocantins. No que diz respeito às aulas de Geografia, quem ministrava era a professora Nazaré, gostava muito de suas aulas, era uma das poucas disciplinas que os conteúdos me chamavam a atenção, principalmente as Guerras Mundiais e a Guerra Fria. Sobre as aulas de

Química, Física e Biologia, essas eu não gostava, não via sentido, e aprendi muito pouco, foram ministradas pelo professor Júnior, professora Taline e pela professora Sandra.

As aulas de Educação Física era uma festa, porque assim como no fundamental eu jogava no time da escola, ao invés de voleibol, dessa vez era futsal, participamos de muitas competições, o professor de Educação Física era o Genivan, irmão da professora de Educação Física do Colégio Ernesto Barros (que cursei o ensino fundamental). Das aulas de Sociologia e Filosofia me recordo mais em relação à 3ª série, aulas ministradas pela professora Antônia.

Na 3ª série também me lembro do professor de Língua Portuguesa Cleube que passou um trabalho interessante para a produção de um filme-documentário sobre uma obra literária, eu e o grupo ficamos responsáveis pelo livro *Um Certo Capitão Rodrigo*, de Érico Veríssimo. Foi uma experiência marcante, divertida e enriquecedora, pois no final apresentamos o trabalho para a turma, para o professor, coordenadores e todos nos parabenizaram pelo trabalho.

Tive aulas de Inglês com o professor Cícero, atualmente professor da UFT câmpus de Tocantinópolis, um profissional dedicado e responsável. O professor Gadelha que fazia das aulas de Inglês uma diversão com músicas que facilitavam o aprendizado; e a professora Naiana, também atualmente professora da UFT, câmpus de Araguaína que, na 3ª série, já exigia traduções mais complexas do Inglês, eu tinha muitas dificuldades devido o pouco domínio da língua.

Com relação à equipe pedagógica da escola, lembro-me da professora Luciana que era coordenadora e trabalha atualmente na Diretoria Regional de Ensino, e a professora Eneuzza, irmã da professora Eleuza que ministrou aulas para mim no ensino fundamental I. A professora Luciana apesar de não ter ministrado aulas para mim, foi professora da minha mãe e do meu irmão e coordenadora durante o ensino médio, sempre incentivou bastante a continuidade nos estudos, ela é uma pessoa muito ativa e sempre fala para eu nunca parar de estudar. Durante minha vida escolar não tive muito contato com os diretores das escolas, a não ser em alguns momentos de comemoração ou dias de reuniões mais gerais, o contato maior era com os coordenadores. Tinha uma



profissional da área financeira da escola por quem tenho grande admiração, pessoa com quem eu sempre conversava, dava-me muitos conselhos, a “tia Chiquinha”, uma pessoa maravilhosa, do coração gigante, sempre me recebia com um belo sorriso, o que continua fazendo até hoje quando a reencontro.

A estrutura física das escolas não mudou muito do ensino fundamental para o ensino médio, salas muito quentes, laboratório de informática raramente funcionava, poucos recursos eram utilizados pelos professores nas aulas além do livro didático e do quadro. Mas tiveram algumas atividades diversificadas como apresentações teatrais, poesias, músicas, redação, inclusive cheguei a ganhar um prêmio pela produção de uma redação. Eu gostava sempre de participar dessas atividades.

Durante a transição para o ensino médio fui estudar na 1ª série C, sim, porque os alunos que vinham de algumas escolas eram direcionados para as séries C e D e os outros das escolas mais centralizadas iam para as turmas A e B. Na segunda série, fui transferida para a turma A, durante o ano foi difícil a adaptação, turma diferente, com alunos mais de classe média, eles achavam que “sabiam de tudo” e eu me senti um pouco perdida, mas não dava mais para voltar à turma anterior.

Então, segui até a terceira série, mas sem muitas amizades, apenas alguns colegas mais próximos devido aos motivos acima. Fiz uma grande amiga nessa turma, Ana Carolina, que gostava muito de Matemática, ao contrário de mim que gostava mais das disciplinas de História, Geografia, Sociologia, Português. A Ana foi uma das melhores amigas durante toda a minha vida escolar, amiga de frequentar a casa, de fazer todos os trabalhos juntas, de brincadeiras, conversas. Uma pena que o tempo tenha diluído essa amizade, devido as diferentes experiências que vivemos após a saída do ensino médio. Seguimos caminhos diferentes, mas foram inesquecíveis os momentos dessa amizade.

A professora de Matemática Renata, no final do terceiro ano, organizou uma festa de formatura para as turmas de terceira série, e então no final de 2010 concluí o ensino médio.

Nesse mesmo ano fiz dois vestibulares para entrar na UFT, os dois para História, um momento com toda certeza muito marcante na minha história de escolarização, um

no meio do ano como teste, para Bacharelado em História e outro no final do ano, para Licenciatura em História e fiquei muito feliz quando fui aprovada, porque tinha medo de terminar o ensino médio e ficar sem estudar. A escolha por História não era bem clara para mim, sei que gostava das disciplinas da área de Humanas, gostava muito de Geografia, mas já tinha meu irmão que estava cursando Geografia na UFT, Letras também me atraía, mas não gostava do Inglês. Então cheguei à História, hoje sei que escolhi muito bem, porque me identifiquei com o curso e não quis em nenhum momento desistir. Penso que as aulas do ensino fundamental também possam ter influenciado na escolha.

Então foi outra mudança para nossa família, meu irmão já estava morando fora de casa para estudar e eu fui morar com ele. Mesmo sendo de uma família com poucos recursos financeiros e materiais, nossos pais não mediram esforços para nos auxiliar nessa nova etapa de formação. Também não foram tempos fáceis, esses da graduação, muitas dificuldades financeiras, mas conseguimos levar as coisas com tranquilidade. Nos momentos de fraqueza a minha mãe sempre incentivou e nos deu forças para continuar, porque não era só um sonho nosso concluir um curso superior, mas um sonho dos nossos pais também.

Nesse mesmo ano em 2011, minha mãe conseguiu concluir o curso de Pedagogia e, a força de vontade dela, a persistência, apesar de todas as dificuldades, houve a conquista e foi mais um motivo para que continuássemos sonhando que era possível. Momentos como esses nos faziam e nos fazem refletir sobre a importância dos nossos pais na nossa formação, já que eles abriram mão de muitos sonhos para nos ajudar a realizar os nossos.

O ingresso na UFT, no Curso de Licenciatura em História de Araguaína foi marcante, como entrar em contato com outro mundo, porque encontrei pessoas de vários lugares, com experiências diversas, e as aulas de História apaixonantes. Os professores, em sua maioria, com muita bagagem teórica. Eu gostava cada dia mais, sem contar que estar em um curso superior aos 17 anos era como estar em um sonho mesmo.

No primeiro período tive dificuldades porque não conhecia a linguagem dos textos e dos professores, textos científicos, linguagem conceitual, não tinha a prática de

leitura e escrita exigida. Mas, consegui êxito e segui em frente. Já no início do curso tive que fazer projeto de pesquisa na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico, ministrada pela professora Vera, eu nunca tinha ouvido falar nisso, resenha, fichamentos, muito menos. Mas, em meio aos problemas, consegui vencer o primeiro período.

No segundo período gostei da disciplina de Sociologia da Educação ministrada pelo professor Luciano, em que tive contato com autores como Marx e Bourdieu. Cursamos também a disciplina de História do Brasil I, sobre o processo de colonização do Brasil, ministrada pela professora Martha. Estudamos também a disciplina História Medieval com o professor Marcos Edilson e me recordo de uma discussão interessante sobre os medos que as pessoas tinham no medievo e que permanecem até os dias de hoje.

Nesse período também cursamos a disciplina de Tecnologias da Informação e da Comunicação no Ensino de História (TICH), com o professor Braz. Como umas das atividades, o professor propôs que fizéssemos um vídeo com pessoas com mais de sessenta anos que soubessem falar sobre a história de Araguaína, foi uma experiência bem interessante. A disciplina mais marcante desse período foi História da América I, ministrada pela professora Mariseti, pois entrar em contato com a história dos povos pré-colombianos (Incas, Maias e Astecas) foi de uma riqueza; eram conhecimentos que eu não havia estudado na educação básica, foram muitas novidades.

No terceiro período eis que veio a temerosa Teoria da História, ministrada pelo professor Antunes. É uma disciplina densa, complexa, mas gostei de cursar, li algumas obras de Marx, como o Manifesto Comunista e A Ideologia Alemã, além das discussões na sala de aula sobre positivismo, marxismo e Escola dos *Annales*. Nesse período, outra disciplina que gostei foi História da Educação I, com o professor Vasni, que discutiu a educação no Ocidente e como ela foi se mostrando na Grécia e em Roma, quais os princípios e objetivos desses modelos educacionais. Esse período foi bastante conturbado, pois teve uma greve com duração de mais de três meses.

No período seguinte, o quarto, História da Educação II, ministrada pelo mesmo professor, foi ainda mais interessante, falamos sobre a educação durante a colonização

no Brasil, a educação jesuítica, educação no Império, o colégio Pedro II, a Escola Nova, as reformulações da educação no Brasil República, no período militar até as contribuições da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Brasileira.

No quinto período começaram os estágios curriculares, tive os primeiros contatos com a escola como estagiária por meio da observação no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes. Nesse período também fizemos o projeto de pesquisa na disciplina de Metodologia da Pesquisa em História com a professora Vera e estudamos algumas teorias do currículo na disciplina de Currículo, Política e Gestão Educacional, ministrada pelo professor Plábio, esta trouxe discussões sobre as relações de poder envolvidas na seleção e operacionalização dos currículos. Estudamos também em História do Brasil IV, o Regime Militar, período importante para a compreensão da história do Brasil. A professora Martha organizou um evento em que a turma apresentou elementos importantes do período, tiveram apresentações musicais, teatrais, sobre a moda da época, a dança etc. Em História Contemporânea I, ministrada pela professora Ana Motter, na qual estudamos a Revolução Francesa e não me esqueço de como as aulas eram apaixonantes pelo modo como a professora expunha as ideias.

Tive experiências marcantes no Estágio Supervisionado II, que envolveu a regência no Ensino Fundamental, pois estava iniciando os primeiros passos na docência. Estagiei no mesmo colégio da observação, o colégio Adolfo. Na verdade fiz todos os meus estágios nessa instituição, com acompanhamento da professora de História Silvonete. Encontrei uma realidade muito difícil, fazia pouco mais de dois anos que eu havia saído da educação básica, como estudante e, quando retornei nos estágios, percebi que os problemas só estavam aumentando. Turmas mais lotadas, salas quentes, alunos que não viam sentido em estar ali e muitos professores descomprometidos. Todos os estágios foram desafios, cada turma era diferente das outras. O interessante foi experienciar os primeiros passos como professora de História, percebendo como os/as professores/as estão trabalhando a disciplina, e como está sendo a recepção por parte dos estudantes.

No estágio no ensino médio, percebi um maior desinteresse por parte dos alunos no geral, em todas as aulas, a maioria dos estudantes não gostavam de estar na escola. Nas poucas aulas de História, quebradas pelo descompasso entre o calendário da

universidade e o da escola devido às greves da universidade, os estágios foram uma correria, mas nessas aulas eu procurei mostrar um pouco de como é bom estudar História, estabelecendo, sempre que possível, relações com a realidade dos estudantes, realidade essa muito difícil para a maioria dos estudantes do Colégio Adolfo, que enfrenta problemas familiares e muitos outros.

No sexto período cursei uma disciplina que gostei muito: História Regional, na qual a professora Olívia, juntamente com a turma, problematizou questões sobre a “criação” do estado do Tocantins, desconstruindo vários aspectos e explicitando outros sobre o processo de emancipação do estado, em relação ao estado de Goiás. Nesse período também cursei a disciplina de Didática, ministrada pela professora Rosária, que considero muito importante, porque dentre as demais disciplinas é a que mais dialoga com os estágios, que discuti questões do processo de ensino-aprendizagem e que nos auxiliou a pensar os estágios como uma experiência positiva de formação.

Também considero a disciplina de História da África, ministrada no sétimo período pelo professor Dernival, uma disciplina muito importante para a minha formação como professora de História, pois juntamente com História Regional e História da América I trouxe discussões novas que enriqueceram minha formação. Foram discussões que eu não tive durante a educação básica.

Outra disciplina interessante foi a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ministrada pelo professor Bruno, que trouxe durante o semestre, muitas desconstruções em relação à comunidade surda e às representações veiculadas sobre ela. Nesse mesmo período também finalizei a elaboração da Monografia de Conclusão de Curso, sob a orientação do professor Dernival. Vou falar mais sobre a pesquisa quando eu for tratar da importância de ter sido bolsista de Iniciação Científica.

Finalizando o curso, no oitavo período, isso no final de 2014 e início de 2015, cursei a disciplina de Psicologia da Aprendizagem, ministrada pela professora Rosária, que também me fez refletir sobre muitas questões relacionadas à educação, principalmente em relação ao comportamentalismo ainda tão presente nas escolas de hoje. Não poderia deixar de destacar uma das disciplinas optativas que cursei, Cidadania e Cultura Política no Brasil, ministrada pela professora Martha, na qual fizemos muitas

discussões sobre cidadania no Brasil, sobre os direitos políticos, civis, sociais. Realizamos uma pesquisa com a população de Araguaína sobre a importância atribuída a esses direitos, tornando-se uma disciplina enriquecedora.

Quando ingressei no curso de História em 2011, já no primeiro período eu tinha o objetivo de ser bolsista, isso porque eu pensava que me ajudaria na permanência no curso, tendo em vista as dificuldades financeiras da minha família. Também porque eu imaginava que seria bom já começar a pesquisar alguma coisa desde o início do curso para não ter dificuldades quando fosse fazer a Monografia. Eu sabia de tanta coisa sobre a universidade, porque o meu irmão já estudava na UFT, cursava Geografia e ele foi bolsista. Particpei da seleção da Bolsa Permanência e fui selecionada, por ser uma modalidade de bolsa voltada aos estudantes de família baixa renda.

Comecei a pesquisar, com a orientação do professor Dernival, sobre a relação entre Dom e Docência nas Histórias de Vida de Professores/as de História. Iniciei em agosto de 2011, a bolsa foi até julho de 2012. Durante esse ano como bolsista comecei minha iniciação à docência, os primeiros fichamentos, as primeiras orientações, os relatórios, realizei também minhas primeiras entrevistas e transcrições. Foi uma experiência realmente formadora. Além disso, ser bolsista me ajudou muito no desempenho nas disciplinas no curso, aprender a fazer relações, dialogar com os autores.

No ano seguinte passei a ser bolsista Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC/UFT), fiquei muito feliz e dei sequência ao tema, realizei mais entrevistas e novas leituras. Passei a gostar muito do que eu estava pesquisando e entrevistar professores e professoras passou a ser algo prazeroso. Em 2013, consegui bolsa PIBIC/CNPq, renovada até 2015, e percebi que eu estava aproveitando mais a universidade por ser bolsista, não trabalhar o dia todo, ter um tempo maior para me dedicar ao curso.

Esses quatro anos como bolsista, fazendo pesquisa, foram muito enriquecedores para minha formação, sem dúvida. Entrevistei professoras aposentadas, professores/as em atuação e estudantes do Curso de História, ouvi suas histórias de vida, aprendi muito com elas. Quando cursei a disciplina de Metodologia da Pesquisa em História

ministrada pela professora Vera, já tinha um tema de pesquisa e uma ideia inicial de como seria elaborar o projeto de pesquisa, por isso aconselho a iniciação à pesquisa desde o começo do curso, porque auxilia muito no decorrer do curso. Esses anos de pesquisa resultaram no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado Dom e Docência em Histórias de Vida de Professores de Araguaína-TO, orientado pelo professor Dernival Venâncio Ramos Júnior, defendido em 2014. Foi muito aprendizado envolvido na produção desse trabalho.

Por ser bolsista e fazer pesquisa também tive o privilégio de participar de muitos eventos, tanto na UFT como em outras universidades, conhecer outros estados e pessoas de outros lugares, como no Simpósio Nacional de História em Natal-RN; o Congresso Internacional de História em Jataí-GO; o Simpósio Internacional de História em Goiânia-GO; o Simpósio Nacional de História Cultural em Teresina-PI e o Encontro Nacional de Estudantes de História em Fortaleza-CE. Tive a oportunidade de participar também do projeto Universidade e Patrimônio Arqueológico: Estudo do Parque Nacional Serra da Capivara- São Raimundo Nonato-PI, organizado pelo Curso de História, um projeto que contribuiu muito para a minha formação. A participação nesses eventos só enriqueceu a minha formação tanto pessoal como profissional.

As experiências que tive no Curso de História e na Universidade me transformaram em uma pessoa melhor, foram importantes para a minha formação, fizeram-me conhecer outros mundos e conhecer mais a minha realidade. A universidade é um lugar que gosto de estar, que contribuiu e continua a contribuir com a minha formação. O dia da colação de grau foi um momento marcante, uma conquista que representa muita luta, esforço e desejo de vencer na vida, de ter uma profissão, um curso superior, de mostrar aos meus pais o quanto valeu a pena que acreditassem em mim.

Terminar o curso, sair da universidade, retornar para Colinas, no começo foi triste, ao mesmo tempo em que eu estava perto dos meus pais, eu estava longe de um vínculo de mais de quatro anos com a universidade. Aos poucos fui me readaptando. Em Colinas tive a experiência de lecionar na Escola Municipal Pedro Ludovico Teixeira, foram as minhas primeiras experiências como professora de História e pude organizar as aulas do meu jeito, dialogar com os alunos.

Apesar de pouco tempo foi uma experiência formadora em que tive que mobilizar os saberes construídos ao longo da vida para dialogar com meus alunos, que viam em mim, de alguma maneira, alguém que tinha algo para ensiná-los. Espero poder retornar à sala de aula, pois é um lugar de uma riqueza muito grande, onde muitas vidas estão envolvidas. Percebi que é muito diferente do estágio, quando você é a professora, e não mais a estagiária.

Durante o período em que terminei o curso superior, retornei à Colinas e trabalhei como professora, ao mesmo tempo estava ocorrendo o processo seletivo para o ingresso da primeira turma no Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCULT/UFT). Eu estava participando, cada etapa era um sofrimento, uma ansiedade, uma vontade de ser selecionada. Eu tinha muito receio em parar de estudar e, a cada etapa que ia dando certo, a felicidade era grande em saber que mais um sonho estava perto de ser realizado e passar na seleção do mestrado foi mais um dos momentos marcantes na minha vida.

Em setembro de 2015 eu tive a primeira aula e assim foi um longo e difícil processo. Não poderia deixar de destacar a importância do Grupo de Estudos de História e Cultura (GEHCULT) para a minha formação durante a graduação, bem como para o auxílio para a seleção do mestrado, já que muitas das discussões realizadas nesse grupo de estudo foram contempladas na seleção.

A minha relação com a educação e com a profissão docente durante o curso superior sempre foi de curiosidade, de indagações, de questionamentos, reflexões e por isso optei por continuar pesquisando sobre os/as professores/as, esses profissionais complexos e demais importantes para a educação em qualquer sociedade. As disciplinas do mestrado foram formativas: Cultura, Território e Interdisciplinaridade; Metodologia da Pesquisa em Cultura e Território; Seminário de Orientação; Linguagens e Tecnologias da Informação e Comunicação e Poder, Territórios e Identidades. Tendo em vista as discussões sobre cultura e território, buscar a interdisciplinaridade não é uma tarefa fácil. As leituras sobre território, espaço, lugar, sobre as territorialidades foram conceitos novos para minha formação.



Outra experiência que o mestrado me proporcionou foi a realização do estágio docência. Durante um semestre trabalhei ao lado da Profa. Dra. Rosária, na disciplina de Currículo, Política e Gestão Educacional, disciplina do quinto período do Curso de História. O objetivo do estágio foi que nós, bolsistas do programa pudéssemos conhecer o universo da docência universitária. Aprendi ainda mais sobre as discussões sobre currículo, foi uma experiência enriquecedora! Cursar o mestrado foi um desafio enorme.

Os anos na universidade me proporcionaram conhecer coisas novas, viver momentos únicos. A universidade apesar de se mostrar como um universo de possibilidades também tem seus problemas e suas limitações. Poderia ser um espaço mais acolhedor e poderia dialogar mais com a comunidade. Da Universidade Federal do Tocantins ficam muito aprendizado e lembranças que sempre levarei comigo.

A partir desta breve síntese que apresentei da minha história de vida e de formação, está feito o convite para a leitura da pesquisa que realizamos sobre histórias de vida de professoras e professores de Araguaína.

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta histórias de vida de quatro professores/as que lecionam na rede estadual de ensino da cidade de Araguaína. Histórias de vida que ouvimos e respeitamos como histórias de luta, de desafios, de conquistas e como histórias de formação. Entendemos que a relação com o saber, com a escola e com profissão docente é construída ao longo da vida de cada professor/a.

O objetivo geral foi investigar as narrativas, consideradas como fontes de conhecimento, para compreender a relação com o saber, com a escola e com a construção do ser professor/a, em histórias de vida de quatro docentes da rede estadual de ensino da cidade de Araguaína-TO. Os objetivos específicos da pesquisa foram:

- Elaborar um mapeamento bibliográfico, identificando os estudos anteriores sobre saberes docentes.
- Sistematizar e espacializar os percursos de formação das professoras e professores entrevistados/as.
- Analisar as narrativas da relação com o saber e com a escola.
- Evidenciar os saberes experienciais dos/as professores/as e destacar as narrativas do saber ser professor/a.

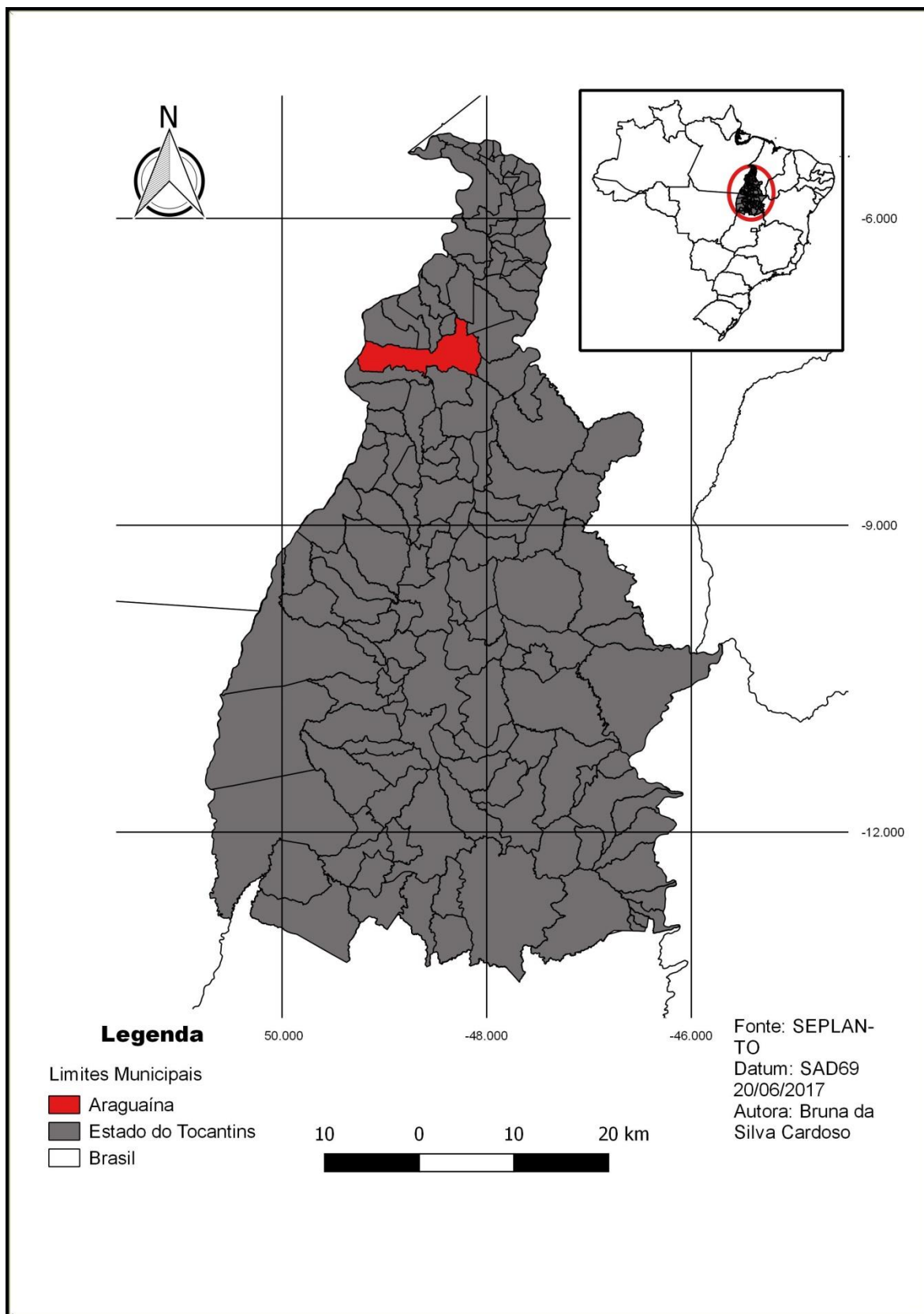
Assim, a pesquisa foi direcionada pelas seguintes questões: as narrativas da relação com o saber e a escola podem ser consideradas como fontes de conhecimento para a construção do ser professor/a? Nesse processo, porque é importante compreender que os saberes docentes são temporais e espacialmente construídos na relação com lugares, pessoas e consigo mesmo?

Apesar de muitas pesquisas investigarem os saberes docentes, como percebemos através da revisão de estudos (Capítulo 1), entendemos que esta pesquisa pode contribuir para o debate sobre essa temática, pois não encontramos trabalhos referentes ao estado do Tocantins e à cidade de Araguaína, lembrando que a formação de professores/as nessa cidade é uma questão recente, remetendo-se à criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína (FACILA) em 1985.

Trabalhar com as histórias de vida é algo que nos mobiliza, dá prazer e permite o aprendizado com as professoras e professores. Essas histórias precisam ser (re)conhecidas pelos sujeitos que estão se formando professores na universidade, assim como a universidade e a sociedade precisa valorizar os/as docentes da educação básica, reconhecendo que os mesmos têm muito a contribuir para os cursos de formação de professores/as. Acreditamos que visibilizar as histórias de vida das professoras e professores, nesta dissertação, é o início do reconhecimento de que eles e elas são sujeitos importantes no contexto da educação e que temos muito a aprender com eles.

A sistematização dessas ideias na dissertação assume uma postura interdisciplinar que, segundo Fazenda (2008, p. 17) é como uma “atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento”. Essa atitude deve ser pautada no diálogo com outros saberes, reconhecendo suas contribuições, por meio de articulações e reflexões. Esse exercício ocorre quando trazemos outras áreas para a discussão, reconhecendo que, para entendermos a problemática, é preciso conversar com outras perspectivas, com outros conhecimentos. Nesta dissertação procuramos dialogar, sobretudo, com a História, Geografia, Educação e Sociologia, trazendo autores para nos auxiliar, que também procuraram dialogar com outras áreas do conhecimento. Quando nos referimos à temática dos saberes docentes, não podemos deixar de lado esse diálogo, porque é um tema que exige uma postura interdisciplinar. Podemos pensar essa atitude como um ato de reciprocidade e de trocas que está em constante movimento ao compreender que a prática interdisciplinar favorece o surgimento do novo.

A pesquisa foi realizada na cidade de Araguaína-TO (Figura 1), localizada na região norte do estado do Tocantins, há aproximadamente 370 km da capital Palmas. Em Araguaína está localizado um dos setes *campi* da Universidade Federal do Tocantins, local em que se concentra o Programa de Pós-Graduação em Cultura e Território (PPGCult).



**Figura 1: Mapa de localização da cidade de Araguaína-2017.**

Fonte: elaborada pela autora (2017).

A opção pela presença do mapa (Figura 1) no trabalho se deu a partir da preocupação em destacar a localização da pesquisa nesta dissertação, tendo em vista que os sujeitos desta pesquisa são professores/as em atuação na cidade de Araguaína.

Araguaína em seu início de povoamento era conhecida como Livre-nos-Deus; depois passou a ser chamada de povoado Lontra, que pertencia ao município de São Vicente do Araguaia, atual Araguatins. Em 1948, o povoado Lontra, passou a fazer parte do município de Filadélfia, nesse período também passou a ser denominada de Araguaína e, em novembro de 1958, através da Lei nº 2.125, se tornou município. (MORAIS, 2014).

A cidade passou no decorrer de sua história por muitas transformações espaciais que contribuíram para a posição estratégica que ocupa hoje no norte do Estado do Tocantins. Morais (2014) destaca a construção da BR 153 como uma das transformações, enfatizando que, os serviços de saúde, educação, comércio etc. ofertados em Araguaína abrangem cerca de 18 municípios.

Araguaína é a cidade em que os professores e professoras que entrevistamos residem e trabalham. Durante essa dissertação vamos observar que a mesma se mostra como um lugar de oportunidades de estudo e profissionais. Na sequência, apresentamos um breve panorama sobre os “saberes docentes”, para explicitar os principais autores que trabalham com a temática e suas contribuições.

### **Panorama dos “Saberes Docentes”: algumas Considerações**

A partir da revisão de estudos que fizemos em dissertações, apresentada no Capítulo 1, identificamos quais os principais autores que discutem a temática dos “saberes docentes”. Dentre os referenciais teórico-metodológicos utilizados nas dissertações, destacamos os que mais se repetem na maioria dos trabalhos: Nóvoa (1995, 1997); Freire (1996); Tardif (2002); Pimenta (2009); Gauthier (1998); Charlot (1997) e Schön (1995). Dentre os livros de destaque dos autores citados nas referências elencamos os seguintes:

- a) António Nóvoa: *Profissão Professor; Os professores e sua formação; Professores: imagens do futuro presente.*

- b) Paulo Freire: *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica; Pedagogia do Oprimido; Professora Sim, Tia Não.*
- c) De Maurice Tardif: *Saberes docentes e formação profissional.*
- d) De Clermont Gauthier. [et al.]: *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.*
- e) Bernard Charlot: *Da relação com o saber: elementos para uma teoria.*
- f) Selma Garrido Pimenta: *Saberes pedagógicos e atividades docentes.*
- g) D. A. Schön: *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.*

Do ponto de vista histórico, Nunes (2001) destaca que a discussão sobre o tema “saberes docentes”, no âmbito internacional, iniciou a partir da década de 1980, principalmente devido à profissionalização do ensino e à aquisição de conhecimentos por parte dos docentes, na busca pela legitimidade da profissão. No caso do Brasil, foi a partir da década de 1990 que os estudos sobre os saberes surgiram, mas de “forma um tanto tímida” (NUNES, 2001, p. 28). Nesse contexto, a preocupação era em resgatar a função do/a professor/a, pensando a construção dos saberes docentes não apenas no âmbito da academia, mas que perpassasse o desenvolvimento pessoal e profissional da profissão docente.

Nunes (2001) mostra que António Nóvoa foi um dos primeiros autores a se preocupar com uma abordagem teórico-metodológica que analisasse as trajetórias e as histórias de vida dos professores, opondo-se aos estudos anteriores que reduziam a profissão docente a um “conjunto de competências e técnicas”. Com essa nova abordagem, o professor passava a ser o foco dos estudos, destacando a relação do pessoal com o profissional na atuação docente, bem como os saberes construídos pelos professores.

Puentes, Aquino, Neto (2009) destacam que há três famílias diferentes de classificações e tipologias sobre os saberes docentes: *os conhecimentos necessários à docência; os saberes docentes necessários à docência e as competências necessárias à docência.* Assim, destacamos no Quadro 1, alguns autores em cada uma dessas classificações.

**Quadro 1: Classificações e tipologias dos saberes docentes**

<b>Família (classificação)</b>	<b>Autor</b>	<b>Tipologias</b>
<i>Conhecimentos necessários à docência</i>	Shulman	Conhecimento de conteúdo; conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral); conhecimento de currículo; conhecimento dos alunos e da aprendizagem; conhecimento dos contextos educativos; conhecimento didático de conteúdo; conhecimentos dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos
<i>Saberes necessários à docência</i>	Freire	Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção; ensinar exige rigorosidade metódica; ensinar exige pesquisa; ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; ensinar exige criticidade; ensinar exige ética e estética; ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo; ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural
	Gauthier	Disciplinares (saberes das diversas áreas do conhecimento que se apresentam sob a forma de disciplinas); saberes curriculares (saberes que se apresentam como programas de ensino que direcionam o planejamento do professor); saberes da ciência da educação (são adquiridos nos cursos de graduação, de formação profissional); o saber da tradição pedagógica (instituídos historicamente nas escolas); saberes experienciais (construídos individualmente pelos professores no cotidiano da sala de aula, através das experiências) e os saberes da ação pedagógica (saberes experienciais publicados através de pesquisas nas salas de aula)
	Pimenta	Da experiência (aprendido durante a vida escolar e na prática reflexiva); do conhecimento (o processo de transmissão de conhecimentos relacionados a função da escola) e os saberes pedagógicos (relação dos conhecimentos juntamente com os saberes da experiência)
	Tardif	Da formação profissional (saberes transmitidos em instituições de formação de professores); os saberes disciplinares (saberes selecionados pelas instituições universitárias, formação inicial e continuada, saberes relacionados aos diversos campos do conhecimento); os saberes curriculares (saberes relativos a conteúdos e métodos de como a instituição escolar apresenta os saberes definidos e selecionados) e os saberes experienciais (oriundos da experiência, individual e coletiva).
<i>Competências necessárias a docência</i>	Perrenoud	Organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos e diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação continuada

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

De acordo com Nunes (2001), nos anos 1990, passa-se então a considerar o professor em sua formação, entendendo a formação como um processo de reelaboração de saberes a partir da reflexão sobre a prática. Nesse período, tanto a literatura internacional como a brasileira passam a considerar “[...] o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão” (NUNES, 2001, p. 32).

Um dos autores que mais influencia os estudos sobre saberes docentes no Brasil é Maurice Tardif ao enfatizar a pluralidade e a heterogeneidade dos saberes docentes, destacando, sobretudo, a importância dos saberes da experiência. No processo de análise das narrativas também dialogamos com Bernard Charlot, que não trabalha especificamente com a questão dos saberes docentes, mas traz contribuições para a discussão sobre a relação com o saber. Percebemos que apesar desse autor ter sido mencionado nas dissertações da revisão de estudos, a questão da relação com o saber não foi aprofundada nesses trabalhos.

A pesquisa inicialmente tinha como foco apenas os saberes docentes, mas a partir da revisão de estudos e da análise das entrevistas nos interessamos também pela problemática da relação com o saber, esta última pouco trabalhada nas dissertações. Dos autores que teorizaram a temática dos “saberes docentes”, optamos por dialogar na dissertação, sobretudo, com Maurice Tardif e sobre a relação com o saber, com Bernard Charlot. Os dois autores se aproximam no que diz respeito ao professor como um sujeito histórico-social.

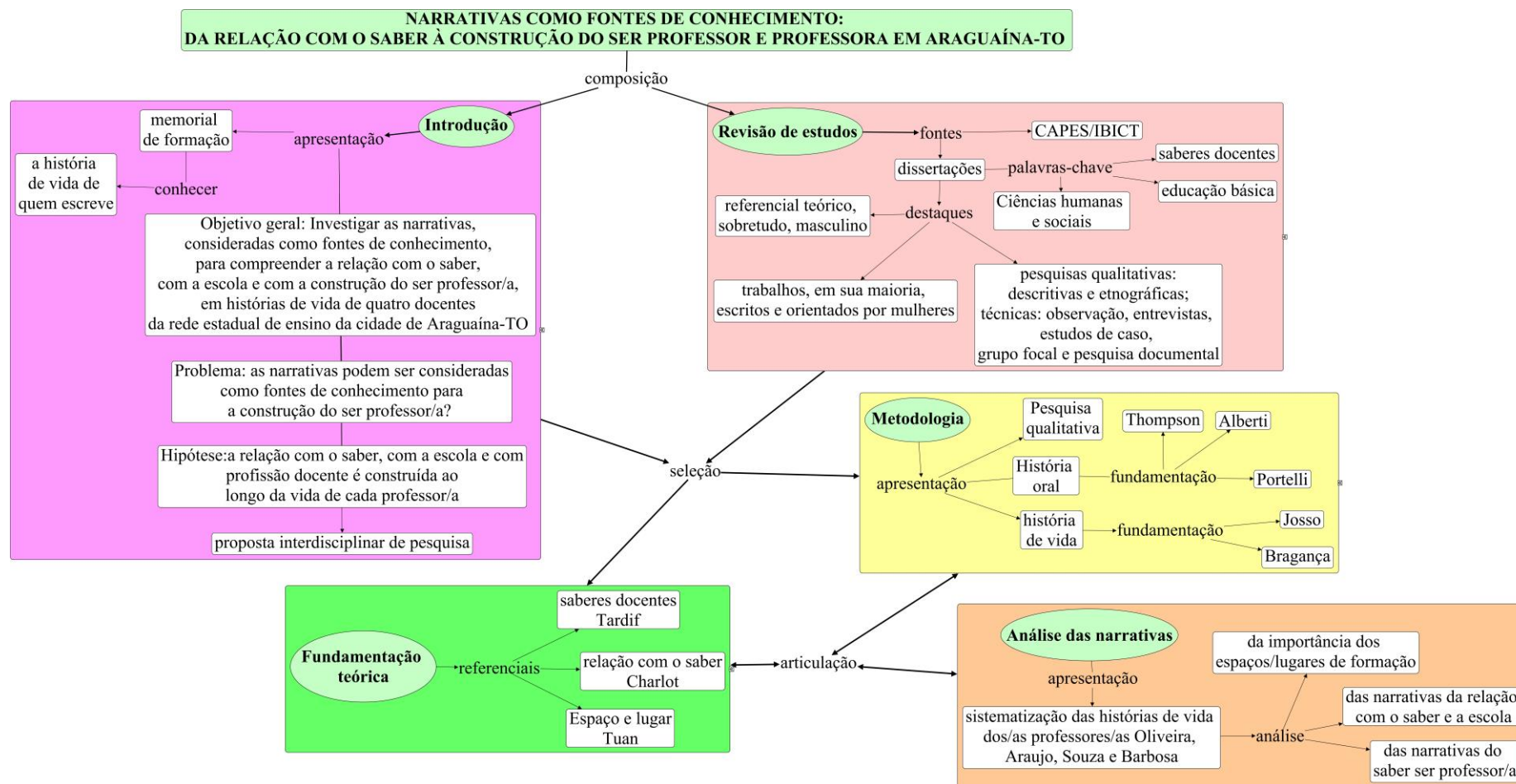
Dialogamos com a noção da relação com o saber de Charlot (2000; 2001), mas como este autor pesquisou, sobretudo, estudantes e nós estamos trabalhando com professores/as, investigamos a relação com o saber e com a escola ao longo da história de vida de cada docente. Dialogamos também com Tuan (2013), para entender a relação com os espaços/lugares de formação. Em seguida destacamos algumas lógicas de relação com o saber e a escola para os docentes, a partir de alguns questionamentos: Quais as narrativas da relação com o saber e com a escola presentes nas histórias de vida de professores/as de Araguaína? Por que é importante conhecer os lugares, como referências inspiradoras, nos quais foram construídas as relações com o saber, com a escola e com a docência?



Em seguida investigamos a partir dos saberes experienciais dos professores, narrativas do saber ser professor/a: primeiras experiências na profissão; mobilização dos saberes experienciais e desafios e possibilidades do ser professor/a. Dialogamos com Tardif (2011) e outros autores que discutem os saberes docentes e a profissão docente. As questões a seguir nos auxiliaram no caminho da investigação: Quais os saberes da experiência narrados pelos/as professores/as? Quais as narrativas sobre o ser professor/a presentes nas histórias de vida dos/as entrevistados/as?

No decorrer de quatro capítulos, trazemos os/as professores/as como protagonistas da investigação e destacamos que a formação não se restringe apenas aos espaços acadêmicos, mas perpassa toda a história de vida do sujeito.

Na figura 2, apresentamos como a investigação foi direcionada e organizada durante o processo de elaboração da dissertação.



**Figura 2: Mapeamento e sistematização das reflexões da dissertação.**

Fonte: Elaborada pela a autora (2017).

A seguir sintetizamos as reflexões da figura 2, detalhando o que foi trabalhado em cada capítulo. No capítulo 1: *Trajétoria Metodológica: narrando e mapeando os caminhos da pesquisa*, apresentamos o caminho metodológico, o percurso de construção da pesquisa e considerações sobre a História oral e as histórias de vida. Na revisão de estudos, detalhamos algumas dissertações, destacando os objetivos, as metodologias e os resultados das pesquisas, problematizando algumas questões.

No capítulo 2 intitulado: *“Mas pense, não dava tempo nem de criar raiz, já partia para outra coisa”*: *sistematização e espacialização das histórias de vida dos/as professores/as*, mostramos a trajetória escolar, a relação com a família, escola, universidade e sala de aula. Assim, é possível visualizar a história de vida de cada professor/a, os lugares e experiências formadoras, as pessoas importantes e a relação com o saber que cada um construiu ao longo de sua história de vida e formação.

O capítulo 3 intitulado *“Eu estudo porque é uma coisa que me dá prazer, satisfação, gosto”*: *narrativas da relação com o saber e a escola*, traz as discussões sobre a teorização da relação com o saber, e espaço e lugar. Analisa as narrativas da relação com o saber e com a escola e destaca os tipos de relação com o saber e com a escola que emergiram das histórias de vida dos/as professores/as. A escola se mostra como o principal espaço/lugar de formação, seja nos tempos de estudante, seja no exercício da docência.

No capítulo 4: *“Ali é meu mundo, é meu espaço de crescimento”*: *narrativas do saber ser professor/a*, evidenciamos os saberes da experiência dos/as professores/as e destacamos as narrativas do saber ser professor/a, com a apresentação da tipologia dos saberes docentes e sua teorização. As reflexões a partir das narrativas foram destacadas e analisadas: as primeiras experiências na docência, os saberes mobilizados pelos/as professores/as e os desafios e possibilidades do ser professor. Trazemos também as narrativas dos/as professores/as sobre a experiência de participar da pesquisa e serem entrevistados/as.

## CAPÍTULO 1: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: NARRANDO E MAPEANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

### 1.1- Primeiros passos: a delimitação

Neste capítulo apresentamos alguns momentos de construção desta dissertação: a elaboração do projeto, os métodos utilizados e a revisão de estudos. A pesquisa foi reformulada devido a imprevistos ocorridos no percurso do mestrado. O projeto submetido à seleção almejava investigar os discursos sobre dom e docência<sup>1</sup> em um colégio de tempo integral de Colinas do Tocantins.

Após ser selecionada como bolsista do mestrado, mudei-me para Araguaína<sup>2</sup>, dificultando a realização da pesquisa em Colinas e, através de momentos de orientação decidimos modificar o projeto de pesquisa para a temática dos “saberes docentes”. Optando por trabalhar com 12 professores/as da cidade de Araguaína, das áreas de História, Geografia e Letras que haviam ingressado na profissão nas quatro últimas décadas, respectivamente, 1980, 1990, 2000 e 2010, mas percebemos que a proposta era ambiciosa para o tempo que tínhamos.

Dessa forma, selecionamos três escolas da cidade de Araguaína, localizadas próximas à Universidade Federal do Tocantins (UFT), em busca de três professores/as (de História, Geografia e Letras), totalizando nove sujeitos, para a realização das entrevistas. Essa tentativa não foi exitosa devido a alguns fatores: o período conturbado que os/as professores/as do estado do Tocantins estão passando nos últimos anos, por períodos de greves e reivindicações da categoria; professores/as se aposentando e também professores/as que se recusaram a dialogar conosco.

Durante o processo de seleção dos/as entrevistados/as enfrentamos vários percalços, como por exemplo, no mês de junho de 2016, fui em uma escola, conversei com a coordenadora o motivo da minha presença, e me informou que estava há pouco

---

<sup>1</sup> O projeto tinha como título: *Os Discursos Sobre Dom e Docência no Colégio Estadual de Tempo Integral Girassol Ernesto Barros em Colinas do Tocantins*. Esse projeto foi uma proposta de continuidade da pesquisa desenvolvida na graduação sobre histórias de vida de professores/as, que resultou na monografia de conclusão de curso, intitulada: *Dom e Docência nas Histórias de vida de Professores de História de Araguaína-TO* (CARDOSO, 2014).

<sup>2</sup> O edital de seleção para bolsistas do PPGCULT/UFT previa que os/as selecionados/as deveriam residir na cidade em que está localizado o mestrado.

tempo na escola e que não sabia de muitas informações sobre os/as professores/as. Perguntei se poderia falar com os/as professores/as, pois era o dia do planejamento da área de Ciências Humanas. A coordenadora pediu para que eu aguardasse que ela iria falar com eles/elas sobre a minha presença e, ao retornar me comunicou que os mesmos não podiam falar comigo. Então questionei se eu não poderia ao menos falar com eles/elas para apresentar a pesquisa, ver um horário, mas não se dispuseram.

Ainda no mês de junho, fui à outra escola conversar com a coordenadora da área de Ciências Humanas sobre a pesquisa. Ela me sugeriu que eu retornasse no dia do planejamento dos/das professores/as, na quinta-feira e falasse diretamente com eles/elas. Assim o fiz, falei sobre a pesquisa e perguntei se alguém teria um tempo para conversar comigo. Mas, os/as professores/as presentes disseram que estavam atordoados/as com o final do semestre.

No mês de agosto de 2016, tentei contato com um professor de outra escola de Araguaína-TO. Apresentei-me e perguntei se ele se dispunha a conversar sobre a pesquisa. O mesmo falou que não tinha tempo para falar pessoalmente comigo, porque estava no processo de solicitação de uma licença. Outro professor, que entrei em contato no mês de agosto, sempre dizia que não tinha tempo, mas que avisaria assim que tivesse disponibilidade. No último contato que fiz, ele me disse que a rede estadual iria entrar em greve na mesma semana e ele teria tempo depois disso. Não tive retorno e isso aconteceu com mais uma professora.

Desde o início deixei claro às professoras e professores, que o fato de eu apresentar a pesquisa, não significava que eles tinham que participar, o que eu desejava era um espaço para o diálogo. Assim, optamos por abrir mão das escolhas dos/das professores/as a partir de escolas e passamos a procurá-los por meio de indicações e também aqueles que já conhecíamos.

Essas dificuldades nos fizeram pensar no porquê de algumas professoras e professores não demonstrarem interesse em participar da pesquisa. Mesmo não sendo o objetivo da pesquisa, consideramos importante problematizar essa questão que se apresentou no decorrer do processo de construção da dissertação e que teve grande importância para as reformulações que aconteceram. Diante disso, pensamos em algumas questões: como está o diálogo da Universidade Federal do Tocantins (UFT),

Câmpus de Araguaína, com a educação básica e as escolas da cidade em geral? A carga horária de trabalho dos professores pode ser vista como fatores para a falta de tempo e de interesse dos docentes para participarem da pesquisa? Teria sido a forma como nos comunicamos com esses professores que os afastaram da possibilidade de participar da pesquisa? Que outros fatores podem ter relação com essa problemática? Esses são questionamentos que apontam para a necessidade de outras investigações.

Diante desses contratempos, decidimos pela seleção de professores/as que iniciaram a atuação em sala de aula a partir de 1996, com a sanção da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, entendendo que essa lei trouxe muitas contribuições para a formação de professores, tanto em nível de graduação como para a formação continuada. Assim, entrevistamos quatro professores/a, uma com formação superior em Geografia: professora Oliveira; um com formação superior em História: professor Barbosa e dois professores com formação em Letras: professora Araujo e professor Souza. Todos são professores/as em atuação na rede estadual de ensino da cidade de Araguaína-TO. A seleção dessas áreas de formação se deu porque temos a pretensão de fazer um trabalho interdisciplinar e dialogar com outras áreas conhecimento.

## **1.2-História Oral: considerações e contribuições para a pesquisa**

Esta pesquisa está sendo realizada através de uma abordagem qualitativa, com características fenomenológico-hermenêuticas (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007), estabelecendo um diálogo da pesquisadora com as professoras e professores, tendo em vista que todos são participantes da pesquisa, sujeitos de uma realidade “que lhes é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 42). Além disso, considerou-se o contexto no qual os/as professores/as, sujeitos da pesquisa, estavam inseridos, atribuindo importância às formas como os/as professores/as dão sentido às suas vidas, experienciam o mundo e interpretam os significados.

A abordagem qualitativa da pesquisa foi aliada à metodologia da História oral por viabilizar a construção de análises que evidenciem as narrativas das professoras e

professores. Pensamos que não teria o mesmo sentido pesquisar sobre essa temática recorrendo a outros interlocutores que não fossem os/as professores/as e a outras fontes que não fossem as orais. A partir de um trabalho qualitativo com as narrativas orais dos/das professores/as é possível mostrar como o sujeito se constrói professor/a, a partir da narrativa que o mesmo faz de sua vida.

A história oral é uma metodologia que vem sendo utilizada nos últimos anos por muitos historiadores e pesquisadores de outras áreas do conhecimento e Paul Thompson (1992) é considerado um importante representante dessa discussão metodológica. Segundo ele,

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga o seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato – e, pois, a compreensão–entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente a sua tradição. E oferece os meios para uma transformação radical do sentido social da história. (THOMPSON, 1992, p. 44).

Em outro texto, o autor aborda que a História oral pode ser considerada como um campo interdisciplinar, como expressa no trecho a seguir. Segundo Thompson (2006, p. 20) a história oral,

[...] é uma abordagem ampla, é a interpretação da história e das sociedades e culturas em processo de transformação, por intermédio da escuta às pessoas e do registro das histórias de suas vidas. A habilidade fundamental na história oral é aprender a escutar. Gostaria de enfatizar que considero a história oral como um campo interdisciplinar. Ela não é simplesmente histórica, mas também sociológica [...] antropológica e é parte dos estudos culturais em geral, pois ela se baseia nessa forma fundamental de interação humana, que transcende as disciplinas.

Para Meihy e Holanda (2013), a História oral não é composta apenas por um procedimento e não é apenas a entrevista que a constitui. Os autores destacam que,

História Oral é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas

a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas. (MEIHY; HOLANDA, 2013, p. 15).

Cabe lembrar que essas são algumas orientações, e que procedimentos como local de realização das entrevistas, o horário, o tempo de duração, tudo isso tem que ser negociado entre os participantes da pesquisa, porque o processo de construção da investigação não deve ser uma imposição e sim um diálogo. Por exemplo, é interessante que as entrevistas sejam realizadas em locais que permitam apenas a presença do/a entrevistador/a e do/a entrevistado/a, para que forneça boas condições de gravação, mas caso isso não seja possível, a vontade do/a entrevistado/a deve ser respeitada.

Através das entrevistas de História oral, produzimos fontes para o estudo do passado e do presente, ou seja, é importante saber que a entrevista, por si só, não é História, é preciso interpretação e análise. A fonte oral também não dá conta do que aconteceu no passado, pois, segundo Alberti (2006, p. 165), a História oral nos permite estudar “formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas”, o pesquisador pode ter acesso a “histórias dentro da história” (p. 166).

Uma das principais vantagens da História oral deriva justamente do fascínio da experiência vivida pelo entrevistado, que torna o passado mais concreto e faz da entrevista um veículo bastante atraente de divulgações de informações sobre o que aconteceu. Esse mérito reforça a responsabilidade e o rigor de quem colhe, interpreta e divulga entrevistas, pois é preciso ter claro que a entrevista não é um ‘retrato’ do passado. (ALBERTI, 2006, p. 170).

Alberti (2006) afirma que, um dos principais alicerces da História oral é a narrativa na qual, ao relatarem suas experiências, os entrevistados transformam o que vivenciaram em linguagem, selecionam e organizam de acordo com determinados sentidos.

O fato de ser uma narrativa oral, que resulta de uma interação entre entrevistado e entrevistador – uma conversa, podemos dizer –, torna essa fonte específica em relação a outros documentos pessoais, como as memórias e as autobiografias. O que o entrevistado fala também depende da circunstância da entrevista e do modo pelo qual ele percebe seu interlocutor.



Quando é solicitado ao falar sobre o passado diante de um gravador ou uma câmera, cria-se uma situação artificial, pois a narrativa oral, ao contrário do texto escrito, não costuma ser feita para registro. É claro que o entrevistado acostumado a falar em público e a conceder entrevistas, para o rádio ou a televisão terá um desempenho diferente daquele que não tem essa experiência. Para alguns, o fato de estar concedendo uma entrevista pode ser motivo de orgulho, porque sua experiência foi considerada importante para ser registrada. Para outros, a situação pode ser inibidora. Além disso, como a linguagem oral é diferente da escrita, leitores desavisados podem estranhar o texto da entrevista transcrita, geralmente menos formal do que um texto produzido na forma escrita. Todos esses fatores devem ser levados em conta quando da produção e da análise da fonte oral. (ALBERTI, 2006, p. 171).

As entrevistas analisadas no decorrer dessa dissertação, foram fontes orais intencionalmente produzidas, pois, para Portelli (2016, p. 10), as fontes orais não são encontradas, mas *cocriadas* pelo historiador.

Elas não existiriam sob a forma que existem sem a presença, o estímulo e o papel ativo do historiador na entrevista feita em campo. Fontes orais são geradas em uma troca dialógica, a *entrevista*: literalmente uma troca de olhares. Nessa troca, perguntas e respostas não vão necessariamente em uma única direção. A agenda do historiador deve corresponder a agenda do narrador; mas o que o historiador quer saber pode não necessariamente coincidir com o que o narrador quer contar. Como consequência, toda a agenda da pesquisa pode ser radicalmente revista.

Portelli (1997) também enfatiza a importância da História oral e das fontes orais para o trabalho do pesquisador como narrativas que possuem o que nenhuma outra fonte possui: a “subjetividade do expositor”; “fontes orais contam-nos não o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez” (p. 31). A História oral é ao mesmo tempo relato de ações passadas, como resíduos de ações desencadeadas na entrevista, porque na entrevista há no mínimo dois autores: entrevistado e entrevistador.

Tomar a entrevista como resíduo de ação, e não apenas como relato de ações passadas, é chamar a atenção para a possibilidade de ela documentar as ações de constituição de memórias – as ações que tanto o entrevistado quanto o entrevistador pretendem desencadear ao construir o passado de uma forma e não de outra. (ALBERTI, 2006, p. 169).

Quando se trabalha com História oral é preciso reservar tempo para a realização das entrevistas e compreender que a entrevista não ocorre em ordem cronológica. O processo de transcrição exige dedicação, paciência e sensibilidade. No momento de

passagem da entrevista para a forma escrita, percebemos o quanto é importante ter uma gravação de qualidade, desde o equipamento utilizado, as condições e o local de gravação até a forma de condução da entrevista. É necessária muita atenção e disponibilidade para a realização das transcrições (ALBERTI, 2006).

No processo de análise das entrevistas, é interessante prestar atenção aos acontecimentos narrados pelos/as entrevistados/as, que se repetem ao longo da narrativa, eles podem estar “cristalizados na memória do entrevistado e cumprem um papel específico no trabalho de significação do passado” (ALBERTI, 2006, p. 179). Nesse caminho de análise consideramos a fonte como um todo,

Tomar a entrevista como um todo significa ouvi-la ou lê-la do início ao fim, observando como as partes se relacionam com o todo e como essa relação vai constituindo significados sobre o passado e o presente e sobre a própria entrevista. E atentar também para relatos, interpretações e pontos de vista ‘desviantes’, isto é, que não se encaixam nos significados produzidos. (ALBERTI, 2006, p. 185).

Desse modo, entendemos que o todo oferece sentido as partes e vice-versa. É importante observar também as experiências que se repetem, as trajetórias semelhantes, o uso ou não das mesmas palavras e expressões.

Thompson (1992) acrescenta que a História oral não se resume a fazer uma entrevista sem o mínimo de preparo prévio, é preciso esclarecer os objetivos da pesquisa e a sua relevância, ter cuidados desde a elaboração do projeto de pesquisa, quando se vai traçar quem serão os entrevistados, na elaboração das questões até a realização do trabalho de campo. Uma das principais vantagens da História oral é o trabalho de campo, tendo em vista que isso permite “a capacidade de localizar a nova evidência exatamente onde se deseja, saindo para o campo” (THOMPSON, 1992, p. 217). Durante esta pesquisa, nos deslocamos até os professores e professoras para dialogar com os mesmos, sempre enfatizando as contribuições de cada história de vida para a pesquisa, procurando conquistar a confiança de cada entrevistado/a.

Ao nos chamar a atenção sobre a ética na história oral, Amado (1997, p. 149) destaca que durante os procedimentos metodológicos da pesquisa é preciso considerar a

[...] a necessidade de o historiador ser fiel não apenas às palavras dos informantes, mas ao sentido da entrevista, evitando, por exemplo, citar trechos onde apenas uma parte das opiniões é revelada, para não lhes alterar o significado global; a necessidade de o historiador explicitar, para os informantes, os objetivos do trabalho e os possíveis usos que fará da entrevista; a necessidade de respeitar as solicitações dos entrevistados, como o resguardo da identidade [...] a necessidade de diferenciar a fala de cada um dos entrevistados, evitando diluí-los em um conjunto homogêneo [...].

Compreendemos que trabalhar com a História oral envolve questões políticas e éticas. Primeiro porque visibilizamos narrativas de um grupo social que são os/as professores/as e também porque nos posicionamos sobre as histórias de vida como fontes de suma importância para a realização de pesquisas. Entendemos que mobilizamos várias vozes ao longo da escrita deste trabalho e que é preciso ter um compromisso ético com os interlocutores da pesquisa, ressaltando a grande contribuição de suas experiências de vida para a construção desta dissertação.

### **1.2.1-História de vida**

Optamos por trabalhar com a História oral de vida para que o sujeito narrasse suas lembranças da infância, adolescência, vida adulta, a relação com a família, escola, universidade, sala de aula, dando visibilidade às versões individuais dos fatos. Para Thompson (1992, p. 258) a intenção é que as entrevistas façam

[...] um registro ‘subjetivo’ de como um homem, ou uma mulher, olha para trás e enxerga a própria vida, em sua totalidade ou em suas partes. Exatamente o modo como fala sobre ela, como a ordena, a que dá destaque, o que deixa de lado, as palavras que escolhe, é que são importantes para a compreensão de qualquer entrevista [...]. Assim, quanto menos seu testemunho for moldado pelas perguntas do entrevistador, melhor.

Segundo Alberti (2006, p. 176), em uma entrevista de história de vida a preocupação se volta para a trajetória do/a entrevistado/a, nesse caso a narrativa deve ser relevante para os objetivos da pesquisa. As histórias de vida,

[...] têm como centro de interesse o próprio indivíduo na história, incluindo sua trajetória desde a infância até o momento em que fala, passando pelos diversos acontecimentos e conjunturas que presenciou, vivenciou ou de que se inteirou. Pode-se dizer que a entrevista de história de vida contém, em seu interior, diversas entrevistas temáticas, já que, ao longo da narrativa da trajetória de vida, os temas relevantes para a pesquisa são aprofundados. (ALBERTI, 2006, p. 175).

Nesta pesquisa, realizamos entrevistas de histórias de vida como quatro professores/as da rede estadual de ensino de Araguaína-TO, visibilizando suas narrativas sobre a relação com o saber, com a escola e com a profissão docente. Durante a realização das entrevistas nos interessamos em ouvir as trajetórias dos sujeitos, desde os tempos de infância, relação com a escola, perpassando a juventude, relação com a universidade e os anos de exercício na docência.

Esta investigação se insere no contexto de ruptura com a ideia de que o ser professor/a se reduz apenas a competências técnicas, ao entendermos que há outras dimensões envolvidas no processo de construção dos saberes docentes, como as pessoais, culturais etc. Caminhamos na busca “de uma perspectiva de formação que contrapondo-se à racionalidade técnica, mobilize uma racionalidade sensível, incorporando a vida dos sujeitos, em toda a sua complexidade existencial, como componente fundamental do processo formativo” (BRAGANÇA, 2012, p. 28). O ser professor/a é construído diariamente e,

A memória e a narração exercem papel importante nesse processo. A memória traz o registro vivo de diferentes experiências sociais na docência que foram se acumulando ao longo da trajetória não só histórica da profissão, mas também pessoal de cada professor/a. O trabalho com histórias de vida vem como possibilidade de contraposição aos movimentos de aceleração da vida, da formação e da docência, buscando um processo de formação e construção de saberes que se deseja mais humano, existencial, partilhado [...]. (BRAGANÇA, 2012, p. 33).

As narrações dos/as professores/as se inseriram como caminho de partilha, que recriou e deu sentido às suas experiências de vida e historicidade. Romperam com o paradigma lógico-formal e deram ênfase as histórias individuais e coletivas como lugar de compreensão dos processos sociais e históricos. Segundo Bragança (2012, p. 38),

A incorporação das histórias de vida como caminho metodológico expõe para as ciências humanas e sociais, o desafio de trabalhar fora do quadro lógico-formal e positivista, reenviando o olhar para uma perspectiva aberta à incorporação da subjetividade como elemento fundamental da constituição epistemológica do saber nesse campo do conhecimento, já que fundada na interação social, no olhar do sujeito.

Para a mesma autora, as histórias de vida rompem também com os lugares de quem investiga e de quem é investigado, nessa abordagem todos são sujeitos do processo. As histórias de vida envolvem “um trabalho laborioso de pavimentação do passado, na construção de múltiplos sentidos do presente e do futuro”, recolhem memórias, experiências, percursos e subjetividades, deve abranger toda a vida do sujeito, desde a infância até a atualidade, o seu foco é sobre a “globalidade da vida”. Bragança (2012), também destaca que o trabalho com as histórias de vida se insere em um caminho interdisciplinar, isso porque ela pressupõe diferentes aportes teóricos e diversas possibilidades de interpretação.

Entendemos a formação como um processo exterior, uma prática social e também como “um processo interior; liga-se à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento. Logo, podemos afirmar que, potencialmente, todos os espaços e tempos de vida são espaços e tempos de formação, de transformação humana” (BRAGANÇA, 2012, p. 63). A formação se refere às experiências pessoais articulando-as com contextos sociais e culturais mais amplos, mas depende de como os sujeitos transformam suas vivências em experiências.

Também pretendemos enfatizar os momentos singulares e significativos da vida, isto é, momentos formadores, como destaca Josso (2004), para investigar as histórias de vida, também como histórias de formação. As narrativas de formação permitem uma imersão no passado e no futuro, trazendo questionamentos sobre o presente.

A partir das histórias de vida, como experiências formadoras, somos levados a nos questionar sobre os nossos processos de formação, ou seja, “como experiências que vivi contribuem para os sentidos que dou àquilo que vivi?” (JOSSO, 2004, p. 115). A autora enfatiza que “para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades” (p. 48). As experiências são as vivências que passaram por um processo reflexivo sobre o que ocorreu, sobre o que foi percebido e sentido; permitem-nos também perceber as trajetórias dos professores e professoras como singulares.

A partir das análises das histórias de vida das professoras e professores entrevistados/as foi possível destacar que a narração passa por uma tentativa de reconstituição do que os sujeitos pensam ter sido significativos durante suas trajetórias de formação. Assim, entrevistamos as professoras e professores e analisamos as entrevistas a partir de dois elementos centrais: narrativas da relação com o saber e com a escola; e narrativas sobre a docência. A análise das narrativas fundamentou-se nas contribuições teóricas de autores que trabalham com as histórias de vida, relação com o saber/escola e saberes docentes.

Ao trabalhar com histórias orais de vida, dialogamos com a metodologia da pesquisa-formação e, a entrevista está sendo a técnica para a construção das narrativas de histórias de vida dos sujeitos entrevistados. No final do trabalho trazemos as principais questões que nortearam e direcionaram a realização das entrevistas (APÊNDICE C), lembrando que cada entrevista foi se desenhando a partir da trajetória de cada professor/a. Importante ressaltar que fizemos o uso do termo de cessão de direitos (APÊNDICE B) para que as professoras e professores autorizassem o uso de suas entrevistas na pesquisa.

Para dialogar sobre a escolha dos sujeitos-professores nos apoiamos em Portelli (1996) ao destacar que as narrativas, através da subjetividade, constroem e atribuem significados às experiências. Nesta investigação, trazemos as histórias de vida de professores/as que entendemos ser representativas das demais, porque acreditamos ser possível trabalhar com a fusão do individual e do social, ou seja, os/as professores/as podem ser considerados como “autoridades da narração” (PORTELLI, 1996, p. 63).

Portelli (1996) afirma que cada narrativa é única, tendo em vista que ao narrar sua história de vida o sujeito vai além do individual. Estamos analisando narrativas de vida de quatro professores/as, porque entendemos que eles são autoridades narrativas, sendo que os mesmos utilizam procedimentos narrativos e simbólicos socialmente compartilhados. De acordo com Portelli (1996, p. 65-66),

No plano textual, a representatividade das fontes orais e das memórias se mede pela capacidade de se abrir e delinear o campo das possibilidades expressivas. No plano dos conteúdos, mede-se não tanto pela reconstrução da experiência concreta, mas pelo delinear da esfera subjetiva da experiência imaginável: não tanto o que acontece materialmente com as pessoas, mas o que as pessoas sabem ou imaginam que possa suceder. É o complexo

horizonte das possibilidades o que constrói o âmbito de uma subjetividade socialmente compartilhada.

Em outras palavras, uma história de vida pode representar expectativas e comportamentos de outras histórias de vida, pois a possibilidade trazida por uma experiência está presente no pensamento e no comportamento de outros indivíduos (PORTELLI, 1996). “A história oral e as memórias, pois, não nos oferecem um esquema de experiências comuns, mas sim um campo de possibilidades compartilhadas, reais ou imaginárias” (p. 66).

Nesta pesquisa, entendemos que as narrativas são fontes de conhecimento por que têm um caráter emancipatório, tendo em vista que as professoras e professores foram considerados como protagonistas da investigação. Ao investigar as histórias de vida, procuramos explorar as dimensões humana, política e cultural, possibilitando a construção de conhecimentos sobre a relação das professoras e professores com o saber, a escola e sobre o ser professor/a. Assim, utilizamos os referenciais teóricos para nos ajudar a compreender e analisar as narrativas das professoras Oliveira e Araujo e dos professores Souza e Barbosa, para que pudéssemos analisá-las de forma reflexiva e ética, a partir das categorias teóricas que emergiram dessas narrativas.

No processo de produção da dissertação julgamos importante realizar a revisão de estudos sobre a temática dos “saberes docentes”, apresentada na próxima seção, destacando suas contribuições para o enriquecimento deste trabalho.

### **1.3-Revisitando alguns estudos sobre os Saberes Docentes**

A realização da revisão de estudos foi o primeiro passo no percurso da pesquisa e objetivou traçar um panorama do que foi e vem sendo produzido sobre “saberes docentes”, no âmbito do seguinte recorte temporal: de 1996 a 2015. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 fundamentou a seleção do início do recorte temporal, ao considerá-la um marco na educação brasileira por suas contribuições, principalmente, para a formação de professores. A revisão de estudos incluiu apenas dissertações, objetivando conhecer os resultados dessas pesquisas de mestrado e delinear a continuidade de contribuições no processo de investigação do tema.

Na busca por dissertações a partir do conjunto de palavras-chave “*Ciências Humanas e Sociais, Educação Básica, Saberes Docentes*”, a pesquisa retornou 135 títulos, encontrados no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Das 135 dissertações pesquisadas, não conseguimos encontrar ou acessar 17 arquivos e outras 15 dissertações não trabalharam, especificamente, a temática dos “saberes docentes”.

Desse modo, no quadro final (APÊNDICE A) destacamos 103 dissertações, contendo as seguintes informações: ano de conclusão das dissertações, o título, autoria, a instituição em que foi realizado o mestrado, a área de concentração, o público-alvo e o foco das pesquisas. É importante destacar que, apesar de termos incluído no mecanismo de filtro da pesquisa as palavras-chave “Ciências Humanas e Sociais”, a busca retornou trabalhos que são de outras áreas como: Biologia, Química, Física, Matemática, Educação Física. Como o foco desta pesquisa está relacionado às Ciências Humanas e Sociais, esses trabalhos foram incluídos apenas no Apêndice A, e não na revisão de estudos.

Após esse filtro, identificamos 29 trabalhos na área de Ciências Humanas e Sociais com a temática dos “saberes docentes”. Os trabalhos referentes exclusivamente ao Ensino Superior e EaD não farão parte desta revisão de estudos, tendo em vista o foco nos saberes dos/as professores/as que atuam na Educação Básica.

Assim, foram sistematizados nos quadros abaixo os trabalhos sobre a temática dos “saberes docentes”, na seguinte sequência: Quadro 2: Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio): dez dissertações; Quadro 3: Ensino Superior e Educação Básica: seis dissertações e Quadro 4: Educação de Jovens e Adultos (EJA): três trabalhos. Totalizando dessa forma 19 dissertações, essas após alguns critérios de seleção já elencados acima, são as que serão destacadas na revisão de estudos. Na sequência de cada quadro, acrescentamos mais algumas considerações sobre as pesquisas, como os objetivos, fundamentação teórica, metodologia e resultados.



**Quadro 2: Dissertações Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio**

Ano	Título	Autor	Instituição	Área Concentração	Foco da pesquisa
2008	1-A Violência Física Intrafamiliar como método educativo punitivo disciplinar e os saberes docentes	Maria Aparecida Alves da Silva	Universidade Federal de Goiás	Mestrado em Educação Brasileira	Investigação dos saberes que os (as) professores (as) utilizam para compreender e lidar com as situações de violência física, sofridas por seus alunos, oriundas do ambiente intrafamiliar.
2010	2-Saberes Docentes, Alfabetização, Respeito à Infância: a criança de 6 anos no Ensino Fundamental	Luciliana de Oliveira Barros da Silva	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Mestrado em Educação	Investigação dos saberes docentes mobilizados pelos professores para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que auxilie a criança de seis anos na aprendizagem da língua escrita.
2011	3-Quais as fontes de saberes das professoras de bebês?	Ana Paula Rudolf Dagnomi	Universidade do Vale do Itajaí	Mestrado em Educação	Identificação das fontes de saberes das professoras de bebês de zero a dois anos de idade da rede pública municipal de Itajaí-SC.
2011	4-Formação e desenvolvimento profissional docente: saberes e fazeres de egressos do Curso de Pedagogia da UFPI	Maria de Jesus Assunção e Silva	Universidade Federal do Piauí	Mestrado em Educação: ensino, formação de professores e práticas pedagógicas	Investigação do desenvolvimento profissional de professores egressos do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Piauí.
2011	5-A constituição da profissionalidade de professores dos anos iniciais do ensino fundamental	Magna Sales Barreto	Universidade Federal de Pernambuco	Mestrado em Educação	Compreensão da constituição da Profissionalidade Docente em algumas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.
2011	6-O tempo histórico e	Marilei Maria da	Universidade Federal de	Mestrado em Educação:	Investigação de como as professoras dos Anos

	os saberes docentes no ensino de História nos anos iniciais	Silva	Santa Catarina	Sociologia e História da Educação	Iniciais do Ensino Fundamental, compreendem e trabalham com o Tempo Histórico no seu fazer pedagógico.
2012	7-Saberes docentes como articulador do diálogo entre teoria e prática no ensino médio	Maria Claudice Rocha Almeida	Universidade Federal de Sergipe	Mestrado em Educação	Análise das concepções que permeiam as práticas de ensino e os saberes dos professores das disciplinas que compõem o currículo do ensino médio.
2012	8-Formação Profissional e Saberes Docentes: um estudo de professores da educação básica	Ana Carolina Branco Bastides	Universidade de São Paulo Instituto de Psicologia	Mestrado em Psicologia	Investigação das expressões da formação de professores na constituição e mobilização de saberes docentes.
2012	9-Saberes e perspectivas dos docentes em torno do currículo de uma escola pública rural do RN	Kize Arachelli de Lira Silva 2012	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Mestrado em Educação: Práticas Pedagógicas e Currículo	Análise dos saberes e das perspectivas docentes sobre o currículo de uma escola pública rural de Ensino Fundamental do Rio Grande do Norte.
2015	10- Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada online	Micheli Fernanda Machado	Universidade Federal de São Carlos	Mestrado em Educação	Busca da compreensão da construção da docência de professoras alfabetizadoras em início de carreira.

O trabalho de Silva (2008a) foi orientado pela professora Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza, com o objetivo de conhecer os saberes que os professores mobilizam para lidar com situações de violência sofridas pelos alunos. Os principais referenciais elencados na pesquisa foram: Contreras (2002), Giroux (1991), Gatti (2005), Neto (1994), Fazenda (2001), Frigotto (1987), Elias (1994), Foucault (1987),

Manacorda (2002), Sacristán (2005), Pimenta (2005), Minayo (2005) e Vygotsky (2004)<sup>3</sup>.

Caracterizada como pesquisa qualitativa, realizou coleta de dados, grupos focais, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. Os resultados de Silva (2008a) mostraram que os professores sabem diagnosticar a violência física sofrida pelos alunos e procuram resolver o problema se aproximando das famílias e denunciando na Regional de Educação e no Conselho Tutelar. Segundo eles, a formação acadêmica não tem contribuído para lidar com esse problema, pois os saberes aos quais os professores recorrem são oriundos de sua própria história familiar e sociocultural.

O trabalho de Silva (2010b), orientado pela professora Dra. Estela Costa Holanda Campelo estabeleceu um diálogo com os seguintes referenciais: Alarcão (1996; 2003), Bardin (2004), Brandão (1981), Chizzoti (2006), Ferreira (1988, 1985), Freire (1985; 1996; 1997), Gauthier (1998), Libâneo (1994), Ludke e André (1986), Nóvoa (2001), Piaget (1973, 1980, 2003), Pimenta (2002), Savianni (1992), Schon (1995), Tardif (2002), Veiga (1995), Vygotsky (1984; 1993; 1998) e Wallon (1995). A pesquisa foi de natureza qualitativa, com estudo de caso em duas instituições públicas situadas na Zona Oeste na cidade de Natal-RN.

Silva (2010b) considerou a partir das análises que a alfabetização é um processo peculiar e complexo e que é preciso um trabalho de qualidade. Destacou também que os saberes docentes sobre essa questão começam a ser delineados a partir da formação inicial e consolidados na prática docente através da formação continuada.

Dagnoni (2011), orientada pela professora Dra. Valéria Silva Ferreira, trouxe em sua dissertação os seguintes referenciais teóricos/metodológicos: Heywood (2004), Dalbosco (2007), Áries (2006), Tardif (2008), Nóvoa (1992), Schön (2000), Gatti (2005), Barbour (2009), Barbosa (2001, 2006, 2008, 2010), Batista (1998), Tristão (2004) e Angioletti (2010). Através da técnica de grupo focal e entrevistas, investigou que houve uma predominância do saber experiencial, conforme a classificação de Tardif (2008), com destaque para um saber específico do cotidiano da creche, que se constrói durante a prática com os bebês.

---

<sup>3</sup> Os referenciais teórico-metodológicos mencionados nesta revisão de estudos não estão presentes nas referências no final do trabalho, pois não foram utilizados na fundamentação desta pesquisa.

A dissertação de Silva (2011c), orientada pela professora Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, investigou o desenvolvimento profissional de seis professores egressos do curso de Pedagogia, em atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, com reflexões sobre os seus saberes e fazeres, bem como a questão da intenção de continuar ou não na profissão. Foram utilizados os seguintes referenciais: André (2006), Bolívar (2002), García (1999), Nóvoa (1992;1995), Imbernón (2002), Furlanetto (2003) e Richardson (1999).

Foi realizado um estudo qualitativo, por meio da observação, uso de entrevistas e elaboração de memoriais. Como considerações finais o trabalho de Silva (2011c) identificou que os professores são seres políticos e culturais e que o desenvolvimento profissional é um processo que se constitui durante toda a vida por meio da produção, utilização e disseminação dos diversos saberes, numa busca constante pelo aperfeiçoamento.

Barreto (2011) teve orientação da professora Dra. Clarissa Martins de Araújo. A pesquisa foi realizada com quatro professoras efetivas dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública de Paulista-PE. Principais referenciais teóricos/metodológicos: Sacristán (1995), Nunes e Gualtier (2004), Roldão (2005), Morgado (2005), Contreras (2002), Tardif (2002), Gualtier (1998), Pimenta (2009). Foi realizada uma pesquisa qualitativa com uso de questionários para identificar os sujeitos da pesquisa, realizou-se também entrevistas narrativas de história de vida.

O estudo de Barreto (2011) identificou dificuldades e facilidades apresentadas pelas professoras/sujeito na sua trajetória profissional. As professoras revelaram também o que facilita a sua constituição docente: autonomia, experiência, o acesso a informação e as práticas dos outros professores. Nesse sentido, o contexto escolar contribui na constituição da profissionalidade docente. Destacou também que no contexto da escola e da sala de aula, são realizadas ações que transformadas em experiências significativas, trocadas entre os pares, constituem-se bases sólidas para processo de formação e autoformação docente, o que possibilita ao professor entender-se e reconhecer-se como um dos responsáveis pela continuidade da sua formação profissional, ponto relevante para melhorias no trabalho docente.

Silva (2011d), orientada pela professora Dra. Maria de Fátima Sabino Dias, utilizou a análise de documentos curriculares e de entrevistas semiestruturadas com as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, de duas escolas públicas de Florianópolis, para investigar a compreensão e o trabalho com o tempo histórico no fazeres pedagógicos. Os principais referenciais foram: Fonseca (1993,2010), Cunha (1989), Perrenoud (1999), Caldeira (1995), Tardif (1991, 2000, 2002), Vinão Frago (1995), Sacristán (2000), Silva (1999), Goodson (1995), Saviani (1997), Reis (2006), Hobsbawm (1998), Cardoso (1981), Freire (1996) e Minayo (1993).

Como resultados, a pesquisa destacou que as professoras realizam um trabalho na percepção das mudanças e permanências no que diz respeito ao tempo histórico, mais ainda trabalham com a concepção da linearidade do ensino de História. Silva (2011d) evidenciou a fragilidade da formação inicial realizada tanto em instituições particulares como públicas e, a partir dos relatos, as professoras demonstraram valorizar, sobretudo, os saberes da experiência. Concluiu que o tempo histórico não tem sido objeto de estudos e análise nos cursos de Pedagogia.

Almeida (2012), orientada pela professora Dra. Veleida Anahí da Silva, dialogou com autores como Perrenoud (2002), Freire (1996), Ferreira (2002), Tardif (2000), Charlot (2005), Gauthier (1998), Pimenta (2007), Nóvoa (1992), Schon (1992) e Bachelard (1996), com o objetivo de analisar as concepções que perpassam as práticas de ensino e saberes de professores das disciplinas que compõem o currículo do ensino médio.

Como resultados, Almeida (2012) destacou que os professores mobilizam saberes curriculares, disciplinares e da experiência, ao considerarem o ensino como mediação e facilitação da aprendizagem. Os saberes que norteiam a prática pedagógica dos professores são os decorrentes da formação acadêmica e principalmente das experiências advindas da sala de aula. Os professores destacam em relação ao ensino médio que as melhorias nessa modalidade de ensino ocorrem da inclusão de novas disciplinas e da disponibilidade dos recursos e metodologias do ensino.

A dissertação de Bastides (2012) foi orientada pela professora Dra. Marilene Proença Rabello de Souza, tendo como objeto da pesquisa a prática docente de

professoras que cursaram o Programa Especial de Formação de Professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental de São Paulo. Dialogou com os seguintes autores: Nóvoa e Finger (1998), Patto (1990), Schön (1992, 1992), Catani (1997), Maldonado (2002), Josso (2004), Souza (2007), Zibetti e Souza (2007), Geertz (1978), Erickson (1989), Ezpeleta e Rockell (1986), Souza (2006), Sato e Souza (2007).

Bastides (2012) investigou a constituição e mobilização de saberes docentes na formação dos professores da educação básica no estado de São Paulo. A partir de pesquisa etnográfica e observações, ressaltou a importância de os programas de formação articularem os conhecimentos acadêmicos com a prática docente; a necessidade do diálogo na formação de professores e a construção e a mobilização de saberes docentes por parte das alunas-professoras, saberes curriculares, disciplinares e da experiência.

Silva (2012e), orientada pela professora Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro, analisou os saberes e as perspectivas docentes em torno do currículo de uma escola pública rural de Ensino Fundamental do Rio Grande do Norte. A pesquisa dialogou com autores como Souza (2006; 2007), Arroyo, Caldart e Molina (2004), Fernandes (2002; 2004), Gauthier (1998), Tardif (2011), Pimenta (2009), Freire (1996), Nóvoa (2007; 2008), Giroux (1997), Silva (1999), Moreira (2008), Moreira e Candau (2003), Sacristán (2000), Gil (2007) e Ludke e André (1986).

A pesquisa de Silva (2012c) foi de cunho etnográfico, com observação participante e entrevista semiestruturada identificou a necessidade de uma política de formação conceitual específica para os professores das escolas rurais, bem como rever a formação continuada realizada na escola que possa contemplar as peculiaridades do ensino rural.

A dissertação de Machado (2015), orientada pela professora Dr. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira, buscou compreender a construção da docência de professoras alfabetizadoras em início de carreira e como se configuram esses saberes na formação continuada veiculados em narrativas de formação online. A pesquisa foi de caráter qualitativo e apoiou-se no estudo das narrativas de professores. Trouxe como referenciais autores como André (2007), Bogdan e Biklen (1994), Brito (2007), Freire

(1991), Galvão (2005), Imbernón (2009), Lévy (2010), Minayo (2012), Mizukami (2012), Mortalli (2004), Nóvoa (1995;1999;2000;2009), Soares (2004) e Tardif (2000;2010).

O trabalho de Machado (2015) considerou o curso “Professores Iniciais e Licenciandos: narrativas de Formação em Matemática e Língua Portuguesa” como um espaço de formação e reflexão, permitindo a reflexão sobre momentos significativos dos tempos de escolarização. Em suas conclusões ressaltou a importância do uso das narrativas como processo formativo, ao permitir que os docentes dialoguem entre si, em um constante processo de formação.

**Quadro 3: Dissertações Ensino Superior e Educação Básica**

Ano	Título	Autor	Instituição	Área Concentração	Foco da pesquisa
2008	11-Saberes Docentes e a Geografia Urbana Escolar	Karla Annyelly Teixeira de Oliveira	Universidade Federal de Goiás	Mestrado em Geografia	Compreensão dos saberes docentes sobre o conteúdo “cidade”, tendo como base a formação do professor na universidade e o seu trabalho realizado na escola.
2011	12-Os saberes na formação inicial do Pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental: experiências nas escolas públicas de Caxias-MA	Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento	Universidade Federal do Piauí	Mestrado em Educação: ensino, formação de professores e práticas pedagógicas	Investigação dos saberes da formação inicial do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental: experiências nas escolas públicas municipais de Caxias-MA.
2011	13-Tecendo diálogos e construindo pontes: a formação docente entre a escola e a universidade	Luís Paulo Cruz Borges	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Mestrado em Educação: processos formativos e desigualdades sociais	Investigação de como ocorre o processo formativo docente a partir da circularidade de saberes entre a escola e a universidade.
2011	14-A formação profissional	Bruna Cardoso	Pontifícia Universidade Católica de	Mestrado em Educação	Investigação dos aspectos da formação de professores para o ensino

	específica nos cursos de Licenciatura em Pedagogia: a apropriação de saberes para a docência	Cruz	Goiás		fundamental no curso de Pedagogia.
2012	15-A ecologia dos saberes na formação de professores	José Roberto de Souza Santos	Universidade Católica de Brasília	Mestrado em Educação	Investigação de como os saberes docentes influenciam o currículo do curso de Pedagogia.
2012	16-A formação de docentes: relações entre o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e os saberes dos egressos na educação infantil	Fernanda Costa Fagundes Silva	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Mestrado em Educação	Análise dos saberes dos professores, egressos do Curso de Pedagogia, que atuam na Educação Infantil.

Oliveira (2008a), sob a orientação da professora Dra. Lana de Souza Cavalcanti, fundamentou-se nos autores Cavalcanti (2002), Callai (1999), Contreras (2002), Libâneo (2002), Nóvoa (1992), Pimenta (2002), Tardif (2002), Borges (2004) e André (1995). Através da pesquisa qualitativa e do uso dos instrumentos de observação e de entrevistas, investigou-se a constituição do conteúdo “cidade” em planos de ensino de três universidades de Goiás (UFG, Goiânia); (UEG, Goiânia) e (UEG, Anápolis) e professores de Geografia da educação básica, egressos dessas universidades, nos últimos dez anos. Como resultado, foi destacado que os objetivos do ensino do conteúdo “cidade”, no curso superior, é formar o pensamento conceitual e na educação básica esse tema é ensinado como mais um conteúdo das aulas de Geografia.

Para Oliveira (2008a), os saberes dos professores estão vinculados as suas experiências como aluno e como professor da educação básica e a formação universitária, é desejada para construir conhecimentos e para a obtenção do curso



superior. Notou-se uma série de precariedades que perpassam a formação dos professores, desde a opção pela profissão até as condições de trabalho na escola.

A dissertação de Nascimento (2011), sob a orientação da professora Dra. Carmem Lúcia de Oliveira Cabral, utilizou-se dos referenciais a seguir: André (1995), Bardin (2009), Brito (2006), Brzezinski (2006), Cabral (2007), Contreras (2002), Fonseca (1985), Freire (1996), Gauthier et al. (2006), Libâneo (2006), Nóvoa (1997), Pimenta (2006), Sacristán (1998) e Tardif (2006). A partir de um estudo de caso etnográfico, combinou instrumentos e técnicas (questionário, observação participante, entrevista semi-estruturada; filmagens e diário de campo) para concluir que a prática pedagógica dos pedagogos exige uma articulação dos saberes disciplinar e curricular. Os saberes da formação inicial foram reformulados na prática e se constituíram em: atitudinal; pedagógico; disciplinares e curriculares.

Borges (2011) foi orientado pela professora Dra. Helena Amaral de Fontoura e apoiou-se em referenciais como André (1999), Charlot (2005), Josso (1998), Lüdke (2005), Nóvoa (2008), Morin (1996) e Tardif (2008). Para concluir sobre a relevância da circularidade de saberes entre a escola e a universidade, como espaços formativos, utilizou-se a abordagem etnográfica, através da descrição densa do campo pesquisado, de observações de sala de aula, de entrevistas semiestruturadas, da pesquisa em colaboração e da triangulação de informações.

Cruz (2011) foi orientada pelo professor Dr. José Carlos Libâneo ao investigar aspectos da formação de professores para o ensino fundamental no curso de Pedagogia com o objetivo de analisar se os conteúdos trabalhados na didática, nos fundamentos e metodologias e nos conteúdos específicos do ensino fundamental atendem as necessidades formativas dos futuros licenciados. A pesquisa dialogou com Davidov (1988, 2006), Gadotti (1999), Garcia (1994), Guimarães (2006), Vygotsky (1999), Libâneo (2002, 2004, 2010, 2011), Morin (2001), Nóvoa (2009), Perrenoud (1999), Pimenta (1997,1999), Sacristán (2000), Shulman (1986, 2005), Tardif (2002) e Veiga (1996, 2001).

A partir de estudos de caso, em quatro instituições de ensino superior que ofertam curso de Pedagogia no estado de Goiás, Cruz (2011) realizou observação de

aulas, realização de entrevistas, uso de questionários, aplicação de prova de aproveitamento, análise de projetos pedagógicos e curriculares. Como resultados, o estudo apontou para a ineficiência dos conteúdos trabalhados nos cursos de Pedagogia, ou seja, a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental não está assegurando o domínio de conteúdos como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências.

Santos (2012) foi orientado pelo professor Dr. Luís Síveres para investigar os saberes docentes e o currículo do Curso de Pedagogia. Utilizou-se de referenciais teórico-metodológicos como Arroyo (2011), Bardin (1977), Bhabha (1998), Goodson (2011), Ludke e André (1996), Mignolo (2004, 2008), Pimenta (1996, 2006), Santos (2007, 2010, 2011), Silva (1999) e Tardif (2002). Por meio de pesquisa qualitativa, incluindo estudo de caso, pesquisa em documentos institucionais e entrevista semiestruturada com professores do curso de Pedagogia, o estudo destacou que os saberes exigidos na formação do professor para atuar na Educação Básica faziam parte do currículo do Curso de Pedagogia estudado.

Silva (2012f) foi orientada pela professora Dra. Beatriz Aparecida Zanatta e investigou se os saberes apropriados pelas professoras egressas do Curso de Pedagogia da Universidade de Rio Verde em atuação na educação infantil tem relação com os saberes das disciplinas do Projeto Pedagógico do curso. Realizou-se a pesquisa qualitativa com a análise de documentos e realização de entrevistas semiestruturadas com a diretora e coordenadora do Curso de Pedagogia e com dez professores egressos do curso, no período de 2005 a 2009 que estavam em atuação na educação infantil.

Silva (2012f) dialogou com os seguintes referenciais: Alarcão (1996), Campos (1998), Cerisara (2004), Corsino (2009), Freitas (1999), Kishimoto (2002, 2005), Kuhlmann Jr. (1998, 1999, 2000, 2001), Libâneo e Pimenta (2002, 2005), Machado (2000), Oliveira (1990, 1992, 2002, 2011), Pimenta (1999, 2004, 2006), Saviani (2009), Silva (1999) e Tardif (2002). A pesquisa constatou que o curso ofertado pela Universidade de Rio Verde não abordava na matriz curricular 19 disciplinas específicas da educação infantil e que somente em 2010, com a matriz 64 é que essa demanda foi inserida. As professoras construíram seus saberes por meio dos saberes experienciais e através da formação continuada.

**Quadro 4: Dissertações referentes à EJA**

Ano	Título	Autor	Instituição	Área Concentração	Foco da pesquisa
2012	17-Saberes construídos pelos professores nas práticas docentes da Educação de Jovens e Adultos	Adenilson Souza Cunha Júnior	Universidade Federal de Sergipe	Mestrado em Educação	Investigação de saberes construídos nas práticas docentes ao atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA).
2012	18-Da aquisição à mobilização de saberes docentes no contexto da Educação de Jovens e Adultos de Caxias-MA	Suely Lima Chaves Oliveira	Universidade Federal do Piauí	Mestrado em Educação	Investigação de como os saberes docentes são adquiridos e mobilizados no contexto da EJA de Caxias – MA.
2012	19-Saberes docentes em EJA: um estudo na rede municipal de Sapucaia do Sul (RS)	Teodoro Antunes Gomes Filho	Universidade do Vale dos Sinos	Mestrado em Educação	Mapeamento dos saberes utilizados pelos docentes do EJA.

Cunha Júnior (2012), orientado pela professora Dra. Maria Inêz Oliveira Araújo, investigou a construção de saberes docentes ao atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Principais referenciais teóricos/metodológicos: Arroyo (2004, 2007), Chalot (2000), Diniz (2010), Freire (1979), Gauthier (2006), Josso (2004), Libâneo (2005), Macedo (2004), Moura (2005), Piconez (2002), Tardif (2002). Utilizou-se a abordagem fenomenológica, de natureza qualitativa com a realização de entrevistas semiestruturadas com cinco professores em atuação na Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino do município de Vitória da Conquista-BA.

Cunha Júnior (2012) conclui que ao atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o professor constrói conhecimentos práticos, pois é preciso um processo de formação contínuo para reelaborar as políticas educacionais para que as práticas pedagógicas no EJA possam ser ressignificadas.

O trabalho de Oliveira (2012b), orientada pelo professor Dr. José Augusto de Carvalho Mendes, teve como objetivo investigar como os saberes docentes são adquiridos e mobilizados no contexto da EJA de Caxias (MA). Como referências, destacamos a divisão da autora realizada no resumo do trabalho: Educação de Jovens e Adultos – Freire (1996), Ribeiro (1999), Haddad (2000), Di Piero (2007; 2008; 2010), Alves (2006), Arroyo (2006), Pereira (2006), Soares (2006), Moll (2008), Pimenta (2009), Gadotti e Romão (2010); Formação de Professores – Nóvoa (1992), Perrenoud (1993), Gauthier (1998), Imbernón (2004), Guarnieri (2005), Mendes Sobrinho (2006), Machado (2006) e Rummert (2006); Saberes - Charlot (1997) e Tardif (2007).

Caracterizada como pesquisa qualitativa e descritiva, utilizou-se de entrevista semiestruturada e questionários para definir o perfil dos professores. Oliveira (2012b) considerou a partir da pesquisa que a maioria dos professores atuantes na EJA não teve contato com preparação anterior para atuar nessa modalidade de ensino. A experiência, nesse caso, foi a principal fonte dos saberes docentes, concluindo que o município de Caxias não possui uma formação continuada para os professores da EJA.

Gomes Filho (2012), sob a orientação da professora Dra. Mari Margarete dos Santos Forster, mapeou os saberes utilizados pelos docentes da EJA, das séries finais do ensino fundamental da rede municipal de Sapucaia do Sul (RS), nas suas tomadas de decisões em seu fazer pedagógico. Utilizou referências como Abdalla (2006), Gauthier (1998), Ludke (2011), Machado (2000), Minayo (1994), Nóvoa (1997), Paim (2009), Rocha (2011), Santos (2008), Saviani (1994), Tardif (2002) e Trivinos (1987).

Caracterizada pesquisa qualitativa, Gomes Filho (2012) utilizou questionários e entrevistas para concluir que os diversos saberes docentes estão presentes na atuação em sala de aula: os da experiência e os curriculares. Ressaltou que os professores não têm preparo inicial para trabalhar na EJA, reconhecendo que se trata de uma modalidade que necessita de um olhar diferenciado, ou seja, uma formação mais específica do professor que atuará na EJA.

### 1.3.1-Alguns destaques sobre a revisão de estudos

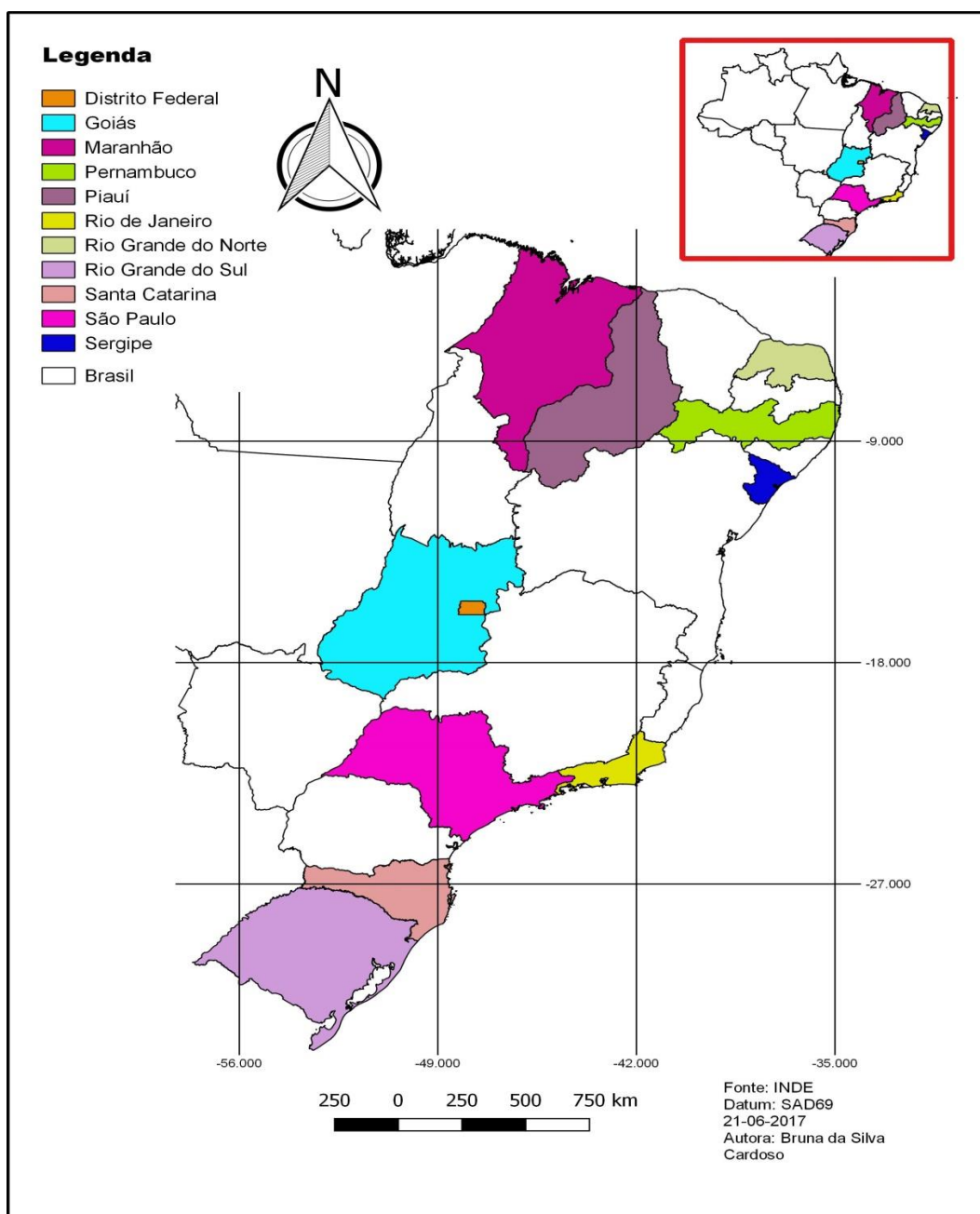
É importante destacar que a revisão de estudos auxilia o pesquisador durante todo o processo de pesquisa, pois, segundo Alves (1992), a revisão de estudos contextualiza o problema de pesquisa no âmbito da área de estudo e traz uma análise e seleção do referencial teórico. A autora acrescenta que

A construção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área teórico-metodológica utilizada e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas. Essa análise ajuda o pesquisador a definir melhor seu objeto de estudo e a selecionar teorias, procedimentos e instrumentos ou, ao contrário, a evita-los, quando estes tenham se mostrado pouco eficientes na busca do conhecimento pretendido. Além disso, a familiarização com a literatura já produzida evita o dissabor de descobrir mais tarde (às vezes tarde demais) que a roda já tinha sido inventada. (ALVES, 1992, p. 54).

Sánchez Gamboa (2007, p. 60) também ressalta a importância da leitura e análise de outros trabalhos sobre o tema da pesquisa, segundo ele, antes de começar a realizar nossas pesquisas precisamos, “[...] ler outras pesquisas, para identificar seus principais elementos, recuperar seus métodos e estratégias, descobrir suas rotas ocultas, revelar seus pressupostos e estruturas básicas. Lê e relê outras pesquisas para compreender os resultados e avaliar suas limitações e implicações”.

É nesse sentido que a revisão de estudos nos proporcionou conhecer um panorama dos trabalhos sobre o tema “saberes docentes”. Evidenciamos que, das 19 dissertações destacadas nessa revisão de estudos, três são da Universidade Federal do Piauí (UFPI), dois da Universidade Federal de Goiás (UFG), dois da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), dois da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), dois na Universidade Federal de Sergipe (UFSE). Os demais aparecem apenas uma dissertação para cada uma das instituições a seguir: Universidade do Vale do Itajaí-SC; Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade de São Paulo (USP); Universidade Federal de São Carlos-SP; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Católica de Brasília-DF, Universidade

do Vale dos Sinos-RS e Universidade Federal do Pernambuco (UFPE). Na Figura 3, a seguir podemos visualizar onde se concentra esses trabalhos.

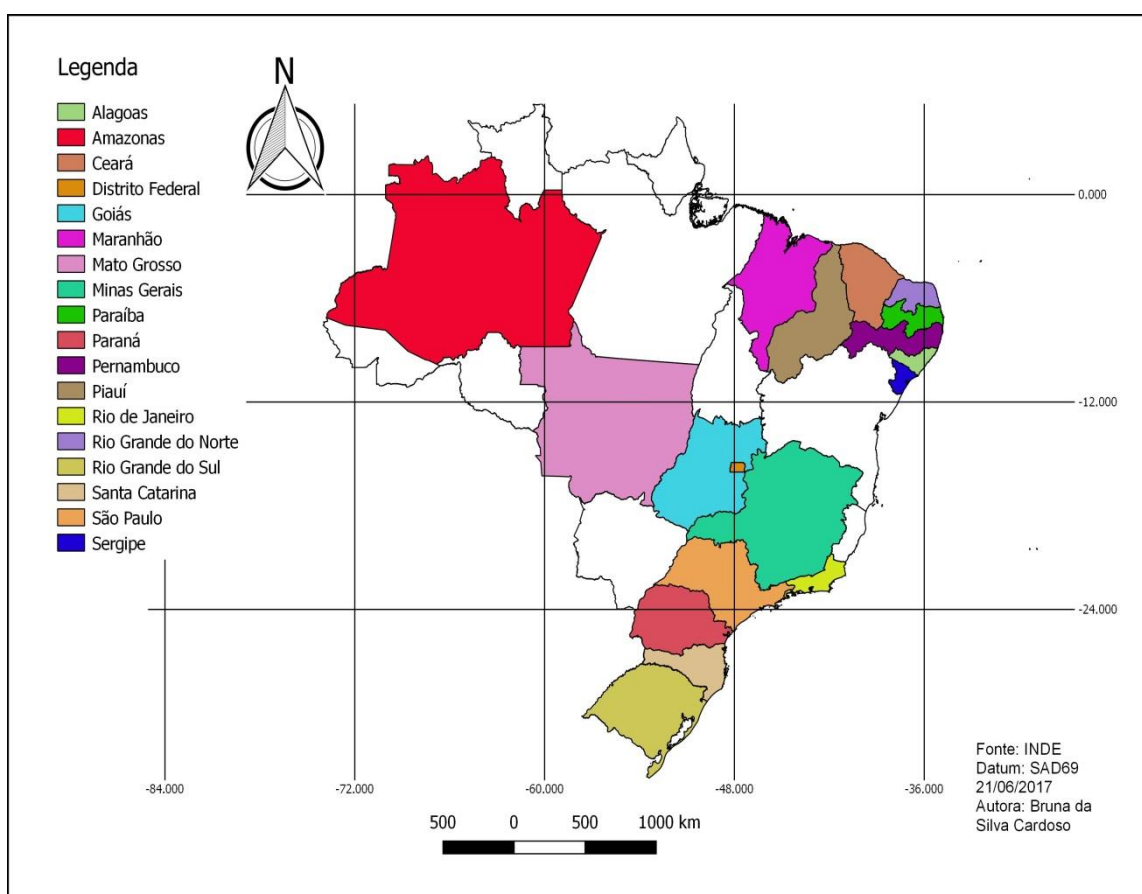


**Figura 3: Mapa de localização das dissertações da revisão de estudos no Brasil-2017.**

Fonte: elaborada pela a autora (2017).

Cabe mencionar, no que se refere às dissertações presentes no Apêndice A, que as universidades que mais destacaram em produções de dissertações foram: Universidade Federal de Goiás (UFG), com 11 trabalhos; a Universidade Federal do Rio

Grande do Norte (UFRN) e a Universidade Federal do Piauí (UFPI), ambas com sete trabalhos cada; Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos-RS, ambas com cinco trabalhos cada; Universidade Federal de Sergipe, Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-SP, com quatro trabalhos cada. As demais universidades tiveram trabalhos inferiores a quatro dissertações. Na figura 4 podemos visualizar quais os estados em que os trabalhos foram realizados.



**Figura 4: Mapa de localização das dissertações do Apêndice A no Brasil-2017.**

Fonte: elaborada pela a autora (2017).

Notamos que os trabalhos foram produzidos em universidades localizadas em vários estados brasileiros, o que mostra uma preocupação da pesquisa brasileira sobre “saberes docentes” e, em alguns centros se mostrando como tema consolidado. Mas, notamos que a região norte foi representada com apenas uma dissertação, no estado do Amazonas, o que nos mostra que as investigações sobre a temática dos saberes docentes nessa região é necessária.

Nesse sentido, podemos dialogar com Cirani, Campanario e Silva (2015), que afirmam que a partir da década de 1990, houve uma forte expansão da pós-graduação no Brasil. Para os autores essa expansão ocorre por muitos fatores, dentre eles, o aumento de ofertas de cursos de pós-graduação, estímulos e exigências governamentais para que as instituições de ensino superior atinjam o status de universidade e também pela demanda da sociedade por maior nível de escolarização. Mas essa expansão não ocorre em todo o país, a região, norte, por exemplo, é a que possui o menor número de cursos de pós-graduação no país.

Observamos que os anos que se destacaram na produção das dissertações, foram 2011 e 2012 como podemos visualizar nos quadros 5 e 6.

**Quadro 5: Quantidade e ano de produção das dissertações da revisão de estudos**

<b>Ano de produção</b>	<b>Quantidade</b>
2008	2
2010	1
2011	7
2012	8
2015	1

Fonte: elaborada pela a autora, 2017.

**Quadro 6: Quantidade e ano de produção das dissertações presentes no Apêndice A**

<b>Ano de produção</b>	<b>Quantidade</b>
2004	1
2005	1
2006	2
2008	3
2009	1
2010	4
2011	49
2012	32
2013	5
2014	3
2015	2

Fonte: Elaborado pela a autora, 2017.



Destacamos também que das 19 dissertações, selecionadas para a revisão de estudos, 17 foram produzidas em Mestrados em Educação, apenas uma no Mestrado em Geografia e uma no Mestrado em Psicologia. No contexto mais geral das dissertações presentes no Apêndice A, 91 dissertações foram produzidas em Mestrados em Educação. Portanto, é possível afirmar que apesar de as pesquisas terem sido realizadas em vários estados, ainda estão restritas aos mestrados em educação. Acreditamos que a temática abrange outras áreas, por isso estamos propondo esta investigação no Programa de Pós-Graduação em Cultura e Território (PPGCULT), da Universidade Federal do Tocantins.

Nos trabalhos da revisão de estudos houve uma prevalência de pesquisas qualitativas, com enfoque descritivo ou etnográfico, variando as técnicas como observação, entrevistas, observação participante, grupo focal, questionários, estudo de caso e pesquisa documental.

Outro destaque é em relação as autorias das pesquisas, pois a grande maioria das dissertações foi escrita e orientada por mulheres. Foram 15 autoras mulheres e apenas quatro autores homens. No que se refere às orientações, foram 16 orientadoras e três orientadores. Um dos fatores que pode ter relação com essa diferença é a forte ligação da profissão docente às mulheres, principalmente no campo da Pedagogia. Esta revisão de estudos evidenciou um território de produção de dissertações no âmbito dos saberes docentes, com a soberania de trabalhos escritos e orientados por mulheres. Mas, por outro lado, a revisão de estudos evidenciou que os referenciais teórico-metodológicos utilizados foram predominantemente masculinos. Mesmo não sendo o enfoque desta investigação, surgiu o questionamento: por que a maioria das dissertações escritas e orientadas por mulheres se utilizam de referenciais teóricos masculinos?

Outra questão que se destacou para nós foi quanto a palavra “professor”. Observamos que durante a segunda metade do século XX, quando a profissão docente era ligada a feminização do magistério, ser “professora” era “vocação” das mulheres, relacionada a docilidade, a responsabilidade de educar, a maternidade e outras questões. A partir das décadas de 1980 e 1990, com os discursos de profissionalização da profissão docente, a presença masculina começa a ser percebida na docência. Uma hipótese, que precisa ser aprofundada em outro momento, é que essa inserção masculina

na docência, e principalmente, no ensino superior, pode ter contribuído para o que poderíamos chamar de “masculinização” discursiva da docência, em que a palavra “professor” é utilizada, mesmo quando se trata da docente no gênero feminino. O que pode estar relacionado à produção teórica, ainda de cunho majoritariamente masculino, tendo em vista que foram os que mais se destacaram como referenciais nas dissertações que a revisão de estudos nos retornou e que estamos utilizando para dialogar neste trabalho.

Consideramos importantes esses destaques nos trabalhos encontrados para mostrar que eles dialogam entre si, desde os referenciais utilizados, com algumas variações, até os métodos empregados nas pesquisas. Percebemos também que a partir da revisão de estudos foi possível ter contato com referências e bibliografias que nos auxiliaram nos estudos sobre “saberes docentes”, bem como saber quem são os teóricos que se detiveram a discutir a temática. Foi preciso conhecer essas pesquisas para almejarmos contribuições para a pesquisa, pois ao identificar o que já foi produzido, podemos trazer novas discussões, para ampliar as reflexões sobre o tema a partir das histórias de vida dos/das quatro professores/as entrevistados/as nesta pesquisa, apresentadas na sequência.

## **CAPÍTULO 2: “MAS PENSE, NÃO DAVA TEMPO NEM DE CRIAR RAIZ, JÁ PARTIA PARA OUTRA COISA”: SISTEMATIZAÇÃO E ESPACIALIZAÇÃO DAS HISTÓRIAS DE VIDA DOS/AS PROFESSORES/AS**

Neste capítulo trazemos a sistematização e espacialização das histórias de vida e de formação dos/das quatro professores/as entrevistados/as para a realização desta pesquisa: Oliveira, Araujo, Souza e Barbosa. Utilizamos os sobrenomes no decorrer do trabalho e no final referenciamos os nomes completos dos docentes entrevistados, conforme autorização dos mesmos. Este capítulo traz um panorama geral das trajetórias de escolarização dos/as professores/as, identificando as escolas em que estudaram, relação com a família, a escolha pela docência, a relação com a escola e universidade e como isso pode ser visualizado em contextos históricos e geográficos a partir da descrição de cada narrativa de vida.

As entrevistas foram realizadas durante o ano de 2016, com durações variadas. Com a professora Oliveira: formação em Geografia, a entrevista teve duração de 04 horas e 52 minutos. Com a professora Araujo: formação em Letras, duração da entrevista de 02 horas. Com o professor Souza: formação também em Letras, duração da entrevista de 02 horas e 24 minutos. E com o professor Barbosa: formação em História, duração da entrevista de 04 horas e 02 minutos. Foi a partir da transcrição das entrevistas de histórias de vida que obtivemos o material para trabalho e análise nesta pesquisa, sistematizados na sequência.

### **2.1- Professora Oliveira: a educação como caminho de libertação**

*Eu morei com os meus pais até os nove anos de idade. É, meus pais sempre viveram da roça, da economia de subsistência, vivia no povoado e utilizava as terras de fazendeiros para plantar roça [...] com nove anos de idade é, uma família pediu para os meus pais para eu ir morar na cidade e estudar. No entanto [...] o intuito principal não era estudar. Com nove anos de idade eu fui morar na casa de família para ser babá [...] eu tinha todos os motivos do mundo para não dar continuidade aos estudos, no entanto, desde criança eu sempre gostei de ler, li muito, eu lia muito e isso me dava expectativa, uma esperança de uma vida melhor, por isso nunca parei de estudar. Na época, normalmente as mulheres saíam, as meninas saíam para trabalhar em casa de família. Na realidade não é um trabalho remunerado [...] usa-se o discurso de que vai para estudar, mas chegou um ponto que nem se estuda e nem se trabalha, se é explorado. Porque eu nunca tive salário, mas nem por isso eu deixei de estudar [...] como é que um pai tem coragem de encaminhar para casa de família, uma criança, uma menina de nove anos? ((choro)).*

*Mas ao mesmo tempo, é, as duras penas, foi uma oportunidade de ter saído e não ter continuado o ciclo de família, de permanecer na roça e de não ter crescido academicamente [...]”<sup>4</sup>.*

O relato acima exemplifica o sentido dos estudos para a entrevistada. Nos anos oitenta, a professora Oliveira teve que sair da casa dos pais para trabalhar como babá na casa de outras pessoas, com a justificativa de que seria melhor, pois iria estudar. Esse momento se mostra como marcante em sua trajetória. Diante da situação a que foi submetida, a única saída era estudar, ir à escola e se dedicar aos estudos, mesmo sem tempo e com todas as dificuldades alimentava a esperança de se ter uma vida melhor. Nessa época, não imaginava que um dia faria um curso superior e se tornaria professora concursada. A relação com a escola se tornou uma relação de valorização, de gosto, de prazer, de dedicação.

A professora Oliveira nasceu em 1975, na cidade de Xambioá, localizada na época no antigo norte de Goiás, atualmente estado do Tocantins. Nasceu no contexto da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), mas pouco se recorda desse período. O pai se mostra uma figura importante em sua vida, analfabeto, se apresenta como alguém que mesmo distante continuava ajudando e incentivando para que continuasse estudando. Para sustentar os sete filhos, o pai trabalhava nas fazendas de outras pessoas, vendia sacas de arroz, de feijão, de milho.

A primeira escola que Oliveira estudou era localizada na zona rural, em um povoado próximo à cidade de Xambioá, escola essa que hoje não existe mais, devido às mudanças no ensino, as pessoas do povoado tiveram que estudar na cidade. Também estudou no Colégio Estadual José Bonifácio por cerca de nove anos, onde conheceu a professora Vânia, que era uma professora muito “*polida*” na História, que explicava bem os conteúdos e suas aulas eram interessantes. Sobre os tempos de escola Oliveira relata que,

*Com três dias que eu fui estudar na cidade eu briguei, tá? Porque eu tinha o cabelo muito grande, cacheado e a minha mãe fazia duas tranças e isso tudo eu vejo, é resiliência, resistência a tudo e a todos, não atacar, se defender. Tinha uns alunos lá, que se dizem almofadinhas não é? Os arrumadinhos passavam e me chamavam de caipira não é? Puxava as minhas tranças. Foram dois dias fazendo isso. No terceiro dia eu, ele tinha o cabelo liso, eu*

---

<sup>4</sup> Os trechos escritos em itálico tem o objetivo de destacar as narrativas dos/as professores/as.

*bati nele tanto, segurei naqueles cabelos dele e perguntei quem era caipira ali, que eu ia mostrar para ele quem era caipira.*

Outra experiência escolar foi destacada pela professora:

*[...] quando eu morei na casa dos meus pais com sete, oito anos que a gente ia a pé é, a gente dizia que chegava com botinhas de poeira, não é? Que os pés até o meio da canela era poeira pura, que era aquele estradão de chão vermelho e é lógico que nem um aluno que chega não bem limpo entre aspas é bem visto pelos colegas, pelos professores, mas nem por isso eu não passava, tinha minhas dificuldades.*

Por volta dos 14, 15 anos de idade ingressou no ensino médio e fez o curso de Técnico em Contabilidade, no período de três anos, em Xambioá.

*Eu entrei com quatorze, quinze anos no ensino médio e aí eu fiz Técnico em Contabilidade que foram três anos, foram três anos que não contribuiu muito para minha vida profissional ou intelectual. Não, porque não me identificava com o curso. Eu acredito assim que mesmo fazendo o ensino médio técnico eu gostaria de ter feito Magistério, na época que caberia mais a minha vocação, não fiz.*

Quando concluiu o ensino médio a família com quem morava ia mudar para a cidade de Araguaína, também localizada no norte do atual estado do Tocantins, uma cidade que já na época era referência para as demais cidades pelo crescimento a partir da construção da Belém-Brasília. Em 1994, a família para quem trabalhava se muda para Araguaína, novamente com a promessa de Oliveira poder estudar, fazer faculdade, “na realidade não era nada disso, era para trabalhar, continuar os serviços domésticos”.

Ao chegar a Araguaína e observando os/as estudantes indo para a escola, Oliveira decidiu que queria estudar novamente, o que gerou conflito com a patroa, “para que estudar, num já terminou o ensino médio?”. Longe da família, em uma cidade maior, estava Oliveira, trabalhando como doméstica, sem salário e com uma patroa que falava que já era suficiente o ensino médio, “ela via a empregada, a escrava doméstica dela aos poucos se indo através da educação”. Mas Oliveira não desistiu, porque estudar “era como se fosse uma válvula de escape”.

Então cursou o Magistério no Colégio Estadual Guilherme Dourado na cidade de Araguaína-TO. Lá conheceu a professora Lindalva que lecionava Geografia, professora por quem demonstra respeito e admiração. Foi essa professora que explicou o que era vestibular e que a incentivou e influenciou a cursar Geografia, “*ela me emprestou os livros para eu ler, ela me dava dicas, eu saía fugida e ia para a casa dela estudar, pegar mais orientações*”.

*A professora Lindalva escolheu Geografia por mim. Ela era formada em Geografia, eu era apaixonada por ela e ela dizia que todos os meus textos [...] apontavam-se para a Geografia e aí ela foi e me deu os passos tudo direitinho, me orientou e eu fiz. Eu amo essa disciplina, tudo que for relacionado à Geografia, e ela é muito mais do que se possa ver, do que se possa imaginar. Eu não escolheria outro curso.*

Por volta de 1994, 1995 foi selecionada para o cargo de Assistente Administrativo, concurso do estado do Tocantins e, ao mesmo tempo, foi aprovada no vestibular da Universidade do Tocantins - (UNITINS) para Geografia. Em meio a essas conquistas, conseguiu sair da casa onde trabalhava, mesmo com a patroa discordando, “*ela sempre falava que era perigoso uma moça morar sozinha e que se eu queria morar sozinha é porque eu não queria prestar*”, como se morar sozinha fosse algo imoral para uma jovem mulher.

No curso de Geografia se identificou com as questões ligadas a geografia agrária, “*questões do homem e a terra*”. Sobre os/as professores/as da universidade, destaca o professor Alberto e a professora Jacira.

*Na faculdade eu sempre fui muito próxima dos professores, Jacira para mim é uma mãe [...] na faculdade ela era que nem mãe. Logo eu era a mais jovem da turma, é como se eu tivesse entrado precoce e eu via na faculdade um mundo, é, sem fronteiras, um mundo muito grande, extenso e sedutor [...] a faculdade para mim é deslumbrante [...].*

Durante o curso, participou do projeto Universidade Solidária, um programa que levava os acadêmicos para outras localidades para conhecer outras culturas, para ter um conhecimento do território brasileiro. Dentre os lugares que conheceu, destaca o Parque Nacional Serra da Capivara, no estado do Piauí.

*[...] era um programa de políticas públicas [...] onde levava os acadêmicos para os locais mais longínquos, além de conhecer outras culturas, o conhecimento territorial brasileiro, a gente ia ver as questões sociais [...] a universidade é um mundo inteiro, a universidade é incrível, políticas públicas, não é? Investimento. Nós fomos para Coronel José Dias que é uma cidadezinha de três mil habitantes no máximo. Fica a noventa quilômetros de São Raimundo Nonato que está no percurso do Parque Nacional Serra da Capivara que é onde tem os sítios arqueológicos do homem norte, sul americano aqui no Brasil, encontrado no Piauí pela francesa Niède Guidon. Olha políticas públicas é tudo, porque quando o dinheiro público é bem aplicado, ele traz transformações. E lá tem o Museu do Homem Americano em São Raimundo Nonato, nós visitamos [...] tinha muitas pinturas rupestres e uma experiência e tanto [...] mas uma experiência e tanto, onde é que um jovem carente vai tirar dinheiro do bolso para fazer um passeio desse nível? Nunca.*

Concluiu o curso superior de Geografia em 1998 e a colação de grau foi “inexplicável”, “uma emoção e tanto”. Os pais ficaram orgulhosos da filha, “até hoje ele têm a foto na parede”, “eles dizem que sentem muito orgulho de mim”.

A primeira experiência de Oliveira na docência foi na escola Pequena Universidade em Araguaína-TO, onde começou a ministrar aulas no período noturno e, durante o dia, trabalhava como Assistente Administrativo. Dessa primeira experiência destaca um aluno mais velho, o seu Alceu, com quem reencontrou anos depois e ele havia cursado faculdade de Pedagogia. A relação com o saber e com a escola na vida de Oliveira vai se afirmando após cada experiência, “por mais dura que a vida seja, a educação é um caminho viável, um caminho possível de você alcançar patamares na sua vida”.

Em 1999 se casou e foi transferida para a cidade de Muricilândia-TO, ainda como Assistente Administrativo. No ano seguinte passou no concurso do estado do Tocantins para professora de Geografia. Teve que se mudar em 2002 para a cidade de Dianópolis no nordeste do estado do Tocantins, quando estava grávida de sua primeira filha. No ano seguinte, conseguiu transferência para Muricilândia-TO, onde trabalhou como coordenadora e professora.

Em 2008 se mudou novamente para Araguaína, cidade em que já havia morado. Trabalhou como coordenadora no Colégio Estadual Caic Jorge Humberto Camargo, instituição localizada no Setor Coimbra, na cidade de Araguaína-TO. Em seguida, até 2016, trabalhou no Centro de Ensino Médio Dr. José Aluísio da Silva Luz (atualmente

Colégio da Polícia Militar), também localizado no Setor Coimbra em Araguaína-TO, em que foi também supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), “*supervisora do PIBID. Então dois mil e catorze, dois mil e quinze, dois mil e dezesseis. Dois anos e meio [...] de experiência, de realizações, de projetos, de aula campo, de apresentação, de formação de grupo*”. Segundo ela,

*Essa relação, esse diálogo é, revitalizou minha vida pessoal, profissional intelectual de dois mil e catorze pra cá, depois do PIBID. Esse meu retorno sabe a universidade me abriu muitas portas Bruna. Ah mais a universidade é um universo mesmo, realmente. Aqui, eu não sei como é que [...] tem acadêmico que só vem estuda e vai embora, ai, por favor, não explora, não usufrui não se dá o luxo de participar de bolsas, de programas. Aquela biblioteca maravilhosa. Gente eu tenho minha carteirinha da biblioteca ((risos)). Sabe, você passar a mão naqueles livros, abrir, ver aqueles teóricos, ler, aí aquilo é um sonho. Poxa e esses alunos não dão valor. É assim, é decepcionante isso. Porque tudo tem o seu lado bom e o seu lado ruim não é, mas o lado bom ele é muito melhor, que tu possa extrair, abstrair o máximo.*

Atualmente, Oliveira está trabalhando no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, situado no Setor Araguaína Sul, também em Araguaína e está cursando o Mestrado em Estudos de Cultura e Território da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Tem 40 anos de idade e há 17 anos trabalha como professora.

Notamos que a professora Oliveira passou por muitos deslocamentos no decorrer de sua história de vida, seja na infância, quando saiu da casa dos pais, seja quando se mudou para Araguaína com a família para a qual trabalhava, seja depois por motivos de trabalho e familiares. Foram deslocamentos que proporcionaram que ela deixasse para trás laços já construídos, e que construísse outros laços nos espaços que logo se tornaram lugares de formação. Dianópolis foi uma “*experiência marcante*”, em Muricilândia “*eu me sinto em casa*”. A experiência no PIBID “*deu aquela sensação de pertencimento ao colégio, aí quando houve a mudança de sistema me senti desterritorializada*”. O retorno à universidade também foi marcante “*esse meu retorno à universidade me abriu portas*”.

Oliveira também relatou sobre sua experiência na EJA:

*E trabalhei com a EJA que é segundo ciclo [...] agora que é sexto ano, sétimo, oitavo e nono não é, que aumentou mais um ano aí na educação básica e é isso. Na EJA é interessante, vem, vem alunos da EJA mais velhos*



*falavam bem assim: - professora eu sei que eu não vou aprender, mas eu vim só pra gente conversar. Aquilo era demais Bruna. Eu falei: - sim, vamo, vamo conversar, vamo conversar muito, vamo conversar também do conteúdo, tá bom? ((risos)). Aí eles falavam: - professora a senhora tem um jeito engraçadinho de fazer a gente seguir a senhora. –Mas eu também tô lhe seguindo ((risos)).*

Em 2016, Oliveira passou por uma experiência que marcou a sua vida porque foi a primeira vez em que se sentiu frustrada com a profissão. A mudança na escola em que trabalhava, o CEM José Aluísio, que se tornou uma escola militar, teve grande impacto em sua vida. Ela destaca que, *“estava doente Bruna, eu não conseguia falar besteira, palhaçada sabe assim, divertir, eu não tinha mais alegria, eu não tinha mais alegria, era só aquela tristeza. A tristeza ela é estranha, é muito estranha, ela vai te consumindo por dentro”*. Oliveira não conseguiu se adaptar ao novo regime da escola e isso foi *“uma experiência desagradável”, “eu me senti desvalorizada”*. Mas essa experiência foi aprendido, *“todas as experiências valem a pena na vida da gente”*.

A profissão contribuiu para o seu crescimento como pessoa, *“eu me sinto maravilhosamente bem dentro da sala de aula”, “é um mundo de possibilidades dentro da sala de aula”, “eu me sinto muito bem na sala de aula e tem umas turmas que te dá umas respostas que atende os teus comandos, vai além dos teus comandos. Aí: - eu vou entrar naquela turma hoje, meu Deus do céu, é bom demais”*. Oliveira ressalta a importância do incentivo para com os seus alunos,

*Eu falo pros meus alunos que a gente tem que ter projeto de vida. –Ah meu sonho. –Que sonho? Sonho tu tem quando tá dormindo criatura. Tu tem que fazer um projeto de vida. –O que é projeto de vida professora? - Oxe, projeto de vida, o que tu quer fazer, o que tu já pesquisou, o que tu pensa da tua vida daqui a cinco anos, daqui a dez anos, como é que tu vai está, é isso criatura, tem que ter um projeto de vida.*

Oliveira passou por situações que a mobilizaram para que buscasse formação continuada para resolver os problemas com os alunos. Fez um curso de gênero e diversidade na escola, uma especialização em gestão escolar, com ênfase em História e Geografia, uma formação em educação ambiental, um curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para conseguir se comunicar com um estudante, *“é interessante as experiências da sala de aula, quando eu te digo que é um universo, é um universo”*.

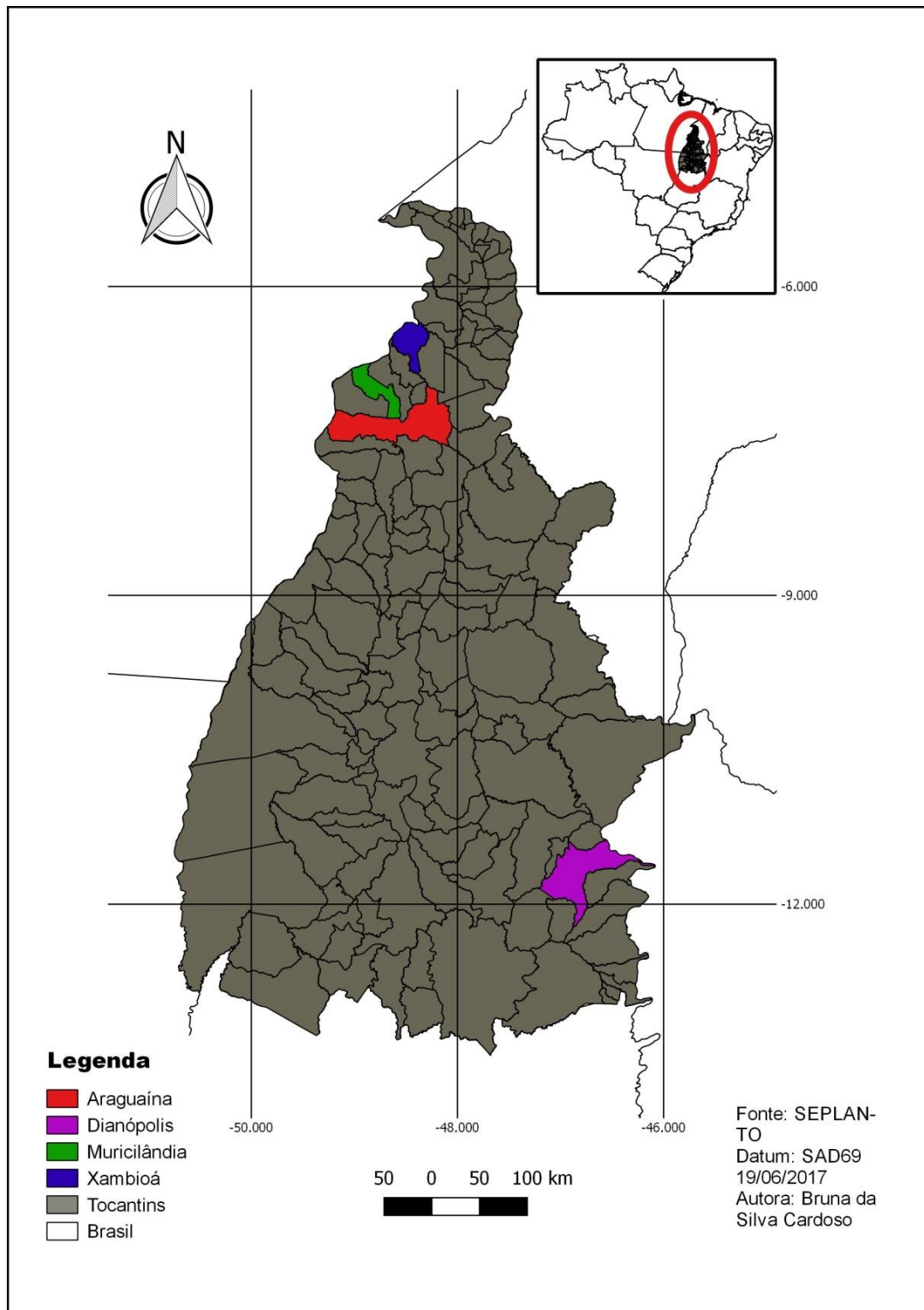
A relação de Oliveira com a formação é encarada de uma forma contínua, e isso perpassa a narrativa que faz de sua vida. Essa relação com o saber e com a escola e as experiências vividas por Oliveira, possibilitaram a construção de laços, de vínculos, de pertencimento com as pessoas e os lugares de formação.

*São experiências marcantes, tanto que assim, a gente acaba criando vínculo [...] o vínculo com o aluno [...] a gente aprende convivência, conteúdo, vivência, vai construindo laços, muitos ficam até para o resto da vida [...] Então deu para construir meu laço de amizade, eu me sinto em casa [...] Não, eu não tenho coragem de largar essa escola aqui não, que passei a me sentir parte da escola [...] Então tu vai construindo laços de pertencimento, vai tomando posse [...] porque assim, quando tu passa a se identificar, a se sentir parte da escola.*

Quando Oliveira sai de um lugar, onde construiu laços, e vai para outro, fica um sentimento de que está deixando vínculos construídos nas relações com outras pessoas. Mas logo que chega ao novo espaço, começam novas relações, novos vínculos, novos laços e esse espaço, estranho, vai se transformando em lugar, lugar de formação, de experiências, de valor.

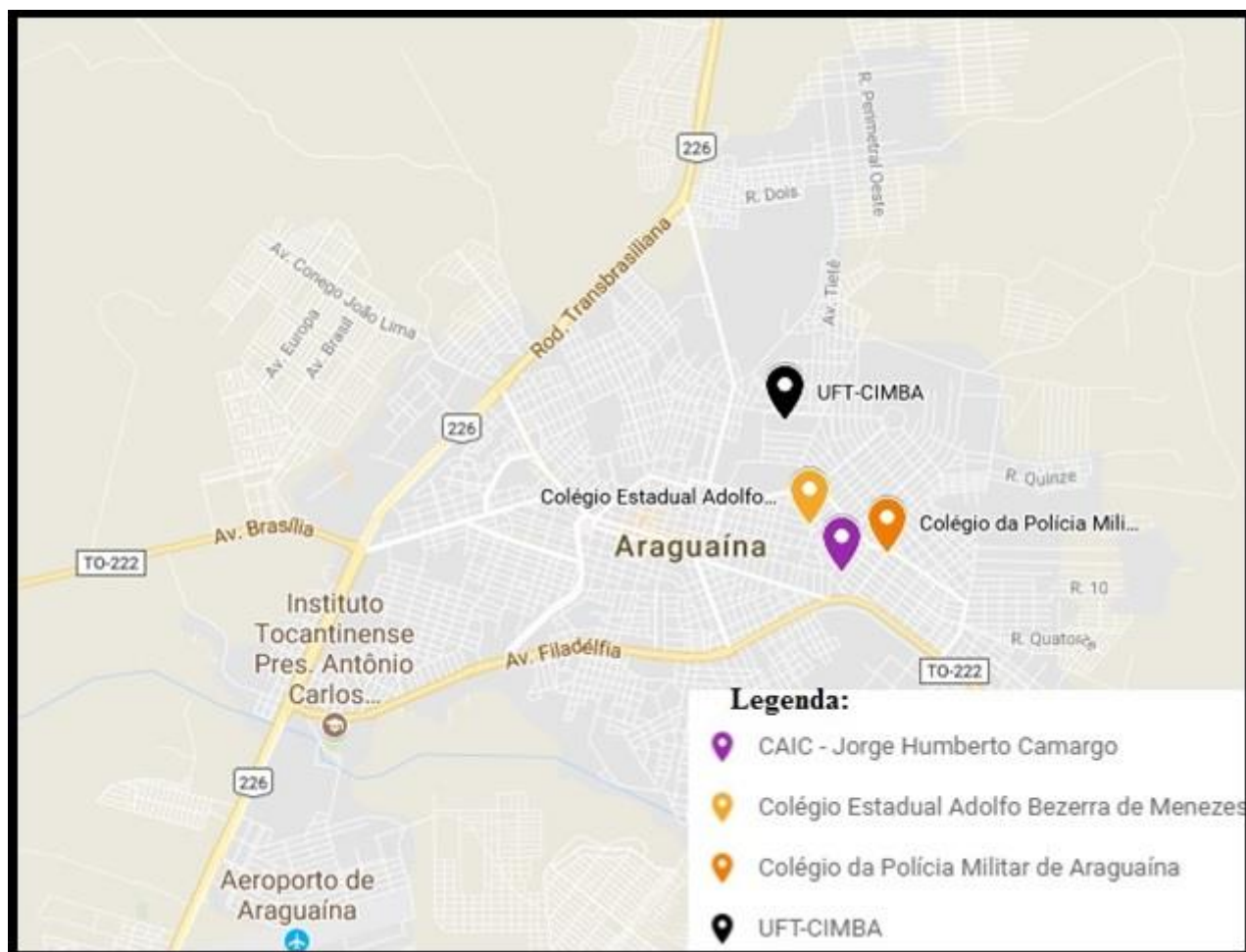
As figuras 5 e 6 localizam geograficamente alguns espaços/lugares de formação importantes na vida da professora Oliveira para identificar os municípios onde a professora morou e trabalhou e articulá-los com a descrição e sistematização que fizemos da história de vida da professora Oliveira.

A partir da figura 5, podemos visualizar a cidade de Xambioá, onde nasceu e estudou parte de sua escolarização; a cidade de Araguaína, onde estudou, trabalhou, e cursou o ensino superior e onde reside atualmente; a cidade de Muricilândia que trabalhou como Assistente Administrativo e como professora, lugar em que construiu muitas amizades e que mantém contato até hoje; e Dianópolis, onde trabalhou como professora e se mostra como lugar de aprendizado. A figura 5 também localiza esses municípios no estado do Tocantins, localizado na região norte do Brasil.



**Figura 5: Mapa de localização de espaços/lugares de formação importantes no percurso de vida da professora Oliveira-2017.**

Fonte: Elaborada pela a autora (2017).



**Figura 6: Localização de escolas importantes para a professora Oliveira em Araguaína-2017.**

Fonte: Google Maps (2017).

A figura 6 traz as escolas em que Oliveira já trabalhou na cidade de Araguaína, que é o espaço/lugar em que a pesquisa está sendo realizada. Atualmente ela está vinculada ao Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, mas está de licença. Assim, após a apresentação e sistematização da história de vida de Oliveira e ao observar as figuras 5 e 6, pensamos ser possível contextualizar seu percurso de vida temporal e espacialmente, identificando os principais momentos e lugares de formação, bem como os deslocamentos que ocorreram na sua trajetória.

## 2.2- Professora Araujo: os estudos como prioridade e continuidade

*A minha família sempre priorizou o estudo. Então nós sempre tivemos como prioridade [...] Não podia faltar isso, não podia faltar escola. E estudar é importante para a minha família até hoje, é dali que se vence muitas barreiras [...] eu gostava demais, como até hoje eu gosto de estudar [...] eu posso dizer assim, eu cresci dentro de uma escola. Minha mãe era merendeira dessa escola onde eu fiz a primeira etapa do fundamental. A minha mãe era merendeira e eu vivia lá dentro, os alunos iam embora e eu voltava para ajudar a minha mãe por cima das mesas brincando, escrevendo na lousa. Na minha época era muito bom estudar [...] a escola era um ambiente diferente, acolhedor, não tinham brigas, não tinha violência [...] eu me lembro, assim da maneira de ensinar, muito lúdica, tinha música, tinha brincadeiras, era uma maneira muito divertida de ensinar. Até que realmente eu me considero uma pessoa que fui bem alfabetizada sabe, tive uma boa base [...] Então assim, estudo para mim sempre foi muito importante, a base para qualquer coisa na vida.*

Como visualizamos no trecho acima, a escola para a professora Araujo esteve próxima desde os primeiros anos de vida. Essa primeira escola da qual fala a professora, ficava localizada e até hoje se encontra em frente a sua casa onde permanece morando até os dias de hoje. A Escola Municipal Gentil Ferreira Brito, lugar do qual a professora tanto se recorda, foi onde ela estudou os primeiros anos do ensino fundamental, essa escola está localizada no setor Brasil, em Araguaína-TO. É da cidade de Araguaína que sempre estaremos falando quando nos referirmos à professora Araujo.

Quando começou a estudar a escola “*era um ambiente muito legal*”, que tinha os momentos de brincar, de higienização e os momentos de estudar. O primeiro local que estudou não existe mais, era uma extensão da escola municipal, que funcionava em um galpão. Isso ocorreu porque a escola “*não cabia os alunos*”. Aos seis anos passou a estudar no prédio da escola, e cursou até a quarta série. A Escola Municipal Gentil

Ferreira Brito se mostra como importante para a entrevistada, também porque tempos depois ela retorna como professora.

Araújo nasceu em 1980 na cidade de Araguaína-TO; é católica, segundo ela “de fé e de vida”. Cursou Magistério vinculado ao Ensino Médio Técnico e trabalhou na educação infantil na rede municipal de ensino de Araguaína. Há 16 anos atua como professora, atualmente é professora efetiva do estado do Tocantins, com formação superior em Letras.

Ela sempre se identificou com Língua Portuguesa, gostava de escrever, produzir textos. Tinha resistência a Matemática. Quando concluiu o Ensino Fundamental I teve que ser transferida de escola, porque a que estava estudando não tinha o Ensino Fundamental II. Em 1991 foi matriculada no Colégio Estadual Professor Alfredo Nasser, situado no Bairro São João em Araguaína, onde cursou do sexto ao nono ano, na época de sexta a oitava série.

A mudança de escola foi um “*impacto*”, “*ficava triste*” já que estava “*acostumada com a outra escola desde pequena*”, também porque vieram “*novas disciplinas*”, “*salas superlotadas*” e por isso começou a “*enfrentar dificuldades*”, “*no início era choro*”. Mas nas outras séries já foi melhorando, “*já ia aprendendo a conviver com pessoas diferentes*”. Apesar da saída de um lugar para o outro, ser algo doloroso, trazer tristeza, quando chegava à outra escola, procurava familiarizar-se com o lugar. Não gostava de mudar de escola, só saía de uma escola quando terminava uma etapa. Ainda no Colégio Alfredo Nasser teve bons professores de Português e por isso se apaixonou por Letras. Na oitava série participou de um concurso de poemas e “*eles foram vencedores da rádio da cidade*”. Esse projeto foi realizado pela professora Maria de Lourdes, de Língua Portuguesa, que é a professora dessa fase que mais tem lembranças.

Em 1994 concluiu a oitava série e foi transferida para o CEM-Paulo Freire, mais distante da sua casa, localizado no centro de Araguaína. Mesmo tendo colégios que ofertassem o ensino médio, este era o único que era “*um centro de ensino médio*”. A escola era “*grande, bonita, no centro*”. Foi nesse lugar que Araújo cursou o Magistério. As opções eram: Magistério, Contabilidade, Administração e o Ensino Médio básico.

Ela escolheu o Magistério “porque eu já podia sair dali e exercer a profissão de professora para as séries iniciais até o quinto ano”. Cursou disciplinas como: Metodologia da Educação Básica e Metodologia do Ensino de Matemática. Concluiu o ensino médio aos 17 anos.

*Aí lá eu fiz o Magistério, fiz um ensino profissionalizante que antigamente tinha. Você podia fazer o curso normal que era Magistério, você podia fazer contabilidade, administração ou o ensino médio básico [...] foi muito tranquilo, conhecer novos amigos, aquele clima diferente.*

Em 1997 terminou o Magistério. Como não tinha condições financeiras de fazer um curso superior, trabalhou como professora e cursou outro ensino médio, no Serviço Nacional da Indústria (SENAI). Trabalhava durante o dia e estudava a noite.

*Aí eu passei o ano de noventa e oito sem estudar, procurando emprego, não arrumei. Noventa e nove surgiu a oportunidade de fazer ensino médio básico no SENAI, abriu noturno. Então você fazia em dois anos, primeiro ano normal, aí fazia segundo e terceiro em um ano só, entendeu? Assim, tipo EJA. Então eu vendo a oportunidade me matriculei, fiz o ensino médio novamente [...] me apaixonei do mesmo jeito, vivi coisas lá que eu nunca tinha vivido tipo assistir uma peça de teatro com atrizes nacionais como Rosi Campos [...] assisti ao Guarani no telão, coisa que você não via na escola.*

Foi em 1999 que ministrou aula pela primeira vez como professora substituta. No ano seguinte concluiu o segundo ensino médio e conseguiu contrato no município de Araguaína para trabalhar como professora primária. Foi nesse processo que passou a trabalhar na escola em que foi aluna, a Escola Municipal Gentil Ferreira Brito, localizada em frente à sua casa. Sobre essa experiência Araujo narra que,

*É interessante, porque assim, você entra na sala de aula para ministrar aula, aí vem todo aquele filme quando você era criança. Quando você é criança, você vê um mundo tão grande. Aquilo para mim, a prateleira de livro, aquelas salas que não podia entrar, sala dos professores era restrito. Aí eu como professora já podia entrar, já podia mexer [...] Então eu fui aluna, todo mundo me viu pequenininha ali, aí voltei como professora, olha a responsabilidade. Então você cresceu aqui, então agora você tem que mostrar que você vai fazer um bom trabalho, é fruto daqui. Então é muito bom, muito bom você voltar como professora no lugar que você estudou, principalmente a primeira fase que é marcante na sua vida não é? Para mim foi uma experiência maravilhosa.*

No começo foi difícil: a falta de experiência, as turmas agitadas. Mas aos poucos foi caminhando na profissão. Durante os tempos na rede municipal trabalhou também em uma escola conveniada, na Vila Couto. Por volta de 2009, 2010 saiu do município e conseguiu um contrato na rede estadual. Neste período trabalhou no Colégio Estadual Jorge Amado, no setor Noroeste, no Colégio Estadual Alfredo Nasser (escola em que também foi aluna e retornou como professora) e em seguida foi para a Escola Estadual Campos Brasil.

A vida escolar da professora Araújo foi de muitas mudanças, estudou em três escolas. Mas a que mais marcou sua formação foi a Escola Municipal Gentil Ferreira Brito, tendo em vista que os momentos vividos como aluna e como professora foram significativos para ela. As experiências que viveu nessa escola serviram e servem de referência para a relação com as outras escolas, já que foi o primeiro exemplo de escola para a professora.

A universidade aparece em 2002, quando foi selecionada no vestibular e ingressou no curso de Letras. A escolha do curso foi resultado, principalmente da influência da professora Gleicima, de Língua Portuguesa. A professora que mais a incentivou, “no dia que eu passei no vestibular eu liguei para ela, eu falei: - professora eu passei para Letras e eu quero ser igual a você. *Aí ela falou: - imagina, você vai ser melhor que eu ((risos))*”. A professora Gleicima se destacou pela sua postura em sala de aula,

*[...] o jeito de ela tratar os alunos e querer que o aluno se manifestasse, pensasse se libertasse do mundinho dele. Então aquilo me incentivou demais, eu a tenho como espelho, exemplo a ser seguido, um exemplo de professora! Rigorosa com seus horários, com suas atividades, corrigia, lia, enfim, uma professora para mim, um modelo de professora.*

Passar no vestibular “era uma barreira do impossível [...] o acesso à universidade era uma coisa sabe, de outro mundo. Quando eu passei no vestibular, para mim, foi [...] assim uma coisa maravilhosa [...] eu até fiz um poema [...] eu lembro que no poema falava: - rompi a barreira do impossível”. A universidade é importante, isso porque, a narrativa da continuidade da escolarização está muito presente em sua



história de formação. Quando se terminava uma fase escolar, logo se vinha outra, e nesse período veio o ensino superior.

Em 2002, a Universidade do Tocantins (UNITINS) passou por um processo de transição para a Universidade Federal do Tocantins (UFT). Sobre o ingresso na universidade afirma que nas primeiras aulas na UFT *“até o vento parecia que era diferente, acredita? Eu senti um vento diferente, gente eu estou aqui! Aquela brisa que passava lá na universidade era diferente das outras. Para mim, meu Deus, foi uma felicidade imensa”*. Estar na universidade foi como estar em um *“mundo novo”*, *“gostava de tudo”*.

*Na universidade [...] para mim foi romper uma barreira. Então eu já cheguei aceitando tudo de bom grado não é? Toda disciplina para mim era boa. História da Língua Inglesa para mim foi maravilhosa, um mundo novo [...] Eu tive como sempre, eu tive facilidade, não tive problema nenhum em estudar as disciplinas, em lidar com as disciplinas, nem com os professores, para mim foi tranquilo. Quando você faz algo que você sonha com aquilo, você já quer aquilo, não existe dificuldade.*

Em 2005 concluiu o curso de Letras. Durante o curso sempre esteve trabalhando como professora. Após a conclusão do curso superior, passou a ministrar aulas no ensino fundamental II. Em 2008 fez uma especialização na UFT na área de Leitura e Produção Escrita. Em seguida fez a seleção para professora substituta, ministrou as disciplinas de Literatura Brasileira III, Estilística, Semântica e Pragmática. Desse período ficou o desejo de ser professora no ensino superior. Foi um período cansativo, em que trabalhou como professora na educação básica e no ensino superior, *“passava a noite preparando uma aula para o dia seguinte”*.

Araujo também destaca o aprendizado proporcionado pelos tempos de universidade:

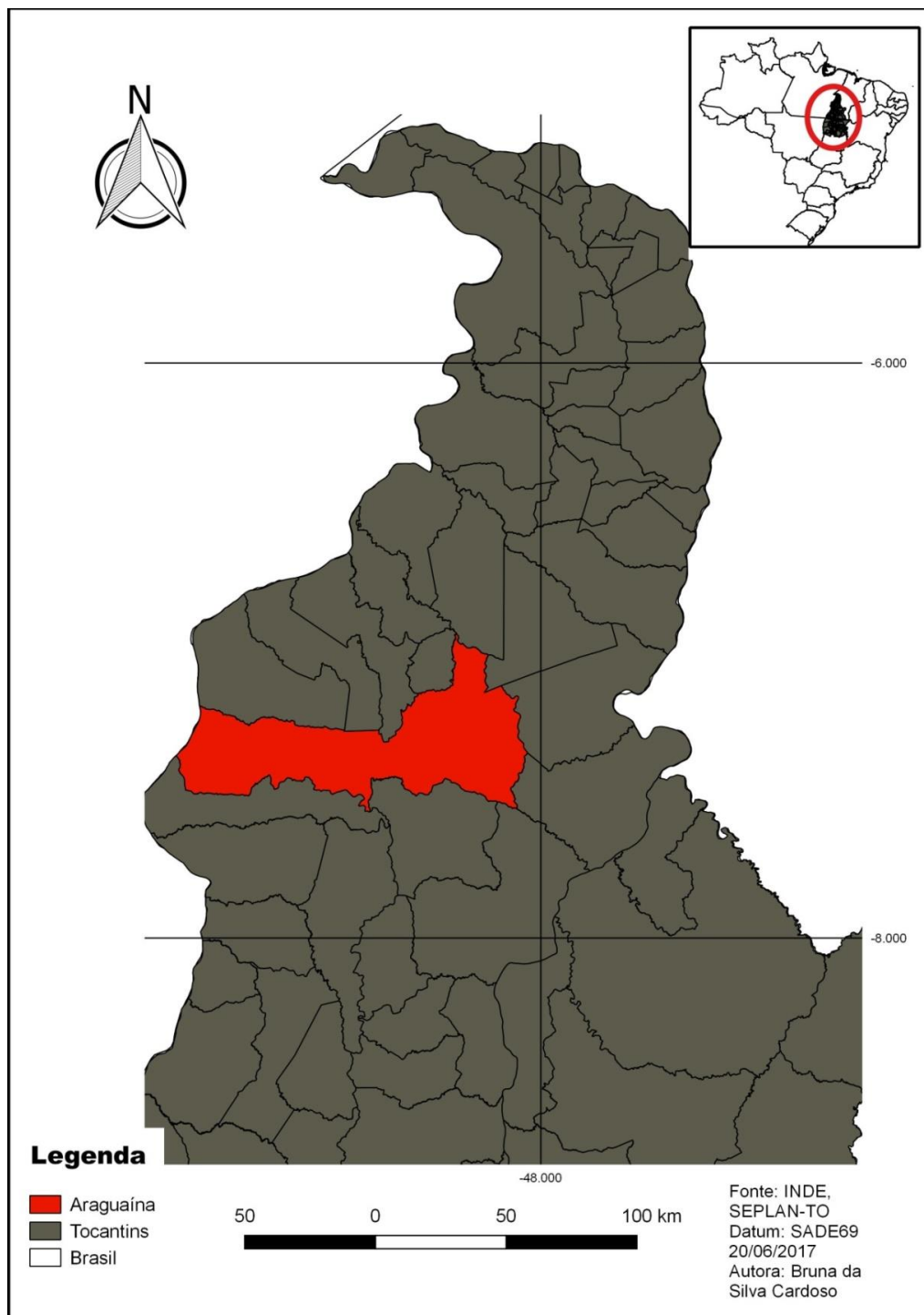
*Então a cidadã que eu sou hoje, a maneira como eu me comporto na sociedade e no ambiente de trabalho é graças aos conhecimentos que eu tive, principalmente na minha formação é universitária. É, na minha especialização, graças aos debates que eu tive. Então eu sou quem eu sou hoje graças aos debates que eu tive em sala de aula, isso começando lá no ensino médio e estendendo para universidade, eu tive a oportunidade de expor minhas ideias e de gostar de estar lá, de debater.*

Araujo fala pouco de sua família e de sua vida pessoal nas narrativas, enfatizando sua vida profissional. A figura da mãe é a de quem incentiva nos primeiros anos para que depois a filha caminhe sozinha. A vida escolar de Araujo é marcada pela ideia de continuidade. Ela enfatiza que *“gostava de estudar”*, que *“era prazeroso estudar”*, que *“nunca se viu parando no meio do caminho”*. A relação com o saber e com a escola se mostra como uma relação de prioridade e continuidade. Oriunda de uma família que não teve acesso a universidade, Araujo enxergava o ensino superior como um *“sonho”* que se realizou na UFT, que fica localizada também próxima de sua casa.

Com 16 anos de atuação como professora na mesma cidade, Araujo passou por algumas escolas, muitas turmas e uma diversidade de estudantes. Em 2012 tomou posse no concurso do estado e passou a trabalhar como professora efetiva na educação básica de Araguaína. Já ministrou aulas no ensino fundamental I e II e no ensino médio. Ela destaca que aprendeu muito com as experiências pelas quais passou. Ressalta que é bom ser professora porque pode *“fazer a diferença na vida de um aluno, um aluno que às vezes a sociedade não acreditava mais nele e hoje você vê que ele teve um futuro realizado graças a um pouquinho do que você ajudou ali”*.

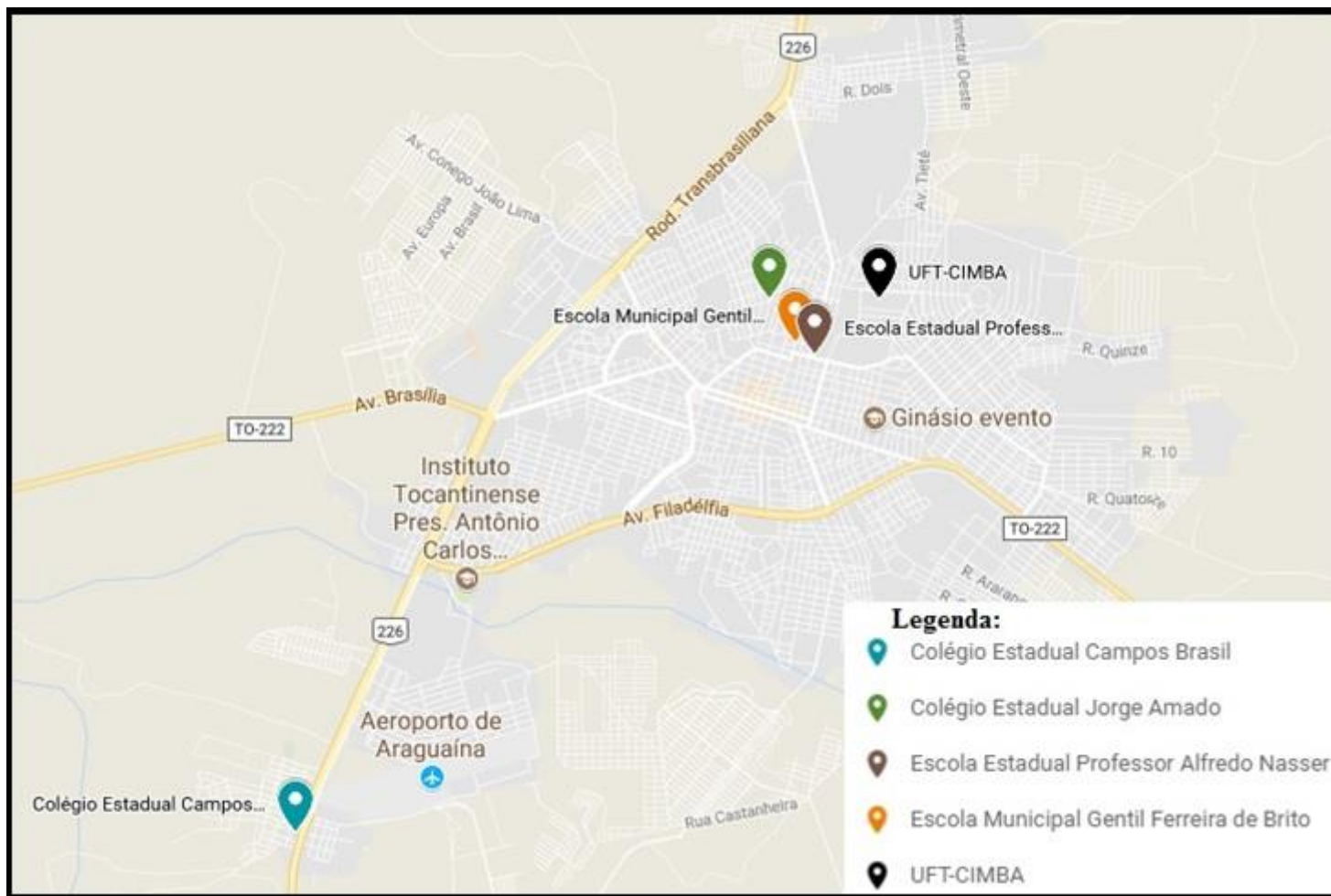
Araujo relata que sempre gostou de ler e escrever, de se dedicar na escola, assim como na universidade. Mostrou ter uma relação de valorização para com a escola. A escola é *“um ambiente de libertação onde eu exerço ali um papel importante de mediadora, de formadora [...] antes como aluna era um ambiente onde eu recebia, eu aprendia, não é? Hoje não, é um ambiente onde eu me liberto e posso contribuir para a sociedade”*. A educação é *“um meio de libertação”*, *“a educação é o caminho para uma sociedade melhor”*. Nas Figuras 7 e 8 trazemos a localização da cidade de Araguaína, espaço/lugar importante em sua vida e as escolas em que trabalhou e trabalha nesta cidade.

A Figura 7 traz Araguaína, localizada no norte do Estado do Tocantins. Esta cidade foi e é muito importante para a professora Araujo. Lugar em que nasceu e mora até os dias de hoje. Foi onde cursou toda a escolarização básica e onde fez o ensino superior, onde teve suas primeiras experiências na docência, e é o lugar que trabalha atualmente.



**Figura 7: Mapa de localização de espaços/lugares de formação importantes no percurso de vida da professora Araujo-2017.**

Fonte: Elaborada pela autora (2017).



**Figura 8: Localização de escolas importantes para a professora Araújo em Araguaína-2017.**

Fonte: Google Maps (2017).

Na figura 8, observamos as escolas em que trabalhou na cidade de Araguaína e a que trabalha atualmente, Colégio Estadual Campos Brasil. Na história de vida e formação de Araujo, a cidade de Araguaína e o estado do Tocantins se mostram como espaços/lugares de sua formação.

### **2.3- Professor Souza: a escolarização como o caminho para um futuro melhor**

*Meus pais eles sempre incentivaram muito, mesmo assim, eles não tendo muita escolaridade. A minha mãe fez até a oitava série, meu pai até o primeiro ano do ensino médio [...] mas eles sempre incentivaram, até, tudo aquilo que eles sabiam, até onde eles sabiam eles ensinavam para a gente, eles sempre tiveram isso. Meu pai sempre colocou de que não poderia me dar outra coisa, mas ele faria de tudo para que eu estudasse. Então a gente sempre levou isso muito a sério, estudo para a gente sempre foi muito sério [...] Eu sempre gostei, na verdade eu sempre gostei de ir para a escola [...] eu não gostava de perder nada [...] Então eu sempre tive essa perspectiva não é? Como eu sou de família muito pobre, pobre mesmo, eu sempre tive essa convicção de que minha vida só podia melhorar se eu estudasse para poder correr atrás, para ter um futuro, para ter outra perspectiva, porque senão a minha tendência era trilhar o mesmo caminho não é, que a minha família trilhou [...] Então eu sempre tive consciência de que o meio de eu mudar de vida era estudando, porque senão ia ficar realmente difícil. Tanto é, que hoje eu sou o rico da família não é? Porque o maior salário é o meu, por incrível que pareça não é? Porque eu quis correr atrás, mas que eu sempre acreditei e é o que sempre digo para os meus alunos, é o que faz diferença na vida da gente [...] Então eu não meço esforços, eu gosto realmente do que eu faço porque [...] a gente tem que mostrar para eles que a vida pode ser diferente.*

Percebemos no trecho acima que o professor Souza criou forte relação com a escola, sobretudo, por causa do incentivo dos pais e das condições socioeconômicas da família. A escolarização se mostra como um caminho a ser trilhado na busca de um futuro vislumbrado, isto é, o desejo de conquistar uma vida diferente da dos pais. A escola na história de vida de Souza também pode ser vista em termos de futuro.

Nasceu na cidade de Marabá no estado do Pará em 1982. O pai era motorista e a mãe dona de casa. É o filho mais velho e tem mais duas irmãs. Possui formação superior em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA). É católico, tem 34 anos e há oito anos trabalha na docência.

A primeira escola que estudou se chamava José Mendonça Virgulino, em que fez o pré-escolar. Depois estudou na Salomé de Carvalho, localizada na cidade de Marabá, Pará. Nessa escola cursou o ensino fundamental I. Mas foi o Colégio Municipal Jonatas Pontes Arrais que se destaca em suas narrativas, onde cursou da quinta a oitava série, *“a melhor fase assim da minha vida eu vivi ali”, “era uma escola diferenciada”, “foram os momentos que eu mais, que eu mais consegui aprender”*. Parte do ensino médio cursou no Colégio Estadual Luzia Nunes Fernandes e concluiu o ensino médio no Colégio Estadual Plínio Pinheiro, isso em 1999. Todas as escolas situadas na cidade de Marabá, no estado do Pará.

Durante a vida escolar, era um aluno *“aplicado”*, que *“não dava muito problema”*, era reservado, *“ali no meu canto”*, *“mas quando todo mundo precisava eu estava ali”*. Na escola brincava de *“pingue-pongue”*, *“pulava elástico”*, *“foi um período muito bom assim da minha vida”*. Sobre os tempos de escola recorda-se de uma professora chamada Sônia, que lecionava Geografia,

*[...] ela escrevia muito rápido [...] ela era aquele tipo de professora que ela explicava [...] ela podia dar prova em seguida que você sabia de tudo [...] uma professora muito didática e dinâmica, ela levava uns carimbos, ela tinha uns carimbos lá do mapa-múndi não é? Coisas da Geografia [...] eu via quando ela chegava lá com aqueles mapas grandes lá, colocava no quadro, explicava lá e não era aquela coisa só quadro e giz [...] mas ela tinha a maneira própria dela de falar, ela era firme [...] ela conseguia manter o silêncio na sala quando ela estava falando, mas ao mesmo tempo ela era aquela pessoa amorosa [...] foi alguém diferente, alguém que fez uma diferença muito grande na minha vida.*

Depois que concluiu o ensino médio teve que trabalhar e só ingressou na universidade em 2003. Em 2002 fez vestibular para Direito, segundo ele por *“pressão da família”*, não passou. Então no mesmo ano fez para Letras e no ano seguinte entrou na *“turma de 2003 da UFPA”*. Nesse período trabalhava como maquinista na ferrovia Karajás e teve alguns atrasos no curso superior, *“não foi muito fácil assim me formar. Então chegou um ponto que eu deixava o trabalho e terminava o curso ou então ia perder o curso e graças a Deus optei pelo curso”*. A universidade é *“outro mundo”*, *“ela é um caldeirão de coisas”*, *“é um período assim realmente muito bom não é? De muita aprendizagem”*.

A escolha pelo curso de Letras se deu porque *“eu sempre gostei muito de ler não é? E de observar as pessoas, e de leitura e de poesia. Então eu sempre me dei bem nessas disciplinas que envolviam leituras, escritas não é? Então Língua Portuguesa sempre foi para mim um marco não é? Eu sempre gostei muito”*, nos tempos de escola *“ajudava os meninos com o reforço”*, *“eu sempre gostei muito de ajudar os meus colegas quando terminava as tarefas”*, *“e eu percebi agora, que depois eu gostava de ajudar os meninos na área de Língua Portuguesa mesmo, que foi justamente a área que eu me formei”*. O professor faz uma relação das experiências de escolarização com a escolha da profissão docente e da área de formação.

Quando concluiu o curso de Letras em 2010, já estava trabalhando como professor substituto no Colégio São José, que ficava numa vila em Marabá. Destaca que as experiências na docência que teve, ao mesmo tempo em que estava na universidade, o fizeram refletir sobre algumas coisas, como, por exemplo, *“como é que eu vou aplicar isso aqui lá na sala?”*. Sobre o curso de Letras, gostou de estudar literatura, *“eu sou apaixonado por Literatura”*, *“[...] eu sempre gostei muito das disciplinas de Literatura não é? Essa questão de [...] visualizar coisas dentro de um poema, dentro de pinturas, dentro de esculturas. Então eu tive esse olhar muito imaginativo, muito contemplativo”*. E sentiu falta das disciplinas pedagógicas, *“as licenciaturas elas tão deixando à margem as disciplinas pedagógicas”*, *“eu tive essa sensação de que ficou faltando aquela coisa de como lidar na sala de aula”*.

No estágio trabalhou *“produção de texto voltada para doenças sexualmente transmissíveis, eu lembro como se fosse hoje, aí a gente levou os preservativos femininos, masculinos e foi explicando e foi aquela coisa toda não é? Dentro dessa perspectiva do texto, depois eles fizeram uma produção, a gente fez leituras e tudo”*. A professora de estágio, Lilian, *“ela fez muita diferença”*, destacou pontos que precisavam melhorar, como a maneira de entrar na sala de aula, cumprimentar os alunos, *“ela sentou com a gente: - poderia ter sido assim, assim, assim”*.

Quando concluiu o curso de Letras, trabalhou no Colégio Municipal Jonatas Pontes Arrais, escola em que estudou durante o ensino fundamental, *“foi uma escola inovadora para mim”*, *“foi uma escola pioneira nessas questões dos ciclos de aprendizagem”*. Afirma ter uma *“paixão”* por essa escola, *“para mim é a minha escola,*

*pela maneira que eu aprendi, de ter essa questão sentimental, de ser a escola onde eu já [...] havia estudado. Então tem toda uma diferença”.*

*[...] consegui um contrato na escola onde eu estudei, mas pense na alegria de você voltar numa sala de aula que você já frequentou quando aluno, pense, você voltar numa outra, numa outra perspectiva. É como se você começasse a ver as coisas de outro ângulo. Era outro ângulo né, agora era que estava na frente, era eu que estava ministrando, os papéis se inverteram.*

Neste colégio, trabalhou durante um ano e meio. Em 2010, assumiu a vaga no concurso do estado do Tocantins e foi trabalhar na cidade de Esperantina, localizada no Bico do Papagaio, norte do estado. Isso porque em Marabá trabalhou como professor contratado, *“professor contratado a gente sabe que vive na corda bamba”*, *“o contrato ele vive em função de política”*. Diante disso fez dois concursos, o do estado do Pará e do Tocantins, foi aprovado nos dois, mas foi chamado primeiro para o do Tocantins. Sobre a vinda para o Tocantins, *“vim para cá numa perspectiva [...] profissional e aí quando me chamaram lá no Pará já estava com um ano e meio no Tocantins e aí resolvi não voltar mais não”*. Relata que a mudança para o Tocantins,

*Foi muito dolorido. Tanto é que eu me lembro que quando eu vim embora levei a mudança, aquela coisa [...] eu fui primeiro e aí a minha esposa foi depois com mudança, com tudo, foi isso. E eu lembro que quando eu fui, eu fui de moto. Meu pai, era mais ou menos umas seis da manhã e aí o meu pai disse que ia me acompanhar até onde desse, ele ia para o serviço não é, de moto também e eu fui, aí entrei na estrada, ele me acompanhou até mais ou menos uns vinte quilômetros. Quando deu mais ou menos sete e meia, ele tinha que tá oito horas no trabalho. E aí eu toda vida olhando ele no retrovisor e eu chorando igual criança, porque eu sou muito apegado, a nossa família é muito apegada, é muito unida sabe, assim, a gente sempre veio tendo essa convivência assim, próxima. Aí até o momento da estrada eu vi que ele parou, colocou a moto no acostamento e ficou me olhando até eu desaparecer na estrada e eu morrendo de chorar, chorando, chorando, chorando igual menino, sabe aquela dor de dilacerar, foi essa, mas é assim.*

Esse foi o deslocamento mais doloroso para Souza, separar-se da família e também da cidade em que nasceu. Em Esperantina, com a presença de alguns familiares se tornou mais fácil à estadia. *“Foi um recomeço assim”*, terra em que seus pais nasceram e moraram antes de ir para Marabá. Ao mesmo tempo em que se sentiu acolhido pelos parentes do pai, sentiu grande diferença na escola, que era *“outra maneira de ver as coisas”*, *“no interior é tudo muito duro”*, *“você acha que tem direito sobre coisas e pessoas pelo cargo que você ocupa”*, *“foram três anos bem difíceis para*



*mim, do ponto de vista profissional mesmo, eu encontrei muitas dificuldades até materiais, estruturais e tudo, mas principalmente não é, dessa questão de trabalhar um pouco sozinho”.*

Souza lecionou em Esperantina até o final do ano de 2013, vivenciando desafios: *“a gente trabalhou teatro, a gente trabalhou cinema, a gente trabalhou os gêneros textuais, essa questão do jornalismo e tudo, eles fizeram os jornais em vídeo nas escolas, eles fizeram o teatro, a gente conseguiu um ônibus pra eles apresentarem as peças nos assentamentos”.* Sobre a experiência em Esperantina narra que,

*Eu gostei muito desses três anos lá porque hoje depois que eu voltei não é, eu vi que muitos não é, tão fazendo universidade, muitos tão fazendo curso técnico e hoje eles percebem que a vida pode ser diferente e de certa forma o passar da gente pela vida deles faz uma diferença, mínima, por mais que você acha que não fez nada, mas você fez muito, professor ele faz muito na vida de um aluno.*

Em 2014 solicitou remoção para a cidade de Araguaína, *“um pouco maior”*, *“tem mais estrutura para a gente poder trabalhar”*, mas também vê *“a dificuldade da presença da universidade não é, dentro da sala de aula, dentro da escola”*, mesmo os professores da cidade estando tão *“próximos da universidade”*. Relata que veio para Araguaína com perspectiva profissional *“de fazer um mestrado”*.

Sobre as experiências na educação básica, como professor, *“eu acho que a sala de aula me ensinou a ser gente, antes de qualquer coisa”*, *“acho que a sala de aula me trouxe isso, ela me melhorou como gente antes de qualquer coisa”*. Sobre as escolas em que estudou e trabalhou relata que,

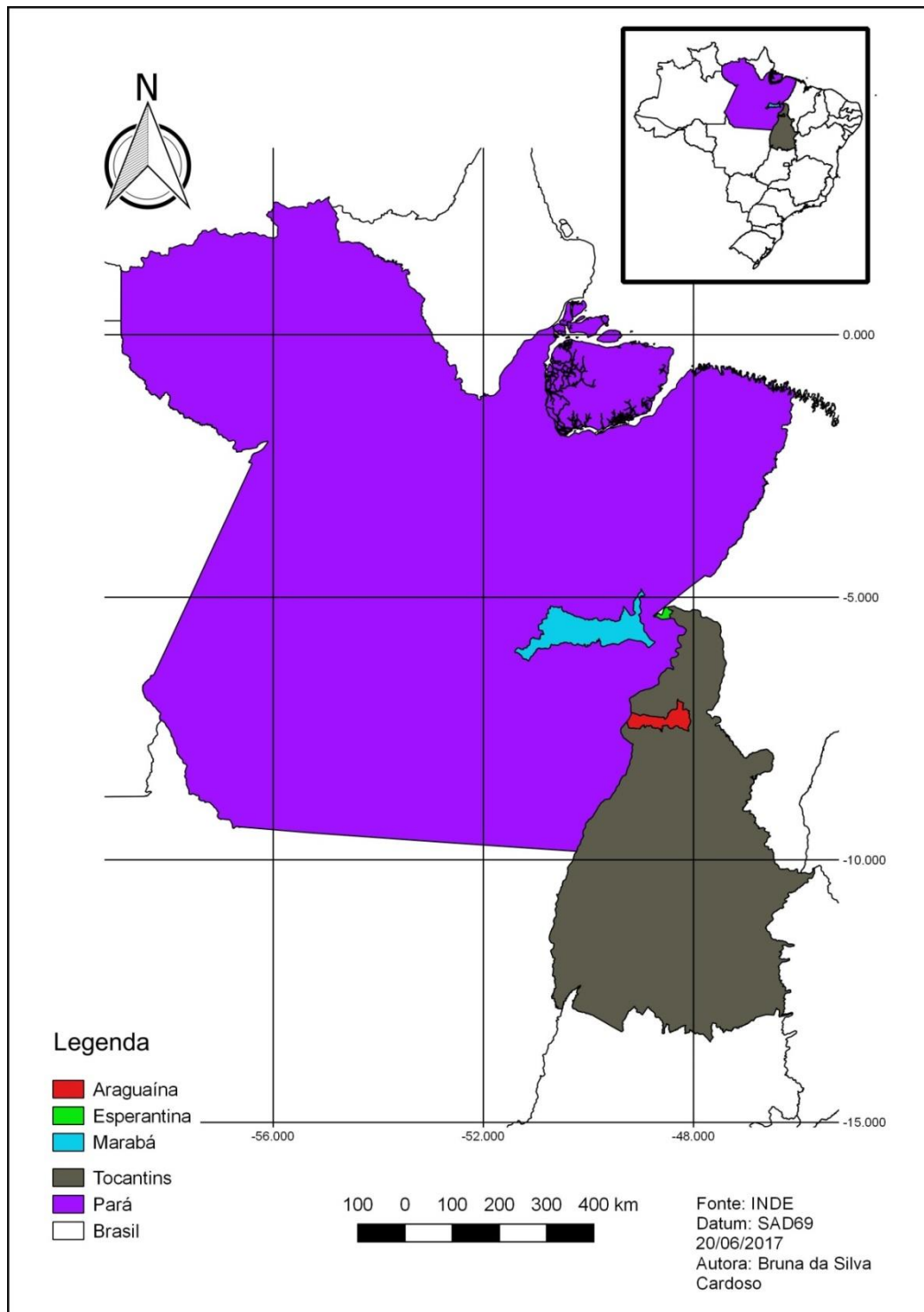
*Todas foram importantes. Porque cada uma me ensinou uma coisa do que eu devia ou não devia fazer não é? Acho que todas elas. Acho que tudo que a gente vive não é, na vida da gente é importante não é? Se der alegria ou se der tristeza é importante porque faz você crescer. Então em cada uma eu aprendi algo diferente.*

Na história de escolarização do professor Souza, a escola se mostra como o caminho para melhorar de vida. Observamos que a relação com a escola para ele se mostra, principalmente, em termos de futuro. Foi um aluno que ajudava os colegas e desde a infância tem essa representação do ofício do professor como um trabalho social.

A importância da escola vem desde o incentivo dos avós quando levaram os pais de Esperantina para estudar em Marabá.

Os pais não conseguiram concluir a escolarização. Souza em meio às dificuldades, concluiu o ensino superior e deseja continuar estudando, quando narra que pediu remoção para Araguaína com o intuito de investir na formação profissional, objetivando cursar um mestrado. Atualmente, está trabalhando no Colégio Estadual Marechal Rondon, localizado no Bairro Neblina, na cidade de Araguaína-TO.

Para dialogar com a trajetória do professor Souza, trazemos as Figura 9 e 10 com a localização dos espaços/lugares de formação que se destacaram em sua história de vida.



**Figura 9: Mapa de localização de espaços/lugares de formação importantes no percurso de vida do professor Souza-2017.**

Fonte: Elaborada pela a autora (2017).



Figura 10: Localização de escolas importantes para o professor Souza em Araguaína-2017.

Fonte: Google Maps (2017).

Percebemos a partir das figuras 9 e 10 que o professor Souza se deslocou de um estado para o outro, o que não ocorreu, por exemplo, com as professoras Oliveira e Araujo. Nasceu em Marabá, no estado do Pará, onde estudou e trabalhou e depois veio para o estado do Tocantins, quando foi selecionado no concurso para o cargo de professor. No Tocantins, trabalhou em Esperantina, cidade localizada no norte do estado, assim como Araguaína que trabalha atualmente. Foram nesses espaços/lugares que a formação do professor Souza ocorreu. Os deslocamentos que ocorreram em sua trajetória de vida se deram por motivos de trabalho, financeiros, e também por busca de formação. Em Araguaína se destaca apenas uma escola, a que está trabalhando atualmente (Figura 10).

#### **2.4- Professor Barbosa: entre a militância, a docência e a pesquisa**

*A minha vida foi assim, pobre não é, humilde lá. Meus avós eram, por parte da minha mãe eram da roça, a parte de pai meu avô era artesão, trabalhava com redes, eu ainda lembro disso assim [...] mais uma família humilde que teve que batalhar muito, correr muito atrás. Trabalhar, estudar. Assim, eu sempre gostei de estudar, desde pequeno, esse meu tio me ajudou muito porque ele sabia que, ele via assim a possibilidade de estudar. Eu acho assim, eu era danado assim, mas eu acho que eu sempre fui bom aluno [...] Eu lembro, do meu primeiro ano de escola, eu fui contemplado, eu ainda me lembro, um livro que a professora me deu, um livrinho, bonitinho e tal, uma animação, uns desenhos, uns negócios e tal, considerando o melhor aluno da sala. Naquele tempo era o preliminar, você fazia o preliminar e era o primeiro ano de estudo [...] depois do preliminar você fazia a primeira, segunda, terceira e quarta série, aí na quarta série, aí na quarta série eu fui reprovado, aí estudei na Dona Salomé [...] aí eu terminei, aí entrei no ginásio [...] no tempo que eu estudava, professor chegava na sala, a lousa estava lá [...] professor pegava um giz e enchia o quadro, enchia o quadro, quando acabava, acabou, ia lá de novo e enchia o quadro, não tinha discussão, não podia discutir política, nada disso. Então a História era uma disciplina que passou assim [...] não tinha discussão não, não podia falar não é? Falar muito, porque de repente tinha alguém lá dentro infiltrado, o professor podia sair algemado da sala de aula, enquadrado na lei de segurança nacional, ia preso, ia responder processo. Não havia discussão, não podia, o professor não discutia [...] não se tinha a liberdade que se tem hoje de trabalhar em sala de aula [...] professor ia mais para encher a lousa [...] e lá no ensino fundamental nem havia, na história, não havia no ensino fundamental [...] era só no ensino médio, porque era Educação Moral e Cívica e OSPB.*

No trecho acima o professor Barbosa traz alguns elementos de como foi sua escolarização básica. São questões importantes porque sua vida é permeada por situações de militância, principalmente na universidade e depois como professor em

atuação na educação básica. Sua infância e adolescência se inserem dentro do contexto da Ditadura Militar no Brasil, conforme os relatos acima sobre a postura dos seus professores. Nasceu nos anos 1960, por volta de 1966, na cidade de Itabaina, no estado da Paraíba, cidade *“beira rio”, “cidade histórica”, “Itabaiana é antiga, em mil oitocentos e dezessete, já estava na beira do rio, Rio Paraíba”*.

A vida escolar se inicia em uma escola municipal em Itabaiana. Quando foi reprovado na quarta série, *“naquele tempo se reprovava mesmo”* e foi estudar *“na escola da Dona Salomé”*, era *“uma professora que ensinava na casa dela, era uma espécie de sala de aula grande”*.

*No centro da cidade, pertinho da Igreja, era uma pessoa influente na cidade, Dona Salomé, lembro dela, aqueles óculos dela miudinho assim e tal. E ela, quem fizesse, quem estudasse com ela passava no teste lá de transição que era para fazer a quinta série do ginásio que chamava admissão, exame de admissão. Quem estudasse com a Dona Salomé passava no exame de admissão, era certo. E aí ele [o tio] me colocou para estudar lá na Dona Salomé, rapaz foi tiro e queda, Dona Salomé com uma régua desse tamanho na mão, ela passa, ditongo, tritongo, moço você aprendia com ela, tinha que aprender. Mas ela era bacana, ao mesmo tempo em que ela era assim rígida, ela era bem suave, interessante ela, uma professora assim, difícil mesmo, daquele tempo assim. Aí passei no exame de admissão não é. Eu fiz o exame de admissão para fazer o ginásio na época [...] Na época era para todo aluno, o aluno que terminava a quarta série tinha que fazer o exame de admissão. Era no regime militar, isso aí acabou depois, o exame de admissão parece que acabou em oitenta, um negócio assim. Eu fiz em setenta e cinco, aí comecei a quinta série em setenta e seis.*

Estudou também no Colégio Estadual de Itabaiana e, aproximadamente em 1977, foi morar na *“capital”*, João Pessoa. O tio se mostra como uma figura importante na história de vida de Barbosa foi com o auxílio dele que foi morar em João Pessoa com a mãe. O pai foi uma figura distante em sua vida. O segundo grau cursou na Escola Professora Úrsula, em João Pessoa.

Quando terminou o segundo grau não ingressou logo na faculdade, foi trabalhar em um banco, casou e teve filhos, *“um filho na época, oitenta e sete, oitenta e oito”*, *“a década de oitenta eu trabalhei mais do que estudei, aí no final eu entrei na universidade, foi quando eu comecei a fazer o curso de História”*. Fez o vestibular e colocou como opção Direito e História, passou para Direito, mas como trabalhava a noite e o curso era também a noite, optou por História que era durante o dia, e também

porque *“Direito não tinha como estudar, era um curso mais pesado, exigia mais recurso, livro, essas coisas e eu era bancário, casado e tudo, aí eu optei por fazer História”*.

Barbosa saiu do banco e se envolveu no movimento estudantil, algo que se destacou nos tempos de universidade, por isso demorou quase dez anos para concluir o curso superior na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Quando cursou História durante a década de 1980, a História era mais trabalhada como *“processo, a gente estudava muitos os processos históricos: a História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea”*. As disciplinas pedagógicas eram cursadas no Centro de Educação, *“não era integrado, não fazia parte do curso”*, *“quando eu entrei na universidade, na época você não era obrigado a fazer TCC, essas monografias na época, vocês fazia se você quisesse”*, *“para ser sincero naquele tempo eles não incentivavam muito a pesquisa não, não tinha muito incentivo a pesquisa não”*. Mesmo sem incentivo teve interesse em pesquisar sobre *“a decadência dos baixos meretrícios”* depois sobre a *“Ditadura Militar”*, *“aí comecei a ler mais sobre a guerrilha, a história de Goiás”*.

Depois que entrou no movimento estudantil também passou a morar na residência universitária, *“praticamente não saía de dentro da universidade, só era para viajar, para ir para os congressos”*, *“foi muito bom, época muito boa”*, *“vivía na residência, passava o dia todo praticamente na universidade, tinha rango, RU, tinha transporte de graça”*.

Por volta de 1999 concluiu o curso de História na UFPB e chegou a ingressar no Mestrado em Sociologia nesta mesma instituição, mas como tinha feito concurso e foi selecionado, então deixou o mestrado, *“aí foi o tempo que eu passei no concurso, vim para cá, para Araguatins”*. No ano de 2000 veio para o Tocantins, para a cidade de Araguatins, localizada no Bico do Papagaio, norte do Estado, onde se tornou professor efetivo da rede estadual de ensino. Na cidade também se envolveu politicamente e continuou sua militância que havia iniciado na universidade, chegou a ser candidato a deputado estadual pelo Partido Comunista do Brasil (PC do B).

Em Araguatins, além de trabalhar como professor atuou na Diretoria Regional de Ensino, foi diretor do Curso de História da SEDUC/UNITINS, que ocorria nas férias.

Foi também coordenador do grupo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de História *“andava o bico todo”, “trabalhando lá com os professores não é, de História”*. Acompanhou a criação de um Centro de Ensino Médio em Araguatins, lugar em que também trabalhou, *“eu trabalhei nas escolas quase todas lá de Araguatins”*.

Devido a alguns desentendimentos no partido PC do B e a forte interferência de políticos nas decisões educacionais, decidiu se afastar. Foi quando pediu transferência para a cidade de Guaraí, em 2006/2007. *“Aí eu me afastei do partido, mas assim, continuo com os meus ideais em nome do socialismo, eu acho que o caminho é o socialismo”*. Em meio a esses acontecimentos casou novamente com uma pessoa que conheceu em Araguatins. Narra que foi para Guaraí, *“porque na época tinha um pessoal que eu conhecia lá”, “e aí eu estava querendo sair de Araguatins”, “mas só passei seis meses em Guaraí”*.

Devido a problemas de saúde de sua esposa teve que ir morar em Palmas, onde passou cerca de dois anos. Depois veio para Araguaína, passou mais uns dois anos e voltou para Palmas. Depois, em 2014 pediu remoção para a Araguaína porque foi selecionado no Mestrado Profissional de História. Nesses deslocamentos, trabalhou na Escola Estadual Rui Barbosa em Araguaína como coordenador; no Colégio Pré-Universitário como professor de História; no Centro de Ensino Médio Benjamim e no Centro de Ensino Médio José Aloísio. Em Palmas trabalhou na escola de tempo integral Augusto dos Anjos, depois em um Centro de Ensino Médio, *“na quatrocentos e quatro norte”* e na Escola São José (conveniada).

Quando retornou a Araguaína trabalhou no Colégio Estadual Vila Nova, localizado na Vila Norte, *“eu fiquei lá na coordenação da EJA”, “foi outra experiência boa também”*, depois foi para a sala de aula nessa mesma escola. Em seguida conseguiu a licença por causa do mestrado *“aí melhorou muito, tinha tempo para estudar mais, isso ajudou assim no meu projeto de mestrado, sabe”*. Concluiu o mestrado ano passado, 2016 e foi trabalhar no Colégio da Polícia Militar de Araguaína. No momento está ministrando aulas no Colégio Paroquial Luís Augusto, em Araguaína.



A experiência de cursar o mestrado foi “*boa demais*”, “*não podia ter sido melhor*”, “*eu estou fascinado com o mestrado*”, “*eu vou continuar as minhas leituras, gostei demais*”.

*Entrar no mestrado foi muito bom não é, quando você consegue é muito bom, foi uma coisa que marcou assim, porque você passa tanto tempo e tal querendo fazer uma coisa, de repente você consegue assim, quase trezentas pessoas e você ficar entre os quinze ali não é, para fazer. Isso foi bom demais, aquilo ali me deixou muito assim, muito feliz, passar assim para fazer mestrado foi, foi bom. Terminar também, terminar foi muito bom [...] ter sido aprovado e tal [...] ter passado no mestrado foi bom e no final melhor ainda não é, voltar para a sala de aula, agora eu acho que mais experiente não é, melhor não é, volta com mais humildade ainda, porque você sabe que tem muita coisa pela frente ainda para fazer, para melhorar e aí você volta com uma experiência melhor, você volta melhor.*

Os tempos de universidade foram marcados, sobretudo, pela participação no movimento estudantil, chegou a ser diretor de cultura do Diretório Central dos Estudantes (DCE).

*Quando eu fui diretor de cultura lá o que foi que a gente fez? Pegamos o espaço que a gente tinha lá [...] e a gente fez a nossa diretoria lá. Então a gente colocou professor de pintura, professor de violão, professor de capoeira, professor de tudo, aí quem quisesse fazer algum curso ia lá no DCE e tinha lá os cursos que você quisesse fazer, durante a semana, final de semana e a gente pagava salário para os professores, dinheiro nosso mesmo do DCE sabe, das carteirinhas de estudante, pagava o salário mínimo para o professor de capoeira, professor de violão, professor de flauta [...] rapaz a nossa gestão lá era assim, fazia acontecer mesmo as coisas.*

A militância continuou na atuação como docente em Araguatins, onde fundou o PC do B e foi o primeiro presidente do partido na cidade, “e já fiz história no Bico do Papagaio, depois da guerrilha fui o primeiro candidato a deputado pelo PC do B”. “Tenho saudades de Araguatins, eu gosto de lá, porque foi lá que eu comecei assim aqui, lá eu fiz um grupo bom [...] de aluno lá, lá eu gostava, a gente fundou o partido lá [...] chegamos a dar curso final de semana, formação”.

Barbosa foi um estudante trabalhador desde o ensino médio e, mesmo trabalhando “*tinha nota boa na escola*”. Por causa do seu bom desempenho nos estudos conseguiu um estágio na Caixa Econômica Federal, onde ficou por dois anos.

*Então toda a minha vida eu tive que trabalhar desde cedo. Estudar e comecei a trabalhar muito jovem, assim desde já no primeiro ano do ensino médio, tinha nota boa na escola, naquele tempo [...] o governo pegava os melhores alunos para estagiar na Caixa Econômica, aí quando eu já estava trabalhando, aí fui bancário, seguritário, trabalhei com seguro, depois aí entrei na universidade, aí terminei o curso, aí fique nesse momento todo no movimento estudantil, aí fui. Casei jovem, muito jovem assim, tive filho também [...] o meu menino vai fazer é trinta anos agora [...] meus filhos tão tudo adulto já [...] até hoje eu estou trabalhando para eles, usufruí muito pouco assim das minhas coisas, para mim, fica pouco.*

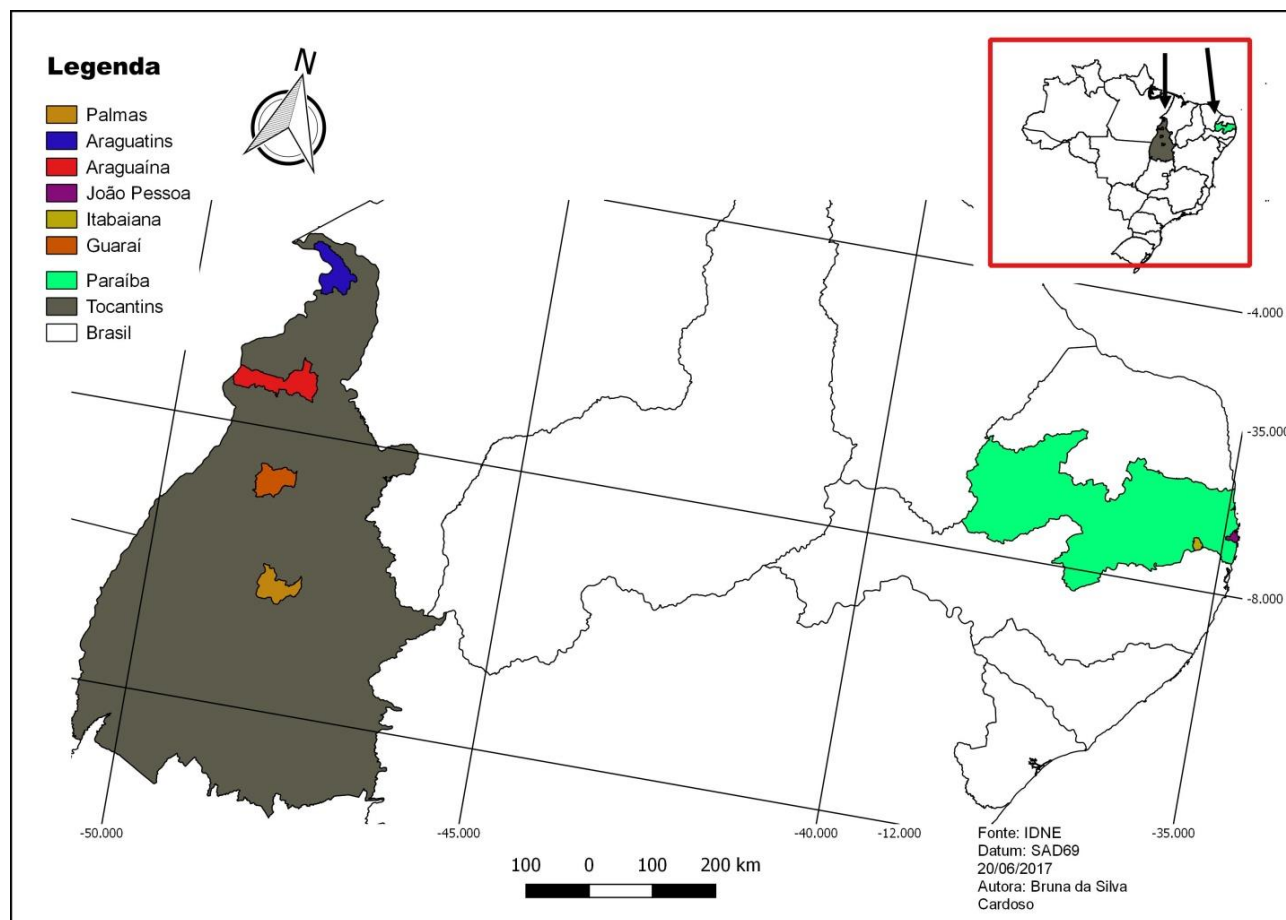
Mas deu continuidade a escolarização, quando ingressou no curso de História. Hoje, professor há quase duas décadas relata que,

*[...] eu já fiz um bocado, eu acho que eu já, já briguei demais, já briguei um bocado aí pela minha classe assim, a classe baixa assim, eu já briguei demais, desde o movimento estudantil na universidade, na sala de aula, de alguma forma eu acho que eu já dei uma contribuição boa, mas eu acho que foi pouca, mas de qualquer forma perto de quem não deu, eu fiz alguma coisa, eu ajudei de alguma forma.*

*[...] a escola não é só um prédio, só aquilo lá, uma parte física uma escola devia ser a coisa assim, mais importante que devia ter assim, devia ser assim, é, o lugar do saber, do conhecimento, um lugar onde devia ser muito privilegiado não é? As pessoas darem mais importância não é? Tá mais aberto também, a escola tá mais aberta para a comunidade, que não é aberta, a escola é muito fechada.*

Barbosa narra que depois desses anos de experiência na docência, de ter concluído o mestrado, “*eu estou querendo aprender mais, o que a gente sabe é muito pouco assim*”, “*eu sei que a gente não vai ganhar dinheiro assim, enricar na profissão não é, mas assim, eu acho que só crescer intelectualmente para mim já é, já está de bom tamanho. Melhorar, se tornar uma pessoa melhor [...] para mim, isso é primordial, é fundamental no professor*”. Durante a trajetória de escolarização do entrevistado notamos que a escola ela aparece como um lugar de luta, de sobrevivência, em que cada etapa era necessária para se avançar mais. O incentivo da continuidade nos estudos existiu e foi reforçado principalmente pelo seu tio. Em outras palavras, não percebemos um projeto de escolarização por parte dos pais de Barbosa, no sentido de que quando era criança já se pensava que ele um dia iria terminar a escolarização e cursar universidade.

A seguir trazemos nas figuras 11 e 12 a localização dos espaços lugares de formação da trajetória do professor Barbosa.



**Figura 11: Mapa de localização de espaços/lugares de formação importantes no percurso de vida do professor Barbosa-2017.**

Fonte: Elaborada pela a autora (2017).



Figura 12: Localização de escolas importantes para o professor Barbosa em Araguaína-2017.

Fonte: Google Maps (2017).

A partir das quatro histórias de vida apresentadas neste capítulo podemos afirmar que o professor Barbosa foi dentre os/as demais professores/as o que mais passou por deslocamentos, no que tange a mudança de cidades. Totalizando nove municípios em que morou e trabalhou. No estado da Paraíba morou em duas cidades, Itabaiana onde nasceu e estudou os primeiros anos de escolarização e João Pessoa, em que concluiu a educação básica e cursou universidade. Foi também o que em mais escolas trabalhou.

No Tocantins, em todas as cidades que trabalhou foi como professor concursado do estado. Lecionou em várias escolas (que já citamos acima), essas localizadas nos municípios de Araguaína, Araguatins, Guaraí e Palmas.

No próximo capítulo trazemos as narrativas das professoras e professores sobre a relação com o saber e com a escola.

### **CAPÍTULO 3: “EU ESTUDO PORQUE É UMA COISA QUE ME DÁ PRAZER, SATISFAÇÃO, GOSTO”: NARRATIVAS DA RELAÇÃO COM O SABER E A ESCOLA**

Neste capítulo analisamos as narrativas da relação com o saber e com a escola presentes nas histórias de vida dos/as quatro professores/as entrevistados nesta pesquisa: Araujo, Barbosa, Oliveira e Souza. Através das histórias de vida e de escolarização dos/as entrevistados/as, identificamos as lógicas de relação com o saber que se desdobram em relações com a família, a escola e professores/as.

Algumas questões nortearam esta discussão: Quais as narrativas da relação com o saber, com a escola e com a profissão presentes nas histórias de vida de professores/as de Araguaína? Por que é importante conhecer os lugares como referências inspiradoras, nos quais foram construídas as relações com o saber, com a escola e com a docência?

#### **3.1- Relação com o saber: algumas considerações**

As investigações de Charlot (2000) sobre a relação com o saber surgiram para compreender porque alguns estudantes fracassam na escola e outros não. Para ele, isso ocorre não porque os alunos são fracassados, mas porque cada um estabelece uma relação com o saber e com a escola. Para o autor, o fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situações de fracasso, o que pressupõe a necessidade de se investigar qual a relação com o aprender, porque frequentam a escola etc.

De acordo com Charlot (2000, p. 30), a análise da relação com o saber se propõe a fazer uma leitura “positiva” da realidade: “[...] liga-se à experiência dos alunos, à sua interpretação do mundo, à sua atividade”. Destaca que essa leitura “positiva” é uma postura epistemológica e metodológica; não é ler de outra maneira “[...] o que é lido como falta”, mas questionar quando um aluno fracassa: “[...] o que está ocorrendo”, “[...] qual o sentido da situação para ele”.

Para Charlot (2000, p. 34), “estudar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado com a necessidade de aprender e a presença de ‘saber’ no mundo”, porque quando o homem nasce está submetido à obrigação de aprender, que “supõe um

processo de apropriação do mundo” (CHARLOT, 2001, p. 25). Bernard Charlot em vários trabalhos (1996, 2000, 2001, 2002, 2011, 2014) discute e problematiza, sobretudo, a relação de crianças e jovens com o saber e com a escola. Nesta pesquisa, estamos investigando como essas relações se dão em narrativas de professores/as, que já foram estudantes da educação básica, que passaram por um histórico de escolarização e tiveram relações com o saber que influenciam na forma como atuam como professores/as nos dias de hoje. E mesmo hoje continuam aprendendo e estabelecendo relações com o saber e com a escola.

O saber para Charlot (2000) implica a ideia de sujeito, de atividade de sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo e com os outros. Citando J. M. Monteil (1985), distingue a informação, o conhecimento e saber, sendo a informação algo exterior ao sujeito; conhecimento resultado da experiência pessoal ligada às atividades afetivo-cognitivas, é intransferível; e o saber, que é uma informação que o sujeito se apropria, é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos.

A relação com o saber é, a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender; A relação com o saber é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com o ‘aprender’ e o ‘saber’; Ou sob uma forma ‘mais intuitiva’: a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação etc. ligados com o aprender e o saber; e por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (CHARLOT, 2000, P. 80-81).

Charlot (2000, p. 66) destaca que para entender a relação com o saber é preciso compreender as figuras do aprender, são elas:

- objetos-saberes, isto é, objetos aos quais um saber está incorporado: livros, monumentos e obras de arte, programas de televisão “culturais”;
- objetos cujo uso deve ser um aprendizado, desde os mais familiares (escova de dentes, cordões do sapato...) até os mais elaborados (máquina fotográfica, computador...);
- atividades a serem dominadas, de estatuto variado: ler, nadar, desmontar um motor;
- dispositivos relacionais nos quais há que entrar e formas relacionais das quais se devem apropriar, quer se trate de agradecer, quer de iniciar uma relação amorosa.

Assim, quando o sujeito aprende pode construir um saber específico, como, por exemplo, a compreensão de um saber intelectual (a matemática, a história da arte, a gramática), pode também dominar um objeto ou uma atividade (como ler, caminhar, amarrar os sapatos etc.) e pode aprender formas de se relacionar com os outros e com o mundo (cumprimentar as pessoas, namorar etc.). Nessas relações com o mundo e com os outros que está presente o desejo de aprender, e é esse desejo que leva o sujeito a aprender. Para isso é preciso que haja uma mobilização, isto é, uma dinâmica interna, um movimento e tem a ver com os sentidos que os estudantes atribuem as suas ações.

Charlot (2000) enfatiza que o aprender é sempre mais amplo que o saber, já que existem outras formas de aprender que não seja se apropriar de um saber como conteúdo intelectual. A apropriação pode ocorrer de forma precisa ou imprecisa:

Do ponto de vista epistêmico, aprender pode ser apropriar-se de um objeto virtual (o 'saber'), encarnado em objetos empíricos (por exemplo, os livros), abrigados em locais (a escola...), possuído por pessoas que já percorreram o caminho (os docentes...). Aprender, então é 'colocar coisas na cabeça', tomar posse de saberes-objeto, de conteúdos intelectuais que podem ser designados, de maneira precisa (o Teorema de Pitágoras, os galo-romanos), ou imprecisa ('na escola se aprende um montão de coisas'). Aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas. (CHARLOT, 2000, p. 68).

Aprender alguma coisa é passar da "posse" a "não-posse", pode ser também o domínio/apropriação de uma atividade, ou dominar uma relação, aprender é interiorizar algo, torná-lo seu. Em outras palavras, aprender é a constituição de um universo de saberes-objetos, ação no mundo e regulação das relações com os outros e consigo. A relação com o saber implica dimensões epistêmicas e identitárias, porque "aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros" (CHARLOT, 2000, p. 72).

Charlot (2000, p. 79) afirma que o pesquisador que estuda a relação com o saber,

Estuda relações com lugares, pessoas, objetos, conteúdos do pensamento, situações, normas relacionais etc.; na medida em que é claro, está em jogo a questão do aprender e do saber. Analisa então, por exemplo, relações com a escola, com os professores, com os pais, com os amigos, com a matemática, com as máquinas, com o desemprego, com o futuro etc. Pode nomear essas relações pelo que as designa ('com a escola', 'com os professores', etc.).



Pode também se quer evitar uma enumeração, dizer que está estudando relações com o saber (ou com o aprender).

Quem pesquisa a relação com o saber analisa as figuras do aprender e busca identificar os processos que caracterizam essas figuras, ou seja, estuda a relação de um determinado indivíduo com o saber, interessa-se pelas relações entre as figuras do aprender. No caso das professoras e professores desta pesquisa, investigar, por exemplo, como se relacionam com os conteúdos da história, da geografia, a ler, escrever, com as pessoas, com a profissão etc.

Essas relações são singulares, porque, cada professor/professora é um exemplar único de ser humano. “Sou singular, não porque eu escape do social, mas porque tenho uma história: vivo e me construo em sociedade, mas nela vivo coisas que nenhum ser humano, por mais próximo que seja de mim, vive exatamente da mesma maneira” (CHARLOT, 2000, p. 82).

Entendemos a partir de Charlot (2000; 2001) que essas questões implicam relações de sentido, de desejo e de prazer, e isso está relacionado ao valor do que se aprende, “o desejo é a mola da mobilização e, portanto da atividade” (CHARLOT, 2000, p. 82). O valor do que aprendemos (negativo, positivo, ou nulo) se desenvolve com o tempo, pois, o “[...] ‘sentido’ e o ‘valor’ do que é aprendido está indissociavelmente ligado ao sentido e o valor que o sujeito atribui a ele mesmo enquanto aprende (ou fracassa em sua tentativa de aprender)” (CHARLOT, 2001, p. 27).

O saber para Charlot (2000, p. 62) é uma relação do sujeito com o seu mundo e, antes de tomar forma como “objeto autônomo”, por exemplo, o saber depositado nos livros, o saber é atividade e relação. Se estudar a relação com o saber é importante, “é porque o saber é relação”. Dessa forma, cabe aqui trazer o entendimento sobre cultura para Charlot (2005, p. 95):

A cultura não é somente um conjunto de saberes, de práticas e de comportamentos, ela adquire uma forma de individualidade: o artesão, o ‘operário da indústria’, o médico da zona rural, o professor das séries iniciais da Terceira República etc. Ela é também uma relação de sentido com o mundo: é culto aquele para quem o mundo não é somente lugar em que atuar,

mas um universo de sentido. A cultura, enfim, é o processo pelo qual um indivíduo se cultiva, tornando-se portador e gerador de sentido.

Assim, interessa-nos as relações com os saberes dos/as professores/as que emergem das narrativas, relações construídas na cultura familiar; na escolarização básica e superior e no exercício da docência.

### **3.2- Do espaço ao lugar: alguns apontamentos**

Quando começamos o processo de transcrição e análise das entrevistas, notamos que a escola era vista pelos professores como uma instituição responsável pela formação de estudantes. Mas não apenas isso. A escola se mostrou como um lugar dotado de significados e pelo qual os professores têm uma forte relação de afetividade, isso nos provocou a tecer algumas considerações sobre a questão.

Então, a partir das relações com a escola e dos demais espaços/lugares de formação que emergiram das narrativas dos professores, dialogamos com Tuan (2013) por fazer uma discussão sobre os conceitos de espaço e lugar a partir da perspectiva da experiência. Especificamente, ele se preocupa em mostrar como o espaço se torna lugar a partir da experiência dos sujeitos. Isso nos interessou para compreender as relações com a escola, mencionadas nas histórias dos professores, ao passarem de espaços a lugares de formação, pelos vínculos construídos, pelas pessoas marcantes etc.

Tuan (2013, p. 12) destaca que, “os lugares são centros aos quais atribuímos valor”, e isso ocorre através das diversas experiências humanas com esses lugares.

Na experiência, o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar. ‘Espaço é mais abstrato que lugar’. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. Os arquitetos falam sobre as qualidades espaciais do lugar, podem igualmente falar das qualidades locais do espaço. As ideias de ‘espaço’ e ‘lugar’ não podem ser definidas uma sem a outra. A partir da segurança e estabilidade do lugar estamos cientes da amplitude, da liberdade e da ameaça do espaço, e vice-versa. Além disso se pensamos no espaço como algo que permite movimento, então o lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar. (TUAN, 2013, p. 14).

No trecho a seguir podemos visualizar essas relações através do exemplo apresentado pelo autor.

Para o novo morador, o bairro é, a princípio uma confusão de imagens: ‘lá fora’ é um espaço embaçado. Aprender a conhecer o bairro exige a identificação de locais significantes, como esquinas e referenciais arquitetônicos, dentro do espaço do bairro. Objetos e lugares são núcleos de valor. Atraem ou repelem em graus variados de nuances. Preocupar-se com eles, mesmo momentaneamente é reconhecer a sua realidade e valor. (TUAN, 2013, p. 28).

Tuan (2013, p. 17-19) destaca sobre a questão da experiência como,

[...] um termo que abrange as diferentes maneiras por intermédio dos quais uma pessoa conhece e constrói a realidade. Essas maneiras variam desde os sentidos mais diretos e passivos como o olfato, paladar e tato, até a percepção visual, ativa e a maneira indireta de simbolização. [...] a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. [...] a experiência é constituída de sentimento e pensamento.

O mesmo autor afirma que os sentidos procuram ampliar e compreender o mundo e nesse contexto uma coisa importante é a capacidade do ser humano de se movimentar.

O espaço aberto não tem caminhos trilhados, nem sinalização. Não tem padrões estabelecidos que revelem algo, é como uma folha em branco na qual se pode imprimir qualquer significado. O espaço fechado e humanizado é lugar. [...] Comparados com o espaço, o lugar é um centro calmo de valores estabelecidos. Os seres humanos necessitam de espaço e lugar. As vidas humanas são um movimento dialético entre refúgio e aventura, dependência e liberdade. (TUAN, 2013, p. 72).

Nós, seres humanos estamos sempre em busca de uma direção e, para Tuan (2013, p. 183), com a “destruição de um ‘centro do mundo’”, outro lugar pode passar a ser esse “centro do mundo”.

Com base nessas discussões, há dois pontos principais que nos interessam para fazer o diálogo com Tuan (2013) sobre os conceitos de espaço e lugar e as narrativas das professoras e professores sobre a escola, ou sobre os lugares de formação. A saída de uma escola para outra, de uma cidade para a outra e até mesmo de uma estado para outro (esses deslocamentos podem ser observados no capítulo 2, quando apresentamos

as histórias de vida). O outro ponto é quando se chega a esse espaço desconhecido, que através das experiências vai se tornando um lugar, com valores e significados para cada professor/a.

### 3.3- Narrativas da relação com o saber e a escola

Neste tópico trazemos narrativas dos/as professores/as sobre a relação com o saber e a escola, dialogando com Bernard Charlot (2000), considerando-as como tipos de saber que esses sujeitos se apropriaram e que mobilizaram nos relatos. Observamos como tais narrativas se espacializam nas histórias de vida e na formação dos/as professores/as, sendo que alguns saberes são singulares e outros se convergem nesses relatos.

Oliveira encontrava na família, principalmente na figura do pai o incentivo para frequentar a escola. Esse incentivo aparece quando ainda morava com os pais em Xambioá,

*Meu pai gostava muito de conversar com a gente, mesmo sendo rústico, a noitinha, na boca da noite quando ele chegava da roça ele costumava tomar o cafezinho e conversar, senão muitas vezes tomar a tabuada ou pedir a leitura, mas ele fazia o papel dele não é? É isso, resiliência. (Professora Oliveira).*

Entendemos que a saída da casa dos pais para trabalhar como babá foi um momento marcante na história de vida de Oliveira. Como vimos no capítulo anterior, narrar sobre esse momento a emocionou. Assim, o consideramos como um momento marcante, tendo em vista que, a partir da saída da casa dos pais, aos nove anos, passou por muitas dificuldades, mas também teve muitas oportunidades. Segundo Josso (2004), os momentos formadores podem durar alguns instantes ou até mesmo anos, são os “momentos-charneira” (momentos importantes, marcantes).

Nesse contexto Oliveira não entendia muito que a educação era um caminho de libertação, mas em alguns momentos refletia sobre isso. Um desses momentos foi quando a patroa ou o pai pegava o seu boletim.

*O que eu achava interessante quando chegava o final do ano, que se diz a patroa, a responsável por mim, ia pegar o meu boletim e eu estava aprovada*

*mais um ano, ela sempre fazia cara feia na hora de entregar o meu boletim. Ou seja, a educação é um caminho de libertação e não entendia, depois eu entendi a reação da mesma quando pegava meu boletim e mandava deixar na roça para o meu pai. Às vezes meu pai vinha e buscava o boletim, ele ficava muito feliz, ele sempre brilhava o rosto e isso é interessante, não é? As fisionomias, era engraçado isso, mas ele sempre me dava o apoio não é, mesmo da forma dele, é isso. (Professora Oliveira).*

Aprendeu muitas coisas com o seu pai,

*[...] eu aprendi com ele o nome das árvores, as fava que ele fala, as sementes, a raiz, a casca de pau serve para isso, para aquilo [...] Meu pai [...] às vezes, ele ia pra roça, eu ia atrás dele enchendo ele de pergunta, mas não tem coisa que força a barra da paciência do que uma criança que pergunta igual um desesperado, não é? - Pai, e essa árvore? Pai e essa semente? E essa flor? E ele ia na frente, mascando o fumo dele e pacientemente ele me respondia todas as perguntas. [...] - Pai e o nome desse córrego aqui? Pai e o nome desse rio? Meu Deus do céu, mas perguntava! Então assim, eu sempre tive uma relação muito amistosa com o meu pai. (Professora Oliveira).*

A professora Oliveira está em constante aprendizado, porque desde o seu nascimento está submetida a “obrigação de aprender” (CHARLOT, 2000, p. 53). No processo de aprendizagem ou de apropriação do mundo ela se constrói e é construída na relação com outras pessoas através da educação, iniciando-se, como podemos ver, na relação com a família.

O professor Barbosa pouco se recorda sobre a infância e os primeiros anos na escola. Relata que chegou a ser reprovado pelo ensino ser muito rígido, como vimos no capítulo 2, e que estudou com a professora Salomé, que ensinava na casa dela. Era a mais procurada porque ter aulas com ela era uma garantia de que os alunos passariam no exame de admissão para dar continuidade a escolarização e cursar a quinta série ginásial, pois “*todo aluno que terminava a quarta série tinha que fazer o exame de admissão*”. A figura do tio, o único com formação superior da família, professor com formação em História e Geografia e recém-formado em Direito, era o maior incentivador para que Barbosa continuasse sua escolarização, o tio era “*um cara bem bacana, que me ajudou muito*”.

As professoras Araujo e Oliveira demonstram ao longo de sua história de vida uma relação de valorização da escola. A seguir elas relatam os primeiros aprendizados.

*Eu lembro. Eu deveria ter uns cinco anos, seis anos de idade, de seis para sete aliás, e eu já sabia ler e escrever. Que da minha casa quem primeiro aprendeu a ler e escrever fui eu. (Professora Oliveira).*

*Eu praticamente aprendi a ler sozinha, eu lia gibis escondido. Nunca me esqueci do gibi [...] Então eu aprendi a ler com gibis, O Clube do Bolinha e da Luluzinha. (Professora Oliveira).*

*O meu primeiro contato com a escola eu tinha seis anos de idade. Então era num ambiente muito legal, muitas crianças de muitas idades, eu acho que não tinha separação de série. Mas o que eu me lembro era muito bom. Diferente de hoje, nós tínhamos o momento da higienização até dental, nós tínhamos uma escova, eu me lembro até hoje, eu tinha uma escovinha vermelha com o meu nome. Eu aprendi a identificar meu nome pela minha escova. [...] Aí quando a professora escrevia os nomes lá: - vamos ver quem já sabe seu nome. Aí eu já lembrava que na minha escova tinha o meu nome, então eu identificava lá na lousa o meu nome. (Professora Araujo).*

Assim como Araujo, o professor Souza também começou a frequentar a escola “desde pequenininho”, isso porque era “sobrinho de professores”,

*[...] a minha tia sempre trazia as tarefinhas da escola para mim [...] então eu tive esse contato das salas de aula desde cedo e eu nunca pensei na verdade que eu ia me tornar professor [...] eu sempre gostei muito de ler e de observar as pessoas, e de leitura e de poesia. Então eu sempre me dei bem nessas disciplinas que envolviam leituras, escrita, então Língua Portuguesa sempre foi para mim um marco não é? Eu sempre gostei muito. (Professor Souza).*

Nos trechos acima, percebemos que a professora Oliveira aprendeu a ler e a escrever aos cinco anos. Já a professora Araujo exemplifica como conseguiu identificar as primeiras letras quando aprendeu seu nome fazendo relações com a escovação dos dentes. O professor Souza contou com o auxílio de parentes que eram professores e ajudaram nesse caminho. O professor Barbosa chegou a ser reprovado devido a rigidez do ensino ofertado nos tempos de escola quando criança.

Dentre os/as professores/as entrevistados/as, o professor Barbosa foi o único que teve em seu percurso de formação a experiência de fazer o exame de admissão, que era necessário para dar continuidade a escolarização. Alguns elementos faz-nos entender como os percursos de formação são singulares, cada sujeito é “um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade” (CHARLOT 2000, p. 34).

Os/as professores/as estavam aprendendo a dominar atividades, seja de leitura e escrita e, como vimos, esses domínios se caracterizam em figuras do aprender (CHARLOT, 2000).

*[...] era como uma válvula de escape, porque eu lia muito livro de literatura. Então os meus momentos de diversão eram nos livros de literatura. É, meu primeiro livro de literatura brasileira, eu li na oitava série é, o Guarani, de José de Alencar, onde foi a porta aberta para o mundo da literatura brasileira. (Professora Oliveira).*

*Eu lembro, do meu primeiro ano de escola, eu fui contemplado, eu ainda me lembro, um livro que a professora me deu, um livrinho, bonitinho e tal, uma animação, uns desenhos, uns negócios e tal, considerando o melhor aluno da sala. (Professor Barbosa).*

Dominar a atividade da leitura possibilitou Oliveira conhecer e ler os livros de literatura, fez com que ela pudesse se apropriar de um saber: os conteúdos dos livros de literatura. Barbosa foi presenteado com um livro pela professora como melhor aluno da sala. Os livros se caracterizam como objetos-saberes, nos quais o saber é depositado, onde o saber pode ser acessado (CHARLOT, 2000).

A relação com a leitura fez com que Oliveira tivesse uma relação singular com a biblioteca e as pessoas que lá trabalhavam.

*Eu era tão usuária da biblioteca que eu já nem assinava o livro de empréstimo, eu só pegava o livro, mostrava para a atendente e saía. E ela falava: - sete dias no máximo. Com três dias eu devolvia o livro, já pegava outro. Então em média eu lia dois, três livros em sete dias, quando muitas vezes a pessoa devolvia o livro do jeito que levava, com sete dias. (Professora Oliveira).*

Notamos que o domínio da leitura, atividade que Oliveira aprendeu em casa através dos gibis, foi aprimorado na escola, proporcionando-lhe a construção de outras relações, em outros espaços como, por exemplo, a biblioteca municipal da cidade de Araguaína.

As professoras Oliveira e Araujo trazem algumas lembranças de contatos com a escola.

*[...] eu vi os colegas, as moças vizinhas, adolescentes, subindo e descendo, eu sempre achei lindo esse ritual de subir e descer de uniforme para a escola*

*((risos)), ir e vir e eu ficava: - nossa eu poderia estudar. E eu poderia, na época podia fazer dois ensino médio, o segundo grau não é, no caso. (Professora Oliveira).*

*Então o meu contato com a escola graças a Deus foi um bom contato, se ensinava de verdade [...] na minha época era muito bom estudar porque [...] os valores civis, os valores com relação à pátria eram bem exaltados, cantava o hino nacional, desfilava em sete de setembro, então era muito bom estudar. (Professora Araujo).*

A relação com a escola nas narrativas também se apresenta com encanto e desejo. Quando se mudou para a cidade de Araguaína para continuar trabalhando na casa da patroa, Oliveira relata que ao ver as pessoas indo à escola, sentiu desejo de fazer outro ensino médio. Oliveira significa a escolarização em sua trajetória de vida como “*libertação*”, levada pelo “*desejo*” de estudar (CHARLOT, 2000, p. 57) que encontra sentido na possibilidade de mudança de vida. Desejo que a professora Araujo também demonstra quando objetiva concluir a escolarização e ingressar na universidade, o que era um “*sonho*”. Tal dedicação possibilitou que fossem selecionadas no vestibular para Geografia e Letras na Universidade Federal do Tocantins (UFT), (como vimos no capítulo 2) e no concurso do estado do Tocantins para professora efetiva.

A família de Araujo “*sempre priorizou o estudo*”, assim como as famílias dos/as outros/as professores/as, mas há uma peculiaridade na sua história de vida. A escola primária se mostra como uma escola marcante, por ter sido a primeira escola onde estudou e que depois retornou como professora (capítulo 2), mas também porque essa escola sempre esteve localizada próxima à sua casa. Quando criança, já ia com sua mãe que trabalhou na escola como merendeira, isto é, antes mesmo de iniciar a escolarização já conhecia, de certa forma a escola e as salas de aula.

*[...] fiz o primário como chamava na época, fiz o primário todo nessa escola. Uma escola onde era em frente, ainda hoje é, em frente a minha casa. [...] Na verdade eu posso dizer assim, eu cresci dentro de uma escola, minha mãe era merendeira dessa escola onde eu fiz a primeira etapa do fundamental. A minha mãe era merendeira e eu vivia lá dentro, os alunos iam embora e eu voltava para ajudar a minha mãe por cima das mesas brincando, escrevendo na lousa. (Professora Araujo).*

As recordações de Araujo sobre a Escola Municipal Gentil Ferreira Brito se estendem na sua atuação como professora, ao narrar que podia fazer coisas e entrar em



locais como professora que não tinha acesso como estudante. As memórias se remetem a estrutura física, mas também às experiências vividas: “*O primeiro impacto eu ficava triste, porque ia separar dos colegas, aí sair daquele ambiente que já estava acostumada, já conhecia até as merendeiras, todo mundo. Então de início era choro, preocupação, era saudade*”. São experiências formadoras para os sujeitos, nas quais estão presentes vários elementos como processos, temporalidades, aprendizagens, conhecimentos etc. Para Josso (2004, p. 48),

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é ‘vivido’ na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural.

Souza também teve a experiência de estudar na Escola Municipal Jonatas Pontes Arrais e retornar como professor nessa mesma escola. Ele sempre gostou da instituição porque “*era uma escola diferenciada*”, onde “*mais conseguiu aprender*”. Afirma ter uma “*paixão*” por essa escola, “*para mim é a minha escola, pela maneira que eu aprendi, de ter essa questão sentimental, de ser a escola onde eu já [...] havia estudado. Então tem toda uma diferença*”. Percebemos que as experiências vividas pelo professor nessa escola possibilitou que ele desenvolvesse uma relação de afetividade com o lugar. (TUAN, 2013).

Pensamos que as experiências que Araujo e Souza viveram nas escolas que estudaram e retornaram como professores serviram e servem de referência para a relação com as outras escolas, pois foi o primeiro exemplo de escola que tiveram contato. São as recordações-referências (JOSSO, 2004), que também podem ser chamadas de experiências formadoras. Em outras palavras, vivenciaram como estudantes e como professores experiências que fizeram sentido para eles e que foram importantes para sua formação, elas se tornaram referência no contexto de suas histórias de vida.

A relação com a escola se fortalece ao longo dos anos; o espaço que era desconhecido foi se tornando um lugar de formação em sua história de vida. A escola se

torna então um núcleo de valor, em que através da experiência se passa de espaço a lugar (TUAN, 2013), conforme as narrativas dos professores que evidenciam esse processo de criação de intimidade com as escolas onde estudaram.

Outra questão são os deslocamentos pelos quais passaram, troca de escola, de cidade etc., o que Tuan (2013, p. 193), chama também de “desarraigamento”, que podem ocorrer por diversos fatores. Podemos destacar alguns a partir do que já expusemos até agora, como a saída de Oliveira da casa dos pais, por motivos econômicos e sociais, em que a família passava por dificuldades e ela teve que ir morar e trabalhar fora, bem como sua ida para Araguaína. Tanto Araujo como Souza tiveram que sair de uma escola para estudar em outra pela necessidade de continuidade dos estudos. O professor Barbosa, além das mudanças de escolas, também teve que se mudar de sua cidade natal Itabaiana para João Pessoa.

Araujo relata que sempre gostou de estudar, “*Até hoje eu gosto de estudar*”. “*Sempre me identifiquei com Língua Portuguesa, escrever, produzir alguma coisa*” e, como estudante, gostava de escrever poemas. A Professora Gleicima de Língua Portuguesa foi marcante na trajetória de escolarização de Araujo “*um exemplo de professora*”, como a professora Lindalva também foi importante na vida da professora Oliveira, “*eu era apaixonada por ela*”. Tratam-se de relações com a escola ou mais especificamente com as professoras (CHARLOT, 2000).

Uma característica na história de formação de Araujo é a escola vista em termos de futuro (CHARLOT, 2002).

*Nunca me vi parando no meio do caminho, nunca [...] eu nunca pensei em parar de estudar, é tanto que fiz o ensino médio duas vezes. (Professora Araujo).*

*[...] eu não me via ministrando aula de História, de Matemática, de Geografia. Na minha cabeça já desde o meu ensino médio eu já me via, primeiramente por causa daquela professora que eu falei, a Gleicima, ela era professora de Língua Portuguesa. Então eu já fiz o ensino médio com o curso de Letras na cabeça [...] então eu não tive dificuldade de escolher o meu curso, ele já estava na minha cabeça. (Professora Araujo).*

Nas narrativas de Oliveira, a continuidade também é presente, “*se estudava e muitas vezes nem sabia onde esse caminho ia dar não é? Mas eu estudava para*

*aprender*”. A cada etapa concluída (como relatou quando o pai pegava o seu boletim e ficava feliz ao ver que a filha havia conseguido avançar mais uma etapa), via a escola como uma saída, como um caminho. Assim, a escola também pode ser vista em termos de futuro (CHARLOT, 2002), como podemos ver no trecho a seguir.

*Eu gosto de estudar Bruna, para você ter uma ideia, eu nunca passei um ano sem estudar, é verdade. Quando eu terminei contabilidade, aí eu vim para cá, Técnico em Contabilidade, eu fiz um ano de Magistério, terminei o ano de Magistério. Ingressei no vestibular, quatro anos de faculdade. Terminei a faculdade aí fui estudar para concurso, passei no concurso, aí depois especializações e de lá para cá é, cursos de longa duração. Então eu estou sempre fazendo alguma coisa, estudando, fazendo curso. (Professora Oliveira).*

Barbosa, assim como Oliveira, foi um aluno trabalhador, *“toda a minha vida eu tive que trabalhar desde cedo. Estudar e comecei a trabalhar muito jovem, assim desde já no primeiro ano do ensino médio”*.

Conciliar trabalho e estudos pode ter sido um dos fatores que mobilizaram os professores a continuarem na vida escolar. No caso de Oliveira, por exemplo, essas conquistas contribuíram para que saísse da casa em que trabalhava como empregada doméstica para começar a construir sua vida longe dos desmandos da patroa que não queria que ela estudasse *“me deu uma libertação, fui ter minha própria vida”*.

Para os sujeitos desta pesquisa, o sentido de ir à escola quando crianças, se insere no âmbito da valorização e da escola como o lugar de transição para um futuro melhor, para melhorar as condições de vida em relação aos pais, à geração anterior da família. As famílias das professoras e professores, em sua maioria, não tiveram acesso à escolarização e enxergam na escola o espaço de transformação, de libertação, um lugar que pode oferecer caminhos, oportunidades aos filhos que os pais não tiveram. Segundo Charlot (2002, p. 27), os pais “[...] dão grande importância à escola porque sabem que não tem outro jeito para os filhos saírem das dificuldades da vida”.

Charlot (1996, p. 56 e 57) enfatiza que “a demanda familiar funciona então como motivo principal da mobilização e assegura a continuidade no tempo, às vezes apesar das vicissitudes da história escolar”; “a demanda familiar se torna vontade pessoal de sucesso, mobilização em relação a escola”. É preciso ressaltar que o sucesso

escolar não depende apenas da demanda familiar, mas da relação de cada sujeito com o saber e com a escola. Assim, podemos afirmar que o incentivo familiar foi importante para a continuidade da escolarização dos/as entrevistados/as, mas não foi determinante. As famílias de Oliveira, Araujo, Souza e Barbosa não tinham um projeto de escolarização para os filhos que garantisse a certeza de continuidade na escola, mas, percebemos que existia um sonho, de que a cada etapa escolar, os/as filhos/as poderiam ter sucesso através da escola.

Charlot (2000) contribui para essa discussão quando nos diz que a origem social dos estudantes não determina o seu sucesso ou fracasso na escola. É preciso nos preocupar com as práticas educativas familiares e não apenas com as posições das famílias, já que a posição da família influencia, mas não determina a posição da criança, ou seja:

A posição da própria criança se constrói ao longo de sua história e é singular. Para compreender-se o sucesso ou o fracasso escolar dessa criança, essa singularidade deve ser tomada em consideração [...] não basta saber a posição social dos pais e dos filhos, deve-se também interrogar-se sobre o significado que eles conferem a essa posição. (CHARLOT, 2000, p. 22).

Além disso, “[...] não se pode realizar apenas uma análise em termos de posições sociais, é necessário considerar também a história do sujeito, a de sua construção e de suas transformações” (CHARLOT, 2005, p. 40). Olhar por esse lado é, de acordo com Charlot (2000, p. 30), “[...] prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são [...]”.

Além do domínio das atividades de leitura e escrita, os/as professores/as também destacaram em suas narrativas outra figura do aprender, a aquisição de alguns saberes específicos que se apropriaram ao longo de sua formação.

*Eu me identifico muito com a Geografia Agrária, questões do homem e a terra porque está ligada a mim. Professor Alberto ministrava essas disciplinas e eu sempre achava interessante essa questão dos conflitos de terra, da desigualdade da distribuição de terra. Assim da necessidade que o outro tem, o carente tem de ter uma terra, tirar pelo menos o sustento da vida ali dele e o latifundiário quer tudo para si. Porque o pequeno produtor ele tem todo um sistema de manejo que gera o mínimo possível de impacto ambiental porque ele vai proteger a grota para dar o peixe para diversificar a alimentação, ele vai, se caçar tem aquele cuidado de saber as épocas de*

*caçar. Então assim, esse contato simbiótico com a natureza é atraente é, é algo assim mágico e necessário, não é? Quando a gente vê, se vê essas questões relacionadas a conflitos é, entre povos tradicionais, indígenas é, o camponês é, eu me identifico. (Professora Oliveira).*

*Eu não gosto de trabalhar gramática normativa porque eu sinto algo, às vezes até desnecessário. Por exemplo, aprender um aposto, um vocativo, uma oração subordinada adverbial, uma oração subordinada é, adjetiva, substantiva. Eu gosto de trabalhar mais a questão de leitura e produção de texto, gêneros textuais eu gosto de trabalhar. A gramática normativa eu já tenho certa resistência. Literatura é bom também [...]. (Professora Araujo).*

*[...] na época que eu fazia o curso não havia muita preocupação, por exemplo [...] na questão da, a história mais como processo, a gente estudava muito os processos históricos, a História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea [...] teoria ficava muito escanteada [...] Então na época o nosso currículo era mais voltado para [...] formar professor para aprender o processo histórico que vai para a sala de aula. [...] Aí vem a década de oitenta, aí a história tem uma mudança também no campo historiográfico, na história cultural não é? Tudo isso, quando eu tava chegando na universidade o clima era esse. [...] a gente teve muito contato com a nova história, o Ginzburg na época era o auge, o Queijo e os Vermes, Mitos, Emblemas e Sinais [...] na época era mais o Benjamim, Escola de Frankfurt também, o Benjamim na época era muito trabalhado, o Benjamim, nova história e tal, mais o Thompson quase eu não vi, por exemplo, Thompson quase não, só um professor ou outro que era mais. E olha que as universidades nessa época, História era, o viés era muito marxista, lá na minha era, da Paraíba era. [...] Gostei da Ditadura Militar, estudar a Ditadura Militar, eu gostei desse período da Ditadura sabe, aí a Guerrilha do Araguaia me deu um toque, rapaz eu vou ler alguma coisa sobre a guerrilha [...] aí comecei a ler mais sobre a guerrilha tal, história de Goiás. (Professor Barbosa).*

*Eu sou apaixonado por Literatura [...] a literatura ela te dá mais perspectiva, eu sempre gostei muito das disciplinas de literatura não é? Essa questão de, de visualizar coisas de dentro de um poema, dentro de pinturas, dentro de esculturas, então eu sempre tive esse olhar muito imaginativo, muito contemplativo e eu acho que até me facilita assim trabalhar na sala de aula porque você olha a pessoa e vê, mas você vê de outra forma não é? Você consegue ter a possibilidade de olhar no gesto, de olhar na maneira de se portar, na maneira de vestir e você saber que ali tem um ser individual. Então é uma coisa muito interpretativa, mais do que interpretar o texto você tem que interpretar as pessoas dentro da sala de aula não é? E você tem ali um universo de pessoas. (Professor Souza).*

Nos trechos acima percebemos que, no âmbito das figuras do aprender, os/as professores/as destacam objetos-saberes, como os livros; saberes específicos, como os conteúdos da geografia agrária, os conflitos de terra, a gramática, a literatura, a ditadura militar, os poemas etc.; também formas de se relacionar com professores, alunos, com a sala de aula, com a universidade e com eles mesmos. Como vimos, para Charlot (2000), os saberes são sempre elaborados na relação com outras pessoas e aprender significa a apropriação por parte dos/das professores/as de um saber que está depositado em

objetos (livros), locais (escola, universidade, sala de aula) e pessoas (alunos, professores).

Percebemos que nas entrevistas poucos foram os momentos em que os/as professores/as relataram sobre os saberes específicos de suas áreas de formação que se apropriaram ao longo de suas vidas. Isso pode ter ocorrido porque as entrevistas não favoreceram ou exigiram dos mesmos que exercessem uma atividade intelectual (CHARLOT 2002), mais sistematizada. Essas questões podem ser aprofundadas em estudos futuros. Mas, observamos a questão do prazer e do sentido para os/as professores/as de ir à escola, o que os mobilizaram e os mobilizam.

### 3.3.1- Tipos de relação com o saber e com a escola

Nas histórias de vida dos/as quatro professores/as entrevistados, alguns tipos e lógicas de relação com o saber se apresentaram nas narrativas, e os/as sistematizamos em quadros para melhor compreensão.

**Quadro 7: Tipo de saber: sentidos de ir à escola, sentidos de aprender**

Professor/a	Narrativas
Araujo	<p>“é um meio de libertação”</p> <p>“a educação é um caminho para uma sociedade melhor”</p> <p>“era prazeroso estudar na minha época”</p> <p>“estudo para mim sempre foi muito importante, a base pra qualquer coisa na vida”</p> <p>“o estudo ele faz com que a pessoa rompa barreiras e alcance muitos objetivos”</p>
Barbosa	<p>“eu sempre gostei de estudar”</p> <p>“eu tô querendo aprender mais, o que a gente sabe é muito pouco assim”</p> <p>“conhecimento também é importante, até mais que o título”</p> <p>“meu patrimônio é mais intelectual do que material”</p>
Oliveira	<p>“a educação é o incrível a transformação que ela causa na vida das pessoas”</p> <p>“era como se fosse uma válvula de escape”</p> <p>“foi uma oportunidade de ter saído e não ter continuado o ciclo de família”</p> <p>“eu vejo a educação como um meio de mudar, superar, crescer”</p> <p>“estudava, eu sempre estudei muito, não fingia que estudava”</p>
Souza	<p>“ter um futuro”</p> <p>“estudo para a gente sempre foi muito sério”</p> <p>“o meio de eu mudar de vida era estudando”</p> <p>“eu sempre tive essa convicção de que minha vida só podia melhorar se eu estudasse”</p> <p>“é o único meio de você mudar a sua realidade”</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Para Charlot (2011, p. 1), a questão da relação com o saber envolve responder as seguintes questões: “Para um aluno dos meios populares, qual é o sentido de ir à escola? Qual é o sentido de aprender, quer na escola, quer fora da escola?”. Essas questões também podem ser direcionadas aos professores: “qual é o sentido de ir todo dia para ensinar na escola? Por que a cada dia vocês vão a escola? [...] Qual o sentido de ensinar crianças para vocês?”.

Dialogando com essas questões e observando o Quadro 7, e os trechos das narrativas destacados até aqui, percebemos que a escola para os/as professores/as se apresenta em termos de futuro. Qual o sentido de ir à escola para eles, como estudantes? Ter a oportunidade de mudança de vida, não passar pelas mesmas dificuldades pelas quais os pais passaram. Mas também iam à escola para aprender, porque para melhorar as condições de vida através da escola, era preciso além de estar lá, poder passar de ano, continuar os estudos e dessa forma ter um futuro melhor.

No Quadro 7, buscamos sintetizar os saberes narrados pelos/as professores/as como *sentidos de ir à escola*, *sentidos de aprender*, que também poderia ser relação com a escola, com o aprender, com a escolarização etc., desdobrando-se em vários outros saberes narrados pelos/as professores/as. O objetivo desse quadro foi trazer saberes que as professoras e professores elaboraram, sobretudo, com influência familiar, mas também de outros lugares, sobre o sentido de ir à escola, sobre a postura frente à educação escolar, sobre o que os mobilizava para dar continuidade aos estudos. São lógicas da relação com o saber que emergiram das histórias de vida e da formação dos/as entrevistados/as.

Charlot (2011) destaca como resultados de suas pesquisas quatro relações de estudantes com o saber, quatro processos fundamentais. O primeiro: “o aluno que adora estudar! Ele começa a ler geralmente aos quatro anos, gosta de ler, gosta de aprender, não temos nenhum problema com ele. O aluno gosta tanto de aprender que nenhum método pedagógico impede-o de aprender” (p. 3). O segundo é o aluno que vive a escola como uma “conquista permanente”. O terceiro é o aluno que vai para a escola para passar de ano, para ter um diploma, para ter um bom emprego. Na escola fazem o que a professora diz que tem que fazer e muitos não encontram o sentido ou o prazer de estudar, eles pensam que quem deve ser ativo no processo de ensino aprendizagem é

somente o professor, ”eles esperam que a palavra da professora entre diretamente na cabeça deles” (CHARLOT, 2011, p. 4). O último processo envolve os alunos que são “perdidos” na escola, que evadem da escola, “alunos que estiveram presentes fisicamente, mas que nunca entraram nas lógicas simbólicas da escola, que nunca entenderam do que se trata” (p. 3).

A partir das narrativas, pensamos que os/as entrevistados/as se inserem, sobretudo, na perspectiva da escola como uma conquista permanente, ao existir “uma vontade enorme de ser bem-sucedido”, ao se mostrarem determinados, mesmo enfrentando dificuldades, enxergam a escola em termos de futuro. Mas também se inserem no primeiro tipo de aluno, quando narram que gostam da escola e encontram sentido e prazer em estudar. Cabe ressaltar que os estudantes pesquisados por Charlot (2011), como ainda se encontravam na situação de alunos não tinham ideia se seriam ou não bem-sucedidos na escola. Já os sujeitos desta pesquisa narram essas relações a partir do presente, como professores, de certa forma a escola foi fundamental para eles. Por isso nos deparamos com narrativas que afirmam o gosto pela escola, pelos estudos e significam a escolarização como a única oportunidade que tinham que mudarem de vida.

#### **Quadro 8: Tipo de saber: a escola como lugar do saber**

<b>Professor/a</b>	<b>Narrativas</b>
Araujo	“era um ambiente muito legal” “eu nunca fui de ficar mudando de escola” “no decorrer do tempo já ia me apaixonando pela nova escola” “a escola hoje ela tem a função de acolher”
Barbosa	“é o lugar do saber” “eu acho que a escola devia também funcionar dessa forma, final de semana tá aberta a comunidade” “eu não tenho preferência por escola”
Oliveira	“passei a me sentir parte da escola” “tu passa a se identificar, a se sentir parte da escola” “eu me sinto em casa”
Souza	“então hoje a escola continua sendo [...] o lugar da mudança, é o lugar de você mudar a sua história, mudar o rumo da sua vida” “a escola ainda é o lugar da transformação”

Fonte: Elaborado pela autora (2017).



Na escola não está presente apenas um tipo de figura do aprender, como os saberes específicos das diversas disciplinas, mas na escola também se aprende atividades como a leitura e a escrita, aprende a se relacionar com as pessoas, com professores/as e colegas. Charlot (2002, p. 24) destaca que,

A questão do saber é central na escola. Não se deve esquecer que a escola é um lugar onde tem professores que estão tentando ensinar coisas para os alunos e os alunos estão tentando adquirir saberes. Aí está a definição fundamental da escola. Estou falando do saber num sentido geral, que inclui imaginação, exercício físico, estético e sonhos também. Mas a escola é um lugar de saber e isso é muito importante.

A escola apresentada pelos/as professores/as é um lugar acolhedor, onde se aprende coisas, onde se transforma vidas, onde se muda histórias. Uma escola que deve estar aberta à comunidade e pela qual os professores se apaixonam, que até se sentem em casa. Claro que estamos falando de muitas escolas, não apenas de uma. Os professores estudaram e trabalharam em várias escolas durante suas histórias de vida e construíram saberes sobre elas.

Outra questão que emergiu das narrativas, como podemos ver no Quadro 8, é a relação de pertencimento que as professoras e professores criam com as escolas. Até mesmo porque, seja como estudantes ou como professores/as, a escola é o lugar ao qual mais dedicam tempo. As escolas são lugares onde se criam vínculos, laços, onde se sentem bem. Mas esses laços não são construídos de uma hora para a outra, para isso se requer tempo e experiências para que uma ou outra escola se torne importante. A partir das narrativas dos/as professores/as percebemos que a escola pode ser entendida como um lugar de estudar, do saber, de formação, de relações com colegas e com professores. Para Tuan (2013), lugar pode ser onde guardamos nossas memórias, isto é, através da experiência, que os espaços se tornam lugares.

Estamos em uma parte desconhecida da cidade: um espaço desconhecido se estende à nossa frente. Após algum tempo, conhecemos alguns referenciais e os caminhos que os ligam. Eventualmente o que foi uma cidade estranha e desconhecida se torna um lugar familiar. O espaço abstrato, carente de significado exceto pela estranheza, torna-se um lugar concreto, cheio de significado. (TUAN, 2013, p. 243).

Não só a escola se apresenta como espaço/lugar de formação, a universidade também tem essa importância. Mas percebemos que na escola essa relação de afetividade é mais evidente. Para Tuan (2013, p. 17), a “permanência é um elemento importante na ideia de lugar”; “o espaço se transforma em lugar quando possui definição e significado” (TUAN, 2013, p. 167). O lugar é o espaço com significados, o lugar é significado a partir da relação corpórea e simbólica do sujeito.

Como observamos no capítulo 2, as cidades onde as professoras e professores nasceram, estudaram e trabalharam ao longo de suas vidas também são espaços/lugares de formação. Quando o sujeito sai de uma escola para outra, por exemplo, ele chega a um espaço, no qual tem um distanciamento, que é a princípio indiferente e pelo qual não tem envolvimento. Com o tempo, a relação passa a ser de proximidade, de intimidade, de envolvimento.

Observamos ao longo deste trabalho que todos os espaços e tempos da vida são de formação (BRAGANÇA, 2012). O espaço familiar, escolar, universitário, da sala de aula são espaços de formação para as professoras e professores. Das muitas experiências narradas pelos/as docentes ao longo das histórias de vida, estamos trazendo algumas para problematizá-las nesta dissertação. Tentamos fazer essas relações neste e no capítulo anterior e pretendemos continuar fazendo no próximo, pois compreendemos que,

A ampla delimitação de contextos e situações de vida, das mais diversas atividades, de encontros que marcam a vida – as pessoas significativas da família, os acontecimentos pessoais e sócio-históricos –, começam a desenhar os contornos da singularidade de um percurso de formação, e começa a evidenciar aprendizagens; momentos-charneira e desafios que os atravessam; valores ou valorizações que orientaram escolhas, bem como preocupações e temas recorrentes. (JOSSO, 2004, p. 64).

Assim, entendemos que a partir das experiências de vida, cada professor/a estabelece uma relação pessoal e significativa com o saber, sobretudo com o saber escolar e/ou intelectual. No próximo capítulo percebemos que essas relações também perpassam os saberes docentes.

## **CAPÍTULO 4: “ALI É MEU MUNDO, É MEU ESPAÇO DE CRESCIMENTO”: NARRATIVAS DO SABER SER PROFESSOR/A**

As professoras e professores são sujeitos que mobilizam diariamente saberes em suas salas de aula, construídos ao longo da história de formação de cada professor/a. Diante disso, a pretensão deste capítulo é evidenciar os saberes experienciais dos/as professores/as para destacar as narrativas do saber ser professor/a.

Para isso as seguintes questões nos auxiliaram no processo de análise: Qual o sentido de ir à escola para os/as professores/as? Quais os saberes da experiência narrados por eles/elas? Quais as narrativas sobre o ser professor/a presentes nas histórias de vida dos/as entrevistados/as? Portanto, trazemos a discussão sobre os saberes docentes, dialogando com autores que vão nos auxiliar neste processo de análise, principalmente Tardif (2011). Trazemos também a perspectiva dos/as docentes sobre a realização da entrevista e o processo de participação na pesquisa.

### **4.1- Tipologia dos saberes dos professores**

A investigação dos saberes docentes se insere nesta pesquisa, ao focalizarmos os saberes experienciais presentes nas narrativas dos/as professores/as. Segundo Tardif (2011), ao longo da escolarização, os/as professores/as passam por escolas e salas de aula, espaços que futuramente serão lugares de trabalho. Os tempos de escola têm uma duração considerável no âmbito da trajetória de cada sujeito professor/a, podendo ser considerado formador na construção de “crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor” (TARDIF, 2011, p. 20).

Tardif (2011) enfatiza que os saberes experienciais são evidenciados pelos professores como os mais importantes para o exercício da docência, pois são construídos nas experiências, ao longo da vida, e sistematizados pelos professores/as no âmbito do discurso. Segundo o autor, os saberes experienciais integram os saberes pessoais e os escolares, que se articulam nas narrativas dos professores quando se referem ao trabalho docente. O Quadro 9 apresenta as definições de Tardif (2011) sobre os saberes docentes.

**Quadro 9: Os tipos de saberes docentes**

<i>Os saberes de formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)</i>	“Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (p.36).
<i>Os saberes disciplinares</i>	“[...] saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Esses saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e continuada) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade [...] são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento” (p.38).
<i>Os saberes curriculares</i>	Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita (p. 38).
<i>Os saberes experienciais</i>	“Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (p.39).

Fonte: Elaborado pela a autora (2017).

Para Tardif (2011), os saberes experienciais, foco deste capítulo, têm várias características: são heterogêneos, pois são constituídos por saberes adquiridos de várias fontes, de vários lugares e de diferentes momentos da história de vida e de formação de cada professor/professora; são existenciais, pois estão ligados a experiência de trabalho assim como à história de vida dos docentes, “ao que ele foi e ao que é” (p. 110). Também são temporais, “que se constrói no âmbito de uma carreira” (p. 110) e sociais, porque são construídos “pelo ator em interação com diversas fontes sociais” (p. 111).

No quadro 10, Tardif (2011, p. 63) propõe um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores, ao evidenciar as fontes desses saberes e as formas de integração ao trabalho docente. Compreendemos que a questão do saber docente está ligada à trajetória de vida de cada professor, em outras palavras, “[...] os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de percepções de ensino e da aprendizagem herdadas na história escolar” (TARDIF, 2011, p.72).

**Quadro 10: Os saberes dos professores**

Saberes dos professores	Fatores sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, de estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2011, p. 63).

Para Tardif (2011, p. 23), o saber do professor é social porque trabalha com sujeitos em função de um projeto: “transformar os alunos, educá-los e instruí-los”, ou seja, o saber não está pronto, ele parte da relação com o outro. O saber dos professores é complexo e mutável, ligado ao que são e ao que fazem. O saber docente é diverso, “em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve no próprio exercício do trabalho, conhecimento e um saber-fazer bastante diverso, proveniente de natureza diferente” (p. 18).

O saber docente também envolve o processo de ensinar, tendo em vista que o professor não apenas aplica seus saberes, mas também constrói saberes por meio da interação. Segundo Tardif (2011), a formação dos professores não deve ser aplicacionista, mas uma formação que tenha conhecimento do trabalho dos professores e de seus saberes cotidianos. O autor afirma que a formação dos professores ainda está voltada para uma visão disciplinar, com conhecimentos que muitas vezes não têm conexão com a ação profissional e são aplicados na prática, principalmente através dos estágios.

Essa visão, segundo ele, não tem mais sentido hoje em dia, pois “[...] o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais” (p. 23).

Assim, este trabalho entende que os saberes da experiência dos professores são importantes no âmbito da docência e que evidenciar esses saberes contribui para a valorização dos mesmos.

Na modernidade, o saber foi definido de três maneiras: a subjetividade, o julgamento e a argumentação (TARDIF, 2011). Na primeira definição, a subjetividade é considerada o lugar do saber, “saber alguma coisa é possuir certeza subjetiva racional” (p. 194), o saber cognitivo é um saber subjetivo, “é uma construção oriunda da atividade do sujeito e ora concebida segundo um modelo de processamento de informação, ora segundo um modelo biológico de equilíbrio” (p. 194). Essa corrente está ligada principalmente ao pensamento de Jean Piaget e ao neocartesianismo de Chomsky. Tardif (2011, p. 195) destaca que nessa concepção de saber, “o ideal de racionalidade é o pensamento lógico-matemático, e o saber ideal é a matemática”.

Na segunda definição, o juízo é o lugar do saber. O saber, nesse caso, reside em um tipo específico de discurso, ou seja, “os discursos que afirmam algo verdadeiro a respeito da natureza da realidade ou de tal fenômeno particular” (p. 195). Segundo Tardif (2011, p. 195-196), Kant dizia que “uma percepção ou uma representação não é verdadeira nem falsa; só o juízo que emito sobre a coisa percebida ou representada pode ser dito verdadeiro ou falso”.

Para Tardif (2011, p. 196) a terceira definição pressupõe que “um saber se desenvolve no espaço do outro e para o outro”. De acordo com essa concepção,

[...] pode-se chamar de saber a atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc.) e linguísticas, uma proposição ou uma ação. A argumentação é, portanto, o ‘lugar’ do saber. Saber alguma coisa é não somente emitir um juízo verdadeiro a respeito de algo (um fato ou uma ação), mas também ser capaz de determinar porque razões esse juízo é verdadeiro. Ora, essa capacidade de arrazoar, isto é, de argumentar em favor de alguma coisa, remete à dimensão intersubjetiva do saber. Segundo essa concepção, o saber não se reduz a uma representação subjetiva nem a asserções teóricas de base empírica, ele implica sempre o outro, isto é, uma dimensão social fundamental, na medida em que o saber é justamente uma construção coletiva, de natureza linguística, oriunda de discussões, de trocas discursivas entre seres sociais. (p. 196-197).

A validação passa então pelos acordos de comunicação entre uma comunidade de discussão, ou seja, um tipo de abordagem argumentativa ou discursiva do saber defendida de maneiras diferentes por Gadamer, Perelman, Ricouer, Habermas, Rorty e Lyotard. Desse modo, Tardif (2011), entende que conhecer as três definições é importante porque todas elas “associam sempre a natureza do saber a exigências de racionalidade” (p. 198), isto é, saber alguma coisa de maneira racional é conseguir justificar o porquê se faz ou porque se diz algo. Diante disso, Tardif (2011, p. 199) ressalta que,

[...] chamaremos de ‘saber’ unicamente os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeça, a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos etc., o meu discurso ou a minha ação diante de um outro ator que me questiona sobre a pertinência, o valor deles etc. Essa ‘capacidade’ ou essa ‘competência’ é verificada na argumentação, isto é, num discurso em que me proponho razões para justificar meus atos. Essas razões são discutíveis, criticáveis e revisáveis.

As exigências de racionalidade não são normativas, não se deve impor o que é ou não concebido como racional, mas cada ator pode ressaltar suas próprias exigências e sua compreensão de saber. Para Tardif (2011, p. 200), “o melhor método para ter acesso a essas exigências de racionalidade presentes no locutor ou no ator é questioná-lo (ou questionar-se) sobre o porquê, isto é, sobre as causas, as razões, os motivos de seu discurso ou de sua ação”. Assim, podem-se conhecer os motivos ou argumentos de quem está falando. Ao argumentar e justificar quando somos questionados, utilizamos o que sabemos para tal e são esses saberes que possibilitam a discussão.

Cabe então explicitar como o saber dos/as professores/as se insere nesse contexto. Para Tardif (2011), os professores são atores dotados de racionalidade, capacidade de agir, falar e de pensar e sabem elaborar explicações do que orienta suas práticas.

[...] ao identificar saberes e exigências de racionalidade, estamos tornando possível a constituição de um verdadeiro repertório de conhecimentos para o ensino que reflita os saberes dos professores, isto é, seus discursos e atos, pois eles sabem por que os dizem e fazem. Pensamos, com efeito, que esse repertório de conhecimentos poderá existir se, e somente se, reconhecermos que os professores possuem a capacidade de racionalizar sua própria prática, de nomeá-la, de objetivá-la, em suma, de definir suas razões de agir. (TARDIF, 2011, p. 205).

Para complementar, o autor afirma que esses saberes não são sagrados e que podem ser criticados e melhorados, para que possam se tornar mais eficazes. Assim, é por meio da argumentação que o professor valida seus pensamentos, proposições e práticas, justificando o que faz e porque faz.

O saber experiencial dos professores é composto por conhecimentos discursivos, motivos, intenções etc.; o saber é então uma construção social produzida pelas racionalizações e mobilizações que fazem com que os sujeitos tomem decisões, façam escolhas, baseadas nas práticas cotidianas, nas vivências, nas experiências e na vida. Os professores e professoras, no exercício da docência, desenvolvem saberes específicos, oriundos do seu trabalho cotidiano e do conhecimento de seu meio, conforme discussão da próxima seção.

#### **4.2- Os/as professores/as e seus saberes: narrativas e reflexões**

A partir de seus processos de escolarização, as professoras e professores, tiveram contato com outros/as docentes e com narrativas sobre a docência e, mesmo com a formação superior, algumas influências permaneceram. De acordo com Tardif (2011, p. 68), “uma boa parte do que os professores sabem sobre ensino, sobre papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos”. Desse modo, destacamos principalmente os saberes oriundos da experiência na docência, focalizando as narrativas do saber ser professor.

Trazemos como ponto de partida para a discussão sobre o saber ser professor a importância dos professores na vida e formação de seus alunos através de alguns relatos dos/as entrevistados/as.

*[...] é incrível a presença dos professores, as transformações que certos professores trazem na vida do jovem, dos alunos [...] é doado, é, é espontâneo, é coisa de professor mesmo. Vem e transforma a vida das pessoas sem querer nada em troca [...]. (Professora Oliveira).*

*Os professores que eu já tive na minha vida que marcaram foram professores que ensinavam o conteúdo com emoção, a gente sentia aquele prazer. (Professora Oliveira).*

*[...] eles representam um modelo mesmo de o que é ser professor, como ser professor. O que eu sou, o que eu sou hoje é por causa dos professores que*



*eu tive. Tive bons professores [...] então para mim eles representam um modelo mesmo de professores responsáveis, qualificados. Que eu quero também servir um dia de exemplo para alguns alunos meus. (Professora Araujo).*

*Professor ele faz muito na vida de um aluno, tanto pra construir como para destruir também não é? Porque a gente sabe que, quem já foi aluno sabe que tem professor que sinceramente não é? Acaba com a vida do aluno, uma palavra, um gesto, uma forma de agir faz toda a diferença [...] e hoje como a gente vive [...] numa sociedade carente [...] eu não digo nem tanto material, mas afetiva. (Professor Souza).*

Os trechos acima ilustram a postura das professoras e professores entrevistados/as em relação à profissão docente. Como já vimos nos capítulos 2 e 3, as experiências nos tempos de escola como estudantes são importantes para a compreensão da relação que os/as entrevistados/as têm com a docência.

Segundo Arroyo (2013) as recordações sobre nossas professoras e professores se caracterizam como um dos primeiros aprendizados como docentes. Os/as professores/as são pessoas próximas e permanentes em nossa socialização, pois convivemos com eles/elas por muitos anos. Essa dinâmica se caracteriza como uma especificidade de nossa socialização profissional, ao contrário de muitas outras profissões, temos experiências com a docência desde que iniciamos nossa vida escolar. As lembranças dos tempos de alunos na escola contribuem para que,

Muitas de suas formas de ser professor, professora no presente eram reações a vivências escolares esquecidas em algum lugar do seu passado. O reencontro com a infância e adolescência não vividas ou bem vividas nas relações escolares, passa a ser decisivo nas formas de viver o magistério, de tratar as crianças e adolescentes com os quais convivem. (ARROYO, 2013, p. 201).

Além disso, as experiências vividas em sala de aula como professores também contribuem diariamente para a construção dos saberes docentes, conforme a discussão das três unidades de análise que emergiram das narrativas sobre o saber ser professor/a, são elas: primeiras experiências docentes; mobilização dos saberes experienciais articulados às dimensões educacionais humana, técnica e social e, finalmente, desafios e possibilidades do ser professor/a.

#### 4.2.1- As primeiras experiências na docência

Entendemos que as primeiras experiências na docência são importantes para observarmos os desafios e os aprendizados que os professores e professoras adquiriram nessa fase na profissão. No trecho a seguir Oliveira narra a primeira experiência como professora concursada.

*[...] a primeira vez de aula de verdade como concursada professora eu tremi tanto que a orientadora me deu água de açúcar. [...] Eu assumi todas as aulas de Geografia das segundas e terceiras séries de regular. Eu falei: - é muito grande essa carga, não dou conta não. [...] – Você vai entrar. Como é que eu entro? ((risos)). Aí a orientadora falou bem assim: - te dou um copo de água com açúcar, você toma, você entra assim, você não olha para os alunos, olha assim para a parede, dá bom dia, aí depois você baixa a sua cabecinha na mesa, respire, faça chamada lentamente, quarenta alunos não é, tic, tic, tic, aí você levanta o olho assim, olha discretamente para ver se você já consegue identificar o aluno e o nome e aí depois você vai para o quadro e fala: turma eu vou trabalhar o assunto x, vocês já estudaram esse assunto? Eu sei que vocês sabem, e põe o título e você escreve lentamente também, aí você vai retomando de si, aí explica um pouco isso que você escreveu. Gente é incrível isso, a pessoa. – E depois você vai se acostumar. Todos os dias você vai trazer a sua aula pronta, você vai entrar, vai dar bom dia, faz uma gracinha, faz a chamada, aí os alunos vão se familiarizar com você e vai ser tudo normal e você vai começar a desenvolver seu trabalho como deve ser. Ela dizia assim: - você tem competência, você tem capacidade, você é uma menina prendada. (Professora Oliveira).*

Oliveira se mostra com postura de quem está aberta ao aprendizado com os colegas, os funcionários da escola e os estudantes. Os saberes experienciais narrados por ela trazem a riqueza do universo que é a escola, a sala de aula, a profissão docente.

*É, meu início de carreira como professora é, eu posso dizer que, todo início é inexperiente não é? Mas eu sempre busquei informações, orientações, se eu tinha dúvidas eu conversava com coordenadores, orientadores, até mesmo às vezes eu conversava com aquela porteira/servente mais antiga da escola, aquela pessoa que está lá a mais tempo. [...] Às vezes tu tens um problema em sala de aula que pode acontecer de um coordenador, a diretora ou alguém da gestão te dar uma solução, tu conversa com o porteiro/servente, com a merendeira que às vezes sabe algo que ninguém mais sabe daquele aluno, daquela turma que vai te favorecer e conhecer melhor, e saber tatear é, lidar com a turma e atingir teu objetivo. (Professora Oliveira).*

A professora Araujo no trecho a seguir relata sobre como sua prática docente foi se modificando com o tempo de docência.

*Bom, no início como eu te falei, eu tinha apenas dezenove anos, eu não sabia nem como falar para um aluno para ele se comportar, eu não sabia manter o controle, eu não tinha controle de sala de aula. [...] Eu chegava na sala às vezes eu não sabia nem o que fazer, como é normal todo início, apesar de ter feito Magistério, ter estagiado no Magistério [...] meu primeiro ano como professora quando chegou o final do ano eu falei: - eu não fiz nada, meu Deus que tipo de professora eu sou? Passei o ano todinho, para mim eu não tinha feito nada por aqueles alunos não é? Mas hoje eu já sei que fiz, mas na minha cabeça eu não tinha feito nada. Eu era muito ingênua, pouca criatividade, tinha medo de fazer algumas coisas, de usar alguma dinâmica. Hoje eu posso dizer com certeza que eu sou uma professora, entendeu? Eu durmo tranquila, eu sei que eu faço da maneira que eu tenho que fazer [...] o meu trabalho hoje tem qualidade. Isso eu digo com todas as letras e abro a porta da minha sala para quem quiser entrar, da escola onde eu trabalho, deixo conversar com os meus alunos, com alguns colegas de trabalho. Eu digo hoje: meu trabalho tem qualidade! [...] Hoje eu digo com todas as letras, sem medo de errar, tanto na parte técnica, de ser professora, de mexer com diário, notas, planejar, eu posso dizer que eu sou a professora que mantenho tudo isso em ordem no tempo certo, faço meu planejamento, é concluo diário no tempo previsto, notas no tempo previsto [...] e na questão de ministrar aulas também, minhas aulas tem qualidade. (Professora Araujo).*

A partir do relato acima das professoras Araujo e Oliveira, percebemos que “a tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de sua identidade profissional” (TARDIF, 2011, p. 86).

Sobre os primeiros anos da carreira profissional dos/as professores/as Tardif (2011, p. 51) afirma que eles são responsáveis por um grande acúmulo de experiências na docência. As condições em que muitas vezes são submetidos no início da carreira exigem aprendizagens rápidas, “os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços de personalidade profissional”.

Araujo teve a oportunidade de retornar como professora à escola onde tinha sido estudante e relata como foi esse reencontro.

*Então para mim [...] exercendo papéis diferentes eu pude assim conhecer os bastidores de um mundo que para mim era super encantado, diferente. Eu pude conhecer os bastidores. Tipo, os livrinhos de história que eu lia quando eu era criança como aluna na escola, aí eles ainda existiam na escola, muitos brinquedos pedagógicos. Então aquilo para mim foi um encanto, agora eu vou trabalhar isso aqui com os meus alunos e eu usei esse tipo de material, eu li esse livro. Tipo, um livro que até hoje eu recordo é A Casa*

*Sonolenta. Gente, eu ia com os meus irmãos ajudar minha mãe, a gente entrava na biblioteca e ficava lendo esse livro, também eu era criança, depois eu voltei como professora e, e esse livro ainda existia na escola. Então eu fui trabalhar o livro que eu lia que eu gostava com os meus alunos e brincadeiras, e, às vezes quando os alunos estavam muito eufóricos eu não tinha experiência, então para controlar os alunos era difícil. Uma pessoa sem experiência numa sala com trinta e cinco alunos de seis anos, uma pessoa com o que? Com dezenove anos não é? Então eu, o que eu fazia? Eu utilizava as brincadeiras de antigamente que os meus professores utilizavam. Agora eu vou ter que inventar algo novo para prender a atenção dos alunos porque já era outra geração, não era a minha geração de crianças, eram outras crianças, mais imperativas, mais agitadas. (Professora Araujo).*

O professor Souza também teve a oportunidade de lecionar na escola que havia sido aluno.

*[...] mas pense na alegria de você voltar numa sala de aula que você já frequentou quando aluno, pense, você voltar numa outra, numa outra perspectiva. É como se você começasse a ver as coisas de um outro ângulo. Era um outro ângulo não é? Agora eu tava na frente, eu era que estava ministrando, os papéis se inverteram. Então eu tive que mudar tudo não é? A maneira como eu fui ensinado assim, eu já fiz diferente, eu já procurei fazer diferente porque a universidade já me deu um outro olhar não é? Uma outra maneira de ver a educação, uma outra forma de ensinar, eu vejo assim que a maneira como eu fui ensinado ela foi boa porque eu consegui aprender, mas eu consegui incrementar algo a mais não é? Mesmo porque as gerações vão mudando. (Professor Souza).*

Os trechos acima nos mostram que Araujo e Souza tiveram a oportunidade de trabalhar como professores na escola onde foram alunos e sentiram muita responsabilidade ao retornarem como docentes, em busca de novas formas de ministrar as aulas. Eles então fazem uma avaliação do que aprenderam como alunos e ressignificam esses saberes a partir da experiência como professores.

Tardif (2011, p. 86) afirma que é no início da carreira que a “estruturação do saber experiencial é mais forte e importante”. Como visualizamos nos trechos das narrativas dos/as professores/as, as primeiras experiências na docência se mostraram como importantes para a continuidade do trabalho como professor/a. Em outras palavras, aprenderam a lidar com os estudantes, os funcionários, questões burocráticas enfim, com todos os envolvidos em seu espaço de trabalho.

A professora Araujo e o professor Souza tiveram experiências semelhantes quando retornaram como professores às escolas que anos antes foram estudantes, o que

possibilitou conhecer o espaço de trabalho a partir do olhar de professores. Em seus relatos também percebemos a importância do tempo no exercício da docência. Tardif (2011, p. 88) destaca que “com o tempo, os professores aprendem a conhecer e a aceitar seus próprios limites”; “o domínio progressivo do trabalho provoca uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem essas funções”. A seguir elencamos algumas situações em que os professores mobilizam saberes no espaço escolar.

#### **4.2.2- Mobilização dos saberes experienciais articulados às dimensões educacionais humana, técnica e social**

Este tópico destaca narrativas de momentos em que as professoras e professores mobilizam saberes na sua experiência docente, sobretudo, nas salas de aula, conforme os trechos das narrativas abaixo. Os/as entrevistados/as selecionam e organizam a narrativa de acordo com determinados sentidos, por isso é importante ouvir e ver a entrevista como um todo, como as partes se relacionam com o todo (ALBERTI, 2006). Assim, os trechos das entrevistas que selecionamos ao longo desta dissertação fazem parte do contexto maior, isto é, as entrevistas em sua totalidade.

*[...] Vou usar gênero, aí eu resolvi usar o gênero receita e aí pedi para que eles trouxessem receitas, fizessem uma pesquisa na família não é? Com os avós, com os pais, mães ou escolhessem a comida preferida e trouxessem a receita por escrita, depois eles montaram grupos não é? E aí eles foram selecionando, aí eu pedi para que eles fizessem uns cartazes e fizessem aquela receita para trazer para a sala e aí depois a gente ia não é? Confraternizar não é? Comer tudo aquilo que eles iam trazendo, mas foi interessante [...] Então nesse dia foi uma festa, eles explicaram lá direitinho como é que fazia, porque usava aquela numeração, porque era meia xícara, porque era um quarto de fermento, porque era isso. Então eles viam de uma forma prática aquilo que ia usar: os numerais. Era diferente de ter que decorar aquele monte de coisa, ordinal fracionário, entendeu? Então já viram aquilo de uma forma prática. (Professor Souza).*

*Eu sou apaixonado por literatura, isso é fato. Eu agora é que estou trabalhando com o fundamental menor, trabalho alguns textos e tal e tudo, eu sempre procuro colocar alguma coisa de literatura no meio. Mas como eu trabalhava no ensino médio que já tem a parte da literatura mesmo, tem as escolas literárias e tudo aí eu viajava não é? Aquela coisa assim que, eu gosto da língua em si, mas a literatura ela te abre um leque maior né, de opções, de você colocar pra o aluno observar, de o aluno dar a opinião dele sobre algo. Então a literatura ela é muito mais abrangente, acho que é uma forma bem melhor de o aluno aprender né, dentro da perspectiva da literatura porque você trabalha história, você trabalha geografia, você*

*trabalha a própria análise do discurso daquela época. Então você tem uma coisa muito mais abrangente, a gramática ela é um pouco mais seca [...] mesmo que você trabalhe dentro de um texto. (Professor Souza).*

*[...] geralmente quando eu vou trabalhar algum assunto, alguma coisa assim, eu sempre gosto de oferecer possibilidades: - vocês querem fazer dessa forma ou dessa forma? A gente vai aqui na sala ou lá fora? Como é que é gente? [...] A gente faz aula de leitura sentado no chão, a coisa que eles mais acham interessante é um professor sentar no chão junto com eles para ler, jogado como a gente fica lá na quadra [...] eles olham assim: - o professor sentado? (Professor Souza).*

*Eu numa sala de aula de Geografia, eu vou tratar desde gravidez na adolescência, desde um diálogo é, que eles não tem como os pais, a maioria. Desde falar de virgindade, a primeira relação ao aquecimento global. Tudo isso é tratado dentro da Geografia. Então tem que haver essa desenvoltura, tá, tem que haver, se não a Geografia, o conteúdo de Geografia não é trabalhado, não é vivido, não é sentido. E a Geografia por ser uma disciplina da área de Humanas ela lida com o ser humano, a relação do ser humano consigo mesmo, com o outro, com a natureza, com o vizinho, com o bairro, com a cidade, com o mundo. (Professora Oliveira).*

*[...] não tem como o professor ser professor se não há diálogo com o aluno. Eu gosto muito dessa dialética [...] dessa troca de ideias [...] às vezes um problema no bairro do aluno é fruto de assunto de um conteúdo. Busca-se o conteúdo para dar sentido na aula e ele fazer uso desse conhecimento para a vida dele. (Professora Oliveira).*

*Por exemplo, lá no texto está falando de envelhecimento populacional, aí vamos para as pirâmides, vamos conceituar o que é pirâmide etária e aí depois a gente foi para o contexto geral, aí a gente desce para o finalzinho do livro, o que não tem no livro didático do aluno eu vou buscar em outro livro e aí, nesse outro livro aqui como é que esse autor trata esse assunto? Aí lá tem um resumo, um textinho que fala sobre o idoso no mundo em alguns países desenvolvidos, subdesenvolvidos. [...] Então aí quando a gente desce para a sala de aula, vamos ver, quem é que mora aqui com idoso, quem tem idoso na família? Aí a gente parte, dá uma abertura para o Estatuto do Idoso. –Porque foi necessário gente criar um Estatuto para dizer que a família é obrigada a cuidar do idoso? [...] Ah bom, aí a gente vai ver que na comunidade africana o idoso é tratado com cuidado, com esmero porque ele vai repassar o conhecimento, vamos para a aldeia indígena, nós vamos encontrar lá o idoso, aquela idosa que vai repassar o conhecimento das ervas, dos rituais, do conhecimento, da relação simbiótica entre o indígena e a natureza [...]. E aí nós nos dizemos civilizados, acesso a tecnologia de ponta, acesso a toda uma comunicação e o nosso idoso fica lá no canto indiferente. [...] Tudo que um idoso quer hoje é que tu sente do lado dele e conta, até às vezes imaginário as aventuras da adolescência, da juventude, o idoso ele é uma [...] uma caixa cheia de, um mundo mágico, tu abre aquela caixa ele se revitaliza, tu aprende com ele e ele não é tido como, não é tratado como um invisível. Então partir dessa atividade com o livro, do conhecimento geográfico e tal, aí eu trabalhei com os alunos uma experiência [...] eu elaborei um [...] Um roteiro de entrevista [...] aí Bruna só prestamos para chorar no final, eu choro muito sabe. Ave Maria, brigo e choro ao mesmo tempo. [...] Aí elaboramos aquele roteiro de entrevista, marcamos a data, saímos do livro não é? Partimos para o mundo lá fora. Vieram lá no roteiro de perguntas desde como era tratado o tabu da virgindade, como é que eram as primeiras relações, se existia anticoncepcionais, como era essa história do primeiro beijo, como é que acontecia o namoro. [...] daí nós perguntamos também como era a questão da relação deles enquanto jovens com os idosos da época, os pais, os avós,*

*os tios, como é que era essa relação, se mudou muito essa relação daquela época pra hoje. O sobrinho ou o neto que estava entrevistando da sala não é? Ou filhos, às vezes teve idosos que teve filhos mais tarde não é? Então assim, esse adolescente de hoje com o idoso de hoje, ele adolescente, o idoso de hoje quando jovem com o idoso da época, como é que era essa relação de respeito, de cuidado, de valor? Essas coisas, então assim. Descobrimos que numa determinada turma, descobrimos que tinha um aluno que faltava muito não é? Por que ele faltava muito? Então ele foi criado pela avó e a avó era hipertensa, era diabética, a avó tinha crises constantes. Era ele com seus dezessete anos que dava banho na avó, que tinha que ter o controle sobre a medicação da avó, alimentação. Gente se ficasse só no livro didático teríamos oportunidade de ter essas experiências, de conhecer o colega? Porque tem colega que só se vê ali, é o colega que senta do lado, ou na frente, atrás ou o que senta lá no fundo, tu passa dois, três anos tu não sabe nem onde o colega mora, não conhece o colega, não sei o que, não tem aquele respeito, aquele olhar diferenciado com o teu colega, de valor não é, de valorizar o colega. Ah, no final nós choramos, é emocionante [...] Então assim, depois dessa roda aí eu te pergunto: o coordenador sabe que aconteceu isso na sala de aula? Caramba, não sabe. É, o diretor sabe que acontece isso na sala de aula? Não sabe Bruna. [...] é um universo a sala de aula, a sala de aula é um universo, que vivemos experiências que ninguém nem sabe tá? Isso foi só um exemplo. E depois descobrimos que a vizinha dele foi para UTI, para o hospital, ficou internada e chegou a falecer não é. Então assim, o melhor de tudo, tudo, no final é que alguns falaram: - eita professora, mas a senhora também fica mexendo com a gente. Eu falei: - mas é para mexer mesmo, a Geografia não tá congelada dentro do livro não, as letras, as palavras, os conteúdos tem que sair andando, entrar no ouvido, nos olhos e no coração de vocês e nos pés de vocês. Ou seja, foi para eles foi uma experiência gratificante, para mim também. [...] Então assim [...] passaram a, a ter um relacionamento melhor com os idosos das famílias deles, é isso, um exemplo só não é, de aula. (Professora Oliveira).*

*[...] criei um grupo de teatro [...] lá no São José e criei um grupo de teatro, eu fiz uma peça [...] A gente trabalhou até a, era sobre Júlio César, fiz uma peça lá sobre Júlio César, Júlio César, Roma, aí mostrei uns filmes lá pra eles, da época não é e tal, bacana, os alunos lá, era bem interessante porque essa escola lá em Palmas ela era conveniente [...] era bem interessante trabalhar com eles. (Professor Barbosa).*

*[...] eu gosto de trabalhar leitura, produção, gêneros textuais, entendeu? E literatura vem depois, também gosto, mas não dá conta de memorizar datas, características, eu gosto de trabalhar na forma mais livre, do aluno se expressar melhor, falar melhor, eu gosto que os alunos se expressem, que o aluno interprete, tipo um comercial de TV, uma piada [...] o aluno eu gosto que ele entenda o mundo. Que ele entenda o que está acontecendo a sua volta, os discursos que tem. (Professora Araujo).*

O professor Souza afirma que gosta de trabalhar com literatura porque proporciona uma abertura maior para a participação dos alunos nas aulas, como por exemplo, sua aula sobre numerais e o uso de receitas para dialogar com a realidade dos estudantes. Oliveira destaca que as aulas de Geografia devem tratar de várias temáticas de forma que os estudantes sintam o que está sendo ensinado. Relata também um trabalho que fez com os alunos sobre envelhecimento populacional, em que a partir do

conteúdo realizou uma atividade que fez com que os eles refletissem sobre a relação com os idosos de suas famílias. A professora Araujo destacou a importância de fazer com que os alunos aprendam a interpretar os diversos discursos e que entendam também o mundo. E o professor Barbosa exemplificou como o grupo de teatro e os filmes facilitaram a apropriação dos conteúdos por parte dos estudantes.

Para Arroyo (2013), além de ensinar os conhecimentos das disciplinas, professoras e professores precisam ensinar também humanidade aos educandos, é preciso que os professores sejam mais humanos e compartilhem isso com os estudantes. Sobre isso o autor afirma que,

Perde-se uma das dimensões básicas da ação educativa: aprender a ser, desenvolver-se no convívio com os semelhantes e diversos em temporalidades do fazer-se nos humanos, no convívio com os sujeitos respeitados para expressar significados e aprender significados no convívio próprio de seu tempo cultural. Convívio de semelhantes e diversos onde seja pedagogicamente possível contar-nos uns aos outros; adultos a crianças e adolescentes, estes àqueles entre si, contar-nos nossas histórias, nossos significados, nossos saberes e ignorâncias. Nossa cultura. (ARROYO, 2013, p. 65).

Os trechos acima nos mostram que as recordações das experiências formadoras (JOSSO, 2004) são significativas para a compreensão do como e do por que as professoras e professores se tornaram o que são hoje. Tuan (2013, p. 18) ao abordar sobre a questão da experiência afirma que “experienciar é aprender”, em outras palavras, esse aprendizado ocorre a partir das vivências. As experiências são constituídas de sentimento e pensamento, assim, quanto mais experienciamos, melhor sentido de direção nós temos, o ato de movimentar-se, por exemplo, é resultado da experiência.

As narrativas também mostraram os docentes como um dos protagonistas do processo educacional e que por isso enfrenta muitos desafios durante a sua trajetória profissional. Percebemos que além da história escolar dos sujeitos e da formação superior, a sala de aula é um espaço de aprendizado constante, onde os professores se apropriam de novos saberes a partir da experiência na docência.

Quando os/as professores/as narram situações em que mobilizam alguns saberes docentes, estão exercendo uma “atividade intelectual”. (CHARLOT, 2005, p. 76) e,



percebemos que os mesmos se empenham para que os estudantes também exercitem essa atividade intelectual, como no exemplo da professora Oliveira sobre envelhecimento populacional. Cabe destacar que os professores se preocupam com a realidade dos seus estudantes, ministrando aulas que caminhem nesse sentido. Assim, destacamos a seguir as narrativas sobre o saber ser professor/a para os entrevistados nesta pesquisa.

#### 4.2.3- Desafios e possibilidades do ser professor/a

Oliveira relata no trecho a seguir sobre a importância da afetividade na docência, ao destacar que é preciso amar a sala de aula, e que a relação professor-aluno acaba se estendendo além dela. Entendemos que a afetividade e o amor pela profissão são saberes da experiência que exemplificam o ser professora para a entrevistada.

*Eu vejo que é necessário ter essa afetividade para facilitar o campo da aprendizagem, para tu ir adentrando e levando o conteúdo e fazendo o máximo que pode [...] Tem que ser assim, tem que ter afetividade no meu ponto de vista, não dá para ser aquele aluno frio lá na cadeira e o professor aqui, o dono do saber aqui na frente. (Professora Oliveira).*

*[...] o professor não tem que só gostar da sala de aula, gostar qualquer um pode fazer por fazer não é? Agora amar é diferente [...] você consegue tirar esse aluno que poderia estar ocioso, um jovem disponível lá para o mundo do crime, despertar nele, despertar ou fazer com que ele vivencie, curta o mesmo ritmo só que num ambiente mais elaborado, numa situação mais elaborada. [...] então assim, a gente acaba fazendo, construindo uma relação além da sala de aula, mas com muito respeito, com energia, vai por querer, por vontade, por gostar de estar ali sabe, então não é fácil, você tem que amar estar lá, senão é melhor não estar. (Professora Oliveira).*

*[...] o aluno que, ele não é só aquilo que tá sentado naquela cadeira, o aluno ele tem uma vida antes de entrar na sala de aula e essa vida, toda essa bagagem [...] deve ser vista pelo professor. (Professora Oliveira).*

Essa postura em relação à docência enfatizada por Oliveira nos leva a compreender um momento marcante em sua trajetória como professora, isto é, a mudança da escola onde lecionava que se tornou uma escola militar. A forma como entende a profissão e sua prática docente não permitiu que a mesma se adaptasse a tal mudança e uma experiência semelhante ocorreu como o professor Barbosa, conforme as narrativas a seguir.

*[...] quando houve a mudança do civil pro militar foi impactante na minha vida, eu pela primeira vez, eu senti na minha vida em alguns momentos vontade de chutar o balde, de desistir, largar, não aparecer mais no trabalho [...] Então eu não estava preparada para essa mudança, foi um choque de cultura e pela primeira vez eu precisei, eu precisei do profissional médico, psiquiatra, porque se eu amo tanto uma coisa eu passo a não querer mais aquela coisa? [...] Mas não é questão da sala de aula, era a questão da mudança, ambiente de trabalho, das mudanças do ambiente de trabalho e aí foi a primeira vez que eu tirei licença médica, fui diagnosticada com início de depressão, estresse, por dificuldades de adaptação. [...] eu estava doente Bruna, eu não conseguia sorrir, eu não conseguia falar besteira, palhaçada sabe assim divertir, eu num tinha mais alegria, eu não tinha mais alegria, era só aquela tristeza, a tristeza ela é estranha, ela vai te consumindo por dentro. [...] uma experiência desagradável, mas marcante, porque nós temos que saber que nós temos limites e o meu limite ele não me permitia mais é, vestir uma nova roupagem que seria assumir a identidade militar.[...] chegou ao ponto de umas colegas falarem assim: - poxa [...] tu não sorri mais. Chorava, dava crise de choro, dava crise de choro de cortar o fôlego, choro de morte. Eu digo que é choro de morte que dói que vem arrancando tudo de dentro para fora não é? [...] Aquilo começou me martelar e eu não conseguia reagir [...] um sistema muito rígido sabe, muito observado, muito rígido, muito cobrado. Então assim, eu não me adaptei, foi questão de não adaptação mesmo. (Professora Oliveira).*

*Quando eu cheguei lá em Araguatins, assim logo no começo [...] teve [...] Alguns episódios assim que deu vontade de desistir, sair e voltar lá pro meu lugar sabe [...] Tinha um gestor lá que eu não vou citar o nome, esse cara estava fazendo maracutaia dentro da escola, roubando mesmo, roubando descaradamente, superfaturamento de livro [...] negócio mesmo pesado. Aí eu fui e denunciei, claro, anonimamente eu denunciei e a escola começou a aparecer um pessoal lá estranho[...]Aí depois se abriu uma reunião lá, convocada pela própria diretoria regional [...] já estava na escola pra defender esse diretor, que ele era um cara excelente e bá, bá, bá. [...] eles já sabiam que tinha sido eu, devia ser apedrejado, que não sei o que. [...] Aí nesse episódio aí, aí deu assim muita vontade de, de desistir sabe, eu me senti impotente assim. [...]aí o pessoal depois foram fazer lá uma varredura mesmo, entenderam? Aí encontraram mesmo as maracutaias do cara, a escola gastar quatro botijão de gás no dia, coisa assim esdruxula, é, superfaturamento de livro, comprava para a biblioteca. Gente, foi tanto. O cara estava roubando mesmo assim, a escola já é pouco o dinheiro, não é muito, mais o cara estava, estava metendo a mão mesmo lá. [...] Abafaram lá, tiraram ele da escola, parece que até hoje ele tá na DRE lá, trabalhando na DRE [...] Eu sei que em alguns momentos assim eu senti vontade, onipotente assim de ver um negócio desse sabe, merenda, dinheiro da merenda não é, dinheiro da merenda, faltava merenda lá pros alunos, pra gente mesmo professor e de repente o cara metendo a mão [...]. (Professor Barbosa).*

Na tentativa de compreender esses momentos é preciso levar em consideração a identidade de cada professor/a; é necessário um olhar sobre suas histórias de vida, suas ações e seus projetos, transformando essas experiências em aprendizado. Tardif (2011, p. 107) ressalta que alguns momentos na profissão os professores precisam utilizar o que ele chama de “recursos pessoais”, que possibilitam lidar com as diversas situações

da profissão e são oriundos de suas trajetórias, ou seja, os saberes da experiência também,

[...] abrangem igualmente aspectos como o bem-estar pessoal em trabalhar nessa profissão, a segurança emocional adquirida em relação aos alunos, o sentimento de estar no seu lugar, a confiança nas suas capacidades de enfrentar problemas e de poder resolvê-los (alunos difíceis, conflitos, etc.) o estabelecimento de relações positivas com os colegas e a direção, etc. Noutras palavras, se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério. (TARDIF, 2011, p. 108).

Entendemos que esses desafios podem ser vistos como deslocamentos na vida dos professores, em que muitas vezes, por várias questões, precisam sair do lugar que trabalham para buscarem novas direções na profissão. Nos relatos sobre esses lugares, evidenciamos que eles são construídos a partir das experiências, são lugares que fazem sentido, aos quais as professoras e professores atribuem significados.

As narrativas das professoras e professores sobre os lugares de formação nos mostram que alguns deles são referências inspiradoras para a formação ao longo da vida. Por meio de momentos marcantes e experiências formadoras, esses lugares contribuíram para a construção desses professores, por isso os trouxeram para o conhecimento de outras pessoas. Isso ocorre devido a relação de intimidade dos mesmos nesses lugares, assim, a permanência (TUAN, 2013) se torna importante para a compreensão da relação dos/as professores/as com os espaços/lugares de formação.

Observamos nos relatos dos professores Araujo e Souza que ao se tornar professor ou professora essa profissão é incorporada em todos os momentos de sua vida:

*Me chamam de tia, me chamam de professora e eu acho isso maravilhoso, eu gosto demais, eu me sinto feliz e realizada quando eu escuto: - tia, professora! Isso para mim é ótimo, eu não sinto vergonha da minha profissão, apesar dos pesares não é? Eu não sinto vergonha da minha profissão. Digo mesmo, sabe, com muito orgulho: - sou professora! Entendeu? Então quando eu vejo um aluno na rua, eu me sinto professora vinte quatro horas. Vinte quatro horas eu me sinto professora. Quando eu saio de casa eu já imagino assim que vou encontrar alunos como realmente encontro e fico feliz, realizada quando me chama de professora. Vou numa*

*loja tem um aluno, um ex-aluno lá trabalhando, vou em um hospital, vou em uma outra escola, tem ex-alunos lá trabalhando. Então pra mim isso é uma realização muito grande. (Professora Araujo).*

*O professor ele tem que ter boa vontade e tem que querer aprender, tem que dar o melhor não é? Porque se ele fizer isso, não precisa ser ninguém genial. [...] antes disso é uma parte social, o que que acho muito bonito da minha profissão é isso. [...] A identidade da gente é ser professor, não existe outra coisa, você não tem mais nome, você só é professor em qualquer lugar que você vá. (Professor Souza).*

*Então a gente vê principalmente nas escolas de interior como essa que eu dei aula ultimamente, essa antes de vir pra cá, pra Araguaína de que já entrava com os alunos sem perspectiva nenhuma, - professor estou fazendo isso aqui só por fazer, que depois eu vou voltar para o cabo da enxada. Digo: - o que meu filho? Não, vocês vão ver o tanto de coisa que vocês são capazes de fazer. Então a gente trabalhou teatro, a gente trabalhou cinema, a gente trabalhou os gêneros textuais, essa questão do jornalismo e tudo, eles fizeram os jornais em vídeo nas escolas, eles fizeram o teatro, a gente conseguiu um ônibus pra eles apresentarem as peças nos assentamentos. Então eles chegavam lá com essa coisa de artista, a meninada toda: - ehhhh. Esperando eles chegarem e apresentarem as peças. Nas condições mais difíceis, mas teve uma situação que eu tive que comprar o material em Marabá porque a gente não tinha lá em Esperantina, aí eu tive que ir em Marabá, aí comprava coisas simples, tipo tinta, tipo uns convites que a gente precisava, uns adereços pras fantasias, aquela coisa toda tive que ir e eu fui. Para a formatura dos meninos eu fui para um assentamento eu fui mais de oitenta quilômetros atrás de um tapete vermelho porque ele tinha que ter o tapete vermelho. Então eu não meço esforços, eu gosto realmente do que eu faço porque é um momento que é único pra eles, então a gente tem que mostrar pra eles que a vida pode ser diferente. Eu gostei muito desses três anos lá porque hoje depois que eu voltei não é, eu vi que muitos não é, tão fazendo universidade, muitos tão fazendo curso técnico e hoje eles percebem que a vida pode ser diferente e de certa forma o passar da gente pela vida deles faz uma diferença, mínima, por mais que você acha que não fez nada, mas você fez muito. (Professor Souza).*

Segundo Arroyo (2013, p. 27), a docência está muito relacionada a “um modo de ser”.

Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e da casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós.

O ser professor/a para os entrevistados envolve aprendizado constante, conforme as experiências vividas pelos docentes narradas a seguir.

*[...] com todas essas experiências que eu já tive eu aprendi o seguinte como profissional: que nós não podemos desistir da educação entendeu? E que todo aluno, independente da escola, do nível que ele está, ele tem que ser tratado como algo importante [...] e que o trabalho tem que ser exercido com qualidade, independente do local que você esteja, tem que trabalhar com qualidade, fazer o possível, tratar aquele momento como muito importante. (Professora Araujo).*

*Quando você entra dentro de uma sala de aula você tem que entrar com a humildade de quem vai aprender. [...] Eu acho que dentro da sala de aula é algo que realmente é muito interessante, a gente observar os detalhes. Os detalhes das pessoas eu acho que vai deixando a gente tão mais gente sabe, assim, a gente vai se lapidando. Muitas coisas que eu acreditava, muitos conceitos rígidos que eu tinha de vida e de pessoas e de maneira de viver eu vim quebrando nesses oito anos de sala de aula. Porque às vezes você tem um conceito de pessoa não é, de aluno que quando você vai parar para conhecer aquele aluno ele é fruto de um processo, ele não é aquilo, ele é resultado de uma série de outras coisas [...] sabe os psicólogos gostam muito dessa coisa do iceberg né, você só vê o que tá na ponta, o que tá embaixo, tem muita coisa que a gente não conhece. Então o lidar com sala de aula eu acho que me deixou muito mais humano, sabe, muito mais gente. (Professor Souza).*

*[...] quando você percebe que as pessoas gostam do seu trabalho, que alguém valoriza aquilo que você faz, eu acho que isso é bom [...] ter passado no mestrado foi bom e no final melhor ainda não é? E voltar para a sala de aula agora eu acho que mais experiente não é? Melhor não é? Volta com mais humildade ainda, porque você sabe que tem muita coisa pela frente ainda para fazer, para melhorar e aí você volta com uma experiência melhor, você volta melhor. [...] eu sempre digo, eu sei pouco, eu estou querendo aprender mais, o que a gente sabe é muito pouco assim. [...] não sou professor para ganhar dinheiro, porque eu sei que a gente não vai enriquecer nunca como professor [...] mas assim, eu acho que só crescer intelectualmente para mim já é, tá de bom tamanho, melhorar, se tornar uma pessoa melhor, um ser humano, pra mim isso é primordial, é fundamental no professor. (Professor Barbosa).*

*[...] eu vejo a formação continuada com o papel de trazer inovações, contribuições porque às vezes o professor fica é, muito preso ao cotidiano da sala de aula, da dinâmica de diário, de frequência, de nota, de avaliação e às vezes ele fica a desejar em saber o que está acontecendo na atualidade. [...] eu desempenhei já bastantes funções dentro do universo escola não é? E sempre incentivei os professores, os coordenadores: - gente tem que fazer curso, gente tem que estudar, gente vocês tem que procurar, não tem que ficar esperando do governo não é, trazer aqui para a escola, vocês vão atrás, principalmente de graça, vê onde é que tem e façam, estudem, é, então assim. [...] há uma necessidade de ler não é Bruna? Que o professor que não lê não sei nem porque que tá no posto de professor não é? [...] Tu tem que buscar livros, o professor tem que ser pesquisador, tem que ser escritor, não é só leitor de conteúdo, buscar outras leituras para entender esse universo. (Professora Oliveira).*

A partir dos trechos dessas narrativas, percebemos que os/as professores/as aprenderam que não podem desistir da educação; que os estudantes devem ser tratados

como importantes; devem se dedicar para fazer um bom trabalho; ter humildade na profissão e buscar formação continuada.

Quando narram as experiências sobre a escola, já como professores/as em atuação, continuamos a perceber que os saberes docentes são temporais e espacialmente construídos na relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. As experiências do passado, como estudante, influenciam e orientam sua prática docente anos depois. Os saberes dos professores são sempre uma construção contínua, que não se encerra nesse ou naquele momento, é uma construção ao longo da vida.

Sobre as narrativas das professoras e professores podemos dialogar com Charlot (2005, p. 77) ao afirmar que a “educação sempre supõe uma relação com o Outro”, esse “Outro” pode ser um conjunto de valores, de objetos, de práticas, mas também outro ser humano. Segundo o autor, “o docente é, ao mesmo tempo (com suas características pessoais), um representante da instituição escolar (com direitos e deveres) e um adulto encarregado de transmitir o patrimônio humano às jovens gerações (o que é uma função antropológica)” (p. 77). Para Charlot (2005, p. 77), a relação professor e estudante é uma relação de duas gerações, “a que entra na vida e a que traz um patrimônio ‘já aí’, estão envolvidos em uma “relação antropológica”, em que um precisa do outro”.

Os/as entrevistados/as também relataram sobre suas expectativas para o futuro.

*Eu, assim eu sou um apaixonado pela História, me apaixonei. Eu digo assim, eu não sou apaixonado pela educação, eu sou apaixonado é pela História. Educação eu não sou apaixonado não, educação é, o governo não tá nem aí, quem deveria tá mais preocupado, claro a gente enquanto professor e tal, educador tem que, mas assim, eu não sou um apaixonado pela educação, eu sou pela História. O que me ajuda muito. Que ajuda muito a gente é a gente gostar da disciplina da gente não é? [...] Aí assim, eu pretendo, ver se, eu quero fazer um doutorado, eu quero, se bem que assim, o título pra mim não é o mais importante [...] importante ter um título, ser um doutor, um mestre, mas assim é importante também conhecimento não é? Conhecimento também é importante até mais do que o título. Então eu quero continuar, continuar um pesquisador, continuar como pesquisador, agora eu não sei se eu quero ficar muito tempo ainda na sala de aula, aí eu não sei não, porque não sei até que ponto eu vou contribuir [...]. (Professor Barbosa).*

*[...] eu faria do mesmo jeito [...] e nesse mesmo ritmo. Veja bem, e da experiência no Mobra até na universidade hoje no mestrado caramba foram muitos degraus [...] eu fui subindo um a um e isso eu não tenho vergonha de rever as páginas [...] eu penso em ministrar aulas para alunos da faculdade, nível superior. [...] eu estou sempre aberta a novas experiências que venham agregar valores a minha pessoa não é. Eu ainda penso Bruna, eu ainda*

*tenho esse projeto, antes dos sessenta ((risos)). Eu chego lá, olha que eu sou persistente. (Professora Oliveira).*

*Eu espero aposentar como professora, da rede federal, numa universidade federal do Tocantins ((risos)) [...] o que eu quero trabalhar hoje, a forma que eu quero trabalhar hoje já exige um público amadurecido [...] e eu acredito que esse público esteja lá na universidade. (Professora Araujo).*

*Eu pretendo [...] eu vim para cá, para cursar o mestrado não é e eu vou correr atrás [...] eu vim para cá, para Araguaína com essa perspectiva profissional não é, de fazer um mestrado, de tentar carreira acadêmica. (Professor Souza).*

O professor Barbosa já concluiu o mestrado e pretende fazer um doutorado, já Oliveira ingressou no mestrado e tem o desejo de ser professora universitária. Assim como Araujo, que ainda não ingressou no mestrado, mas que já teve a experiência como professora substituta na UFT e também objetiva trabalhar no ensino superior. O professor Souza também visa ingressar no mestrado e ser professor universitário. O desejo de cursar mestrado e até mesmo o de se tornarem professores universitários podem ser compreendidos como sonhos por parte dos entrevistados, isso tendo como base suas histórias de escolarização. Não se inscrevem como sonhos desde a infância, mas como sonhos que foram construídos principalmente após o contato com a universidade.

A partir das narrativas dos/as professores/as e do que destacamos neste capítulo, trazemos a seguir os saberes experienciais que exemplificam o ser professor/a:

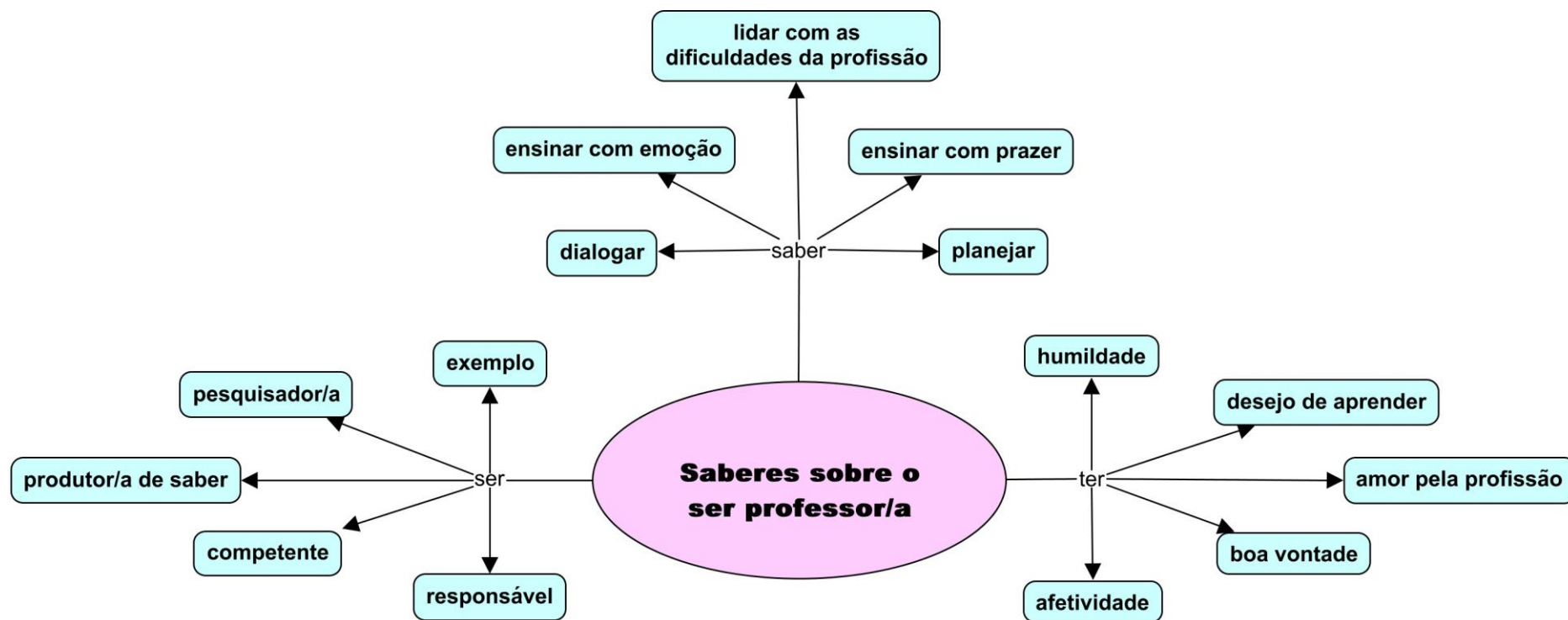


Figura 13: Saberes sobre o ser professor/a.

Fonte: Elaborada pela a autora (2017).



Para Tardif (2011), os professores que atuam na educação básica possuem saberes específicos mobilizados em diversas situações no cotidiano de trabalho e, durante este capítulo, foi possível visualizar algumas dessas situações por meio dos relatos das professoras e professores. Consideramos os professores como sujeitos que utilizam e também produzem saberes referentes à docência, capazes de contribuir com a formação de outros professores através de suas experiências na docência.

As histórias de vida nos possibilitaram compreender como os professores se relacionam com a profissão docente, o que nos levou a dedicar algumas linhas deste capítulo para escrever sobre a experiência de trabalhar com essas histórias.

#### **4.3- As histórias de vida como espaço compartilhado de narração**

Entendemos a partir de Portelli (2010, p. 4), que a entrevista é “um espaço compartilhado de narração”, em que alguém está deve estar aberto a escutar e outro a narrar, por isso a História oral é “primordialmente uma arte da escuta” (PORTELLI, 2016, p. 10). A partir dessa perspectiva entrevistamos e ouvimos as histórias de vida compartilhadas pelos professores/as e o resultado dessa experiência foi significado por cada um deles da seguinte maneira:

*Meu Deus, isso foi a primeira vez que eu fiz. No início mexeu muito comigo, tu bem lembra não é? Aquilo mexeu muita coisa que estava escondida que eu nem sabia que existia, eu achava que nem existia mais, ficou. É, rever é como se eu tivesse fazendo, é uma experiência gratificante [...]. (Professora Oliveira).*

*Eu gosto muito de falar da minha vida [...] primeiramente eu como profissional eu acho que a minha vida é interessante como profissional devido a todo o meu histórico e tudo o que eu passei, desde a educação infantil. Então eu me senti muito tranquila, muito lisonjeada de tá falando da minha vida e queria mesmo que as pessoas conhecessem a minha história e essa oportunidade foi muito boa. (Professora Araujo).*

*[...] eu acredito assim, que de repente essa minha fala não é, essas coisas que eu faço não é, de repente é a voz de muitos. Muitos que eu queria que tivessem coragem de fazer e de falar porque a educação tá se perdendo não é, porque às vezes não tem muito professor que tem essa mesma visão que eu tenho não, é porque muitas vezes as pessoas não tem coragem de dar a cara a tapa, porque eu sei o que eu pago, o preço que eu pago por eu ter essa visão de mundo, por eu ter essa visão de educação, essa visão de professor, eu pago, isso tem consequências, eu sei disso, só que essa minha fala é fala de muitos, mas nem todo mundo tem coragem de externar isso, se esconde no meio do comodismo e esse é o meu medo de um dia me acomodar. (Professor Souza).*

*Se a gente ficasse aqui a noite toda conversando, a manhã toda, a tarde toda para mim, não era incomodo nenhum porque as pessoas me ajudaram quando eu precisei, porque não tenho que ajudar alguém que precisar também? E também porque é importante falar dessas coisas, a memória vai lá atrás buscar umas coisas que a gente talvez nem tivesse lembrando, de repente lembra não é? E a memória aí eu lembro do Ricoeur, fala sobre a memória, lembrar de ter lembrado, eu vou lembrar de ter lembrado. [...] para mim foi bom demais ficar aqui conversando contigo, poder ajudar e ao mesmo tempo estou sendo ajudado também, estou ajudando, é uma troca não é? Isso é uma troca. (Professor Barbosa).*

Oliveira relatou que relembra mexeu com suas emoções. Araujo gostou de ter compartilhado suas experiências e que é um desejo seu que outras pessoas conheçam sua história. Souza destacou que sua fala representa a voz de muitos professores. Barbosa, que já passou pela experiência de entrevistar professores para sua dissertação de mestrado, ficou feliz em ajudar porque sabe da importância da pesquisa, ou seja, a entrevista é sempre uma troca entre quem narra e quem escuta.

De acordo com Portelli (2010), na História oral é preciso que se tenha uma autoridade compartilhada, porque durante a entrevista quem detém o poder é o narrador. Se nós os procuramos é porque não sabemos de coisas que eles sabem, é preciso estar aberto a aprender, isso que faz com que a entrevista se torne interessante. Existem éticas na entrevista como “respeito, paciência, flexibilidade, paixão autêntica de conhecer os outros e de estar com eles em uma história compartilhada” (PORTELLI, 2010, p. 6).

Após a realização das entrevistas são os pesquisadores que passam a ter o poder de decidir o que fazer com as palavras do/a entrevistado/a, por isso a ética deve permanecer sempre. É preciso que tenhamos em mente que nossos escritos não são produzidos utilizando somente as nossas palavras, mas também palavras alheias. Portelli (2010, p. 8) enfatiza que, “[...] a coisa mais importante é que o respeito para com as pessoas e as palavras vivas com que trabalhamos prossiga, continue no trabalho de publicação, no trabalho público”. Outra questão importante é que as entrevistas devem proporcionar uma mudança tanto no entrevistador quanto no entrevistado, “eu sempre acreditei que se você, como entrevistador, não sai da entrevista diferente de como nela entrou, a própria entrevista, não que tenha sido um fracasso, mas não desenvolveu todas as possibilidades do encontro e do diálogo” (PORTELLI, 2010, p. 10).

Segundo Portelli (2016, p. 19), as narrativas não são um texto fixo ou um depósito de informações, “mas sim um processo e uma performance”. Isso porque, quando lidamos com oralidade estamos lidando não com um discurso finalizado, mas com o discurso em processo. As narrativas dos/as professores/as se inserem nesse contexto, tendo em vista que o ser professor/a é uma construção ao longo da vida. Construimos a pesquisa a partir de histórias em torno de pessoas, de sujeitos professores, através da escuta de suas histórias de vida (THOMPSON, 1992), a fim de evidenciar, como afirma Portelli (2016, p. 49), o acesso à memória “mais subterrânea e inapreensível, que passa pelas famílias, pelas narrações privadas e pessoais”. As recordações dos/as professores/as os fizeram pensar sobre a profissão, sobre a vida, assim como nos fez pensar sobre várias questões no âmbito da docência que nos inquietam, como, por exemplo, a relação com o saber dos sujeitos professores.

As narrativas dos professores e professoras se inserem num “[...] processo contínuo de elaboração e reconstrução de significado” (PORTELLI, 2016, p. 18), isto é, os docentes narraram as experiências que fizeram sentido para eles e que os mesmos selecionaram para que outros possam conhecer. Portanto, entendemos que entrevistar alguém, ouvir sobre suas experiências de vida é um momento enriquecedor, de aprendizagem e reflexão. Durante a realização desta pesquisa sempre nos preocupamos em mostrar aos entrevistados/as como as suas histórias de vida são importantes, porque elas são o centro deste trabalho, e os sujeitos-professores são os principais interlocutores desta pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos então ao final desta viagem pelas histórias de vida de quatro professores/as da rede estadual de ensino da cidade de Araguaína: Oliveira, Araujo, Souza e Barbosa, protagonistas da investigação das narrativas sobre a relação com o saber, com a escola e a profissão docente. As narrativas foram compreendidas como fontes de conhecimento, pois, elas nos possibilitaram conhecer e (re)construir as histórias de vida das professoras e professores.

Ao narrarem sobre suas vidas, cada professor/a construiu novos significados sobre a relação com a escola e com a docência, ao produzirem novos saberes a partir do que foi narrado e vivido por eles/elas. Ao relatarem suas experiências sobre o saber ser professor/a nos permitiram entender a importância da relação com o saber, com a escola e universidade nesse processo. Cada professor/professora construiu sua formação a partir das experiências e relações que teve no percurso de vida, compreendendo que a socialização dessas experiências pode inspirar outras trajetórias docentes.

A partir das narrativas dos/as entrevistados/as sobre a escola, como professores/as em atuação, percebemos que os saberes docentes são temporais e espacialmente construídos na relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. As experiências escolares anteriores à docência continuam a influenciar sua prática docente, mesmo anos depois, isto é, os saberes dos professores são uma construção contínua, ao longo da vida.

Destacamos a importância de construir a pesquisa a partir da proposta e da perspectiva interdisciplinar, em que dialogamos com autores de diferentes áreas como Educação, História, Geografia e Sociologia para a elaboração de análises que nos auxiliassem na compreensão da complexidade das narrativas das professoras e professores. Assim, percorremos os estados do Pará, da Paraíba e do Tocantins; passamos por vários municípios: Marabá, Esperantina, Itabaiana, João Pessoa, Muricilândia, Dianópolis, Palmas, Araguaína, Guaraí e Araguaína. Destacamos também várias escolas onde as professoras e professores estudaram e trabalharam, entendidas nesta pesquisa como espaços/lugares de formação, ou seja, referências inspiradoras onde foram construídas as relações com o saber, a escola e a docência.

O percurso desta pesquisa teve como primeiro passo a realização da revisão de estudos, que nos abriu um campo de possibilidades para o prosseguimento do trabalho. Como observamos no capítulo 1, a revisão de estudos nos apresentou pesquisas brasileiras sobre saberes docentes. Identificamos que as pesquisas se concentram, sobretudo, nos mestrados em educação e que a maioria das dissertações foi escrita e orientada por mulheres, com referencial teórico das pesquisas, predominantemente, masculino. Também abrimos um espaço para questionamentos a respeito do processo de seleção dos/as entrevistados/as. Tivemos contato com muitos docentes que, ou não se interessaram em participar da pesquisa, não quiseram falar conosco, não quiseram expor sua vida e sua formação, ou não tiveram tempo etc.

No capítulo 2 percebemos que cada narrativa de vida trouxe suas peculiaridades. Através da sistematização e espacialização das histórias de vida e de formação, evidenciamos momentos e pessoas marcantes, experiências formadoras e espaços/lugares de formação importantes na trajetória de cada professor/a. Destacamos as escolas onde os professores estudaram e trabalharam, as narrativas sobre esses lugares e as narrativas da educação como uma forma de libertação, como um caminho para um futuro melhor. Esse capítulo nos possibilitou conhecer alguns momentos e acontecimentos das histórias de vida de Oliveira, Araujo, Souza e Barbosa.

No capítulo 3 analisamos narrativas da relação com o saber e a escola presentes nas entrevistas. Observamos que as professoras e professores iam à escola nos tempos de estudante, principalmente, por a reconhecerem como um lugar de oportunidades. Notamos que a relação com o saber também pode ser compreendida nas histórias de vida de Oliveira, Araujo, Souza e Barbosa, como relação com os estudos, palavra que eles utilizam com maior frequência nas narrativas. A escola é percebida em termos de futuro, mas também como o lugar do saber e o lugar de saber, de aprender, bem como o lugar de construção de relações com professores/as e colegas.

O capítulo 4 se deteve aos saberes experienciais das professoras e professores e às narrativas que elaboraram sobre o saber ser professor/a. Percebemos que as primeiras experiências na docência são imbuídas de aprendizado e são responsáveis pela construção de muitos saberes, bem como de uma adaptação na profissão. Percebemos que a docência é uma profissão de muitos desafios, frustrações, dificuldades, mas ao

mesmo tempo é uma profissão de muitas possibilidades, em que professoras e professores têm a oportunidade de formar e transformar as vidas de estudantes. Os/as entrevistados/as destacaram saberes sobre o ser professor/a, como a afetividade e o amor pela docência, humildade, desejo de aprender, o diálogo, a pesquisa etc.

Notamos que os/as entrevistados/as passaram por muitos deslocamentos e experiências que os permitiram mobilizar diversos saberes ao longo das entrevistas. A docência se mostrou como um modo de ser, no sentido de que um sujeito é professor ou professora em todos os momentos e lugares. A docência possibilita que os/as entrevistados/as sejam (re)conhecidos como professores e professoras nos lugares em que trabalham e vivem. A escola, narrada pelos/as docentes, é um lugar acolhedor em que muitas experiências marcantes são vivenciadas, como, por exemplo, quando Oliveira destaca a aula sobre envelhecimento populacional e a elenca como um momento que a marcou em sua atuação em sala de aula. Em outras palavras, professores/as além de ensinar conhecimentos das disciplinas, também influenciam na formação humana de seus estudantes.

Algumas questões que perpassaram o trabalho nos auxiliaram na compreensão do como e por quê os/as entrevistados se tornaram as professoras e professores que são hoje. Experiências formadoras foram narradas pelas professoras e professores, como a saída de Oliveira da casa dos pais na infância, o deslocamento de Souza da cidade de Marabá para Esperantina, a experiência de Oliveira com a mudança da escola onde trabalhava que se tornou militar, as experiências de Araujo nos primeiros anos de sala de aula, a experiência de Barbosa na cidade de Araguatins, e as várias recordações sobre momentos e experiências em sala de aula.

Para entender o ser professor/a é preciso compreender também a relação que cada sujeito estabelece com o saber e com a escola, as posturas em relação à docência, as narrativas sobre os saberes docentes, as concepções da relação professor-aluno, relação com a disciplina etc. Observamos que todos esses elementos são frutos da trajetória de formação de cada docente. As professoras e professores são sujeitos que agem, falam, pensam e sabem elaborar explicações sobre suas práticas e experiências, e percebemos isso em vários momentos durante as entrevistas. Oliveira, narra a importância da escola em sua trajetória como estudante e como professora. Araujo tem

uma relação próxima com sua primeira escola como estudante, que também foi onde teve sua primeira experiência como professora. Oliveira morou em algumas cidades do Tocantins e Araujo sempre morou e trabalhou em Araguaína. Souza teve que sair do estado do Pará, para trabalhar no Tocantins. Assim como Barbosa, que nasceu na Paraíba e veio trabalhar no Tocantins, passou por muitos deslocamentos no estado, desde as mudanças de cidade como de escolas em que trabalhou.

Percebemos também que os espaços/lugares por onde as professoras e professores passaram, onde tiveram experiências formadoras e momentos marcantes se tornaram centros de valor para eles, aos quais atribuem significados. Através das várias experiências que tiveram, seja nas cidades por onde passaram e/ou nas escolas onde estudaram e trabalharam, esses espaços foram se tornando lugares de formação. O espaço, antes desconhecido, se torna lugar a partir das experiências vividas. O que está presente quando a professora Oliveira se remete à Muricilândia e à Dianópolis, quando o professor Souza se refere à escola onde estudou em Marabá, quando a professora Araujo se recorda sobre a escola municipal em que estudou, quando o professor Barbosa narra sobre as suas experiências em Araguatins etc. Procuramos enfatizar a espacialização das suas trajetórias de formação, nas quais os espaços/lugares de formação tiveram papel importante na construção do ser professor e professora .

Quando as professoras e professores narram sobre suas histórias de vida, podemos afirmar que algumas experiências são mais intensas e significativas, em alguns momentos os/as entrevistados/as utilizam a palavra “marcante”, o que também nos auxilia nessa compreensão. Essas experiências foram consideradas também como recordações-referências, experiências importantes que se tornaram referência no contexto de suas histórias de vida.

Algumas questões podem ser aprofundadas e complementadas em futuras investigações. Como a forte influência de professores e professoras na vida de seus estudantes; os vários motivos de deslocamentos dos/as docentes; os saberes curriculares e disciplinares nas histórias de vida dos/as professores/as; problematizações sobre a produção de trabalhos na área dos saberes docentes; a relação de professoras e professores com a universidade como egressos; a formação continuada como um elemento fundamental na trajetória docente; o papel dos estágios na formação dos/as

professores/as; pesquisar os espaços/lugares de formação também como lugares de memória etc.

No processo de realização e transcrição das entrevistas entramos em contato com uma riqueza de experiências que nos mobilizou a continuar com as análises das narrativas. As histórias de vida como fontes de conhecimento nos proporcionaram conhecer outras histórias e aprender com suas lições, reflexões, questionamentos sobre a docência e o percurso para se tornar professor ou professora. O processo de transcrição das entrevistas foi cuidadoso, tranquilo e proporcionou o conhecimento das histórias de vida. Durante as transcrições e análises muitas vezes nos identificamos com as narrativas dos/as docentes, pois ao recordar experiências semelhantes nos emocionamos e refletimos sobre momentos e experiências que foram marcantes em nossas vidas, ou seja, aos poucos nos reconhecemos nas histórias dos/as professores/as.

As entrevistas foram transcritas e serão devolvidas às professoras e professores entrevistados/as juntamente com o exemplar da dissertação, para que os/as entrevistados/as leiam e se reconheçam como sujeitos da história, como produtores de conhecimentos e como inspiração para outros docentes.

Os saberes da experiência narrados pelas professoras e professores nos fizeram pensar sobre a relação com a escola quando estudantes, os anos na universidade. Refletimos sobre a importância das disciplinas pedagógicas tão inferiorizadas nos cursos de licenciatura, sobre a distância entre universidade e escola, bem como a desvalorização em relação aos professores/as da educação básica. Portanto, fica a experiência de ter elaborado uma dissertação de mestrado e ter aprendido muito com ela. Esperamos que as histórias de vida apresentadas neste trabalho possam abrir novos horizontes de pesquisa das temáticas da relação com o saber e dos saberes docentes, que proporcionem reflexões sobre a profissão professor/a e que formem e transformem pessoas como fizeram conosco ao longo do mestrado.



## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: BINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 156-202.
- ALMEIDA, Maria Claudice Rocha. *Saberes Docentes como articuladores entre teoria e prática no Ensino Médio*. 2012. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.
- ALVES, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. *Cad. Pesq.* São Paulo, n. 81, p. 53-60, 1992.
- AMADO, Janaína. A culpa nossa de cada dia: ética e História Oral. *Proj. História*. p. 145-155, abril de 1997.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARRETO, Magna Sales. *A constituição da profissionalidade de professores dos anos iniciais do ensino fundamental*. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2011.
- BASTIDES, Ana Carolina Branco. *Formação Profissional e Saberes Docentes: um estudo de professores da educação básica*. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2012.
- BORGES, Luís Paulo Cruz. *Tecendo diálogos e construindo pontes: a formação docente entre a escola e a universidade*. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo-RJ, 2011.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- BRASIL. *LDB (1996)*. Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/LEIS/19394>. Acesso em 22 abr. de 2016.
- CARDOSO, Bruna da Silva Cardoso. *Dom e docência nas histórias de vida de professores de Araguaína-TO*. Araguaína: UFT, 2014.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Relação com o saber, Formação dos Professores e Globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. A pedagogia ativa é uma conquista da professora com os alunos. In: AZEVEDO, J.; DIAS, R. (Orgs.) *Educação e diálogo – Encontros com educadores em Várzea Paulista*. Jaboticabal (SP), Funep, 2011. P. 1-6.

\_\_\_\_\_. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cad. Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

\_\_\_\_\_. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. *Perspectiva*. Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 17-34, jul./dez.2002.

\_\_\_\_\_. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2014.

CIRANI, Claudia Brito Silva. CAMPANARIO, Milton de Abreu. SILVA, Heloisa Helena Marques. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 163-187, mar. 2015.

CRUZ, Bruna Cardoso. *A formação profissional específica nos cursos de Licenciatura em Pedagogia: a apropriação de saberes para a docência*. 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO, 2011.

CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza. *Saberes construídos pelos professores nas práticas docentes da Educação de Jovens e Adultos*. 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, 2012.

DAGNOMI, Ana Paula Rudolf. *Quais as fontes de saberes das professoras de bebês?* 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí-SC, 2011.

FAZENDA, Ivani (org.). Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: \_\_\_\_\_. *O Que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-28.

GOMES FILHO, Teodoro Antunes. *Saberes docentes em EJA: um estudo na rede municipal de Sapucaia do Sul (RS)*. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

MACHADO, Micheli Fernanda. *Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada online*. 2015. 139 f. Dissertação

(Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2015.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. HOLANDA, Fabíola. *História Oral: como fazer, como pensar*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MORAIS, Itamar Araújo. *Araguaína (TO): enquanto cidade média no contexto regional*. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2014.

NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do. *Os saberes na formação inicial do Pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental: experiências nas escolas públicas de Caxias-MA*. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina-PI, 2011.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, ano XXII, nº 74, p. 27-42, abril/2001.

OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de. *Saberes Docentes e a Geografia Urbana Escolar*. 2008. 142 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Estudos Sócio Ambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2008a.

OLIVEIRA, Suely Lima Chaves. *Da aquisição à mobilização de saberes docentes no contexto da Educação de Jovens e Adultos de Caxias-MA*. 2012. 2016 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí, Teresina-PI, 2012b.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos. Tradução Ingeborg K. de Mendonça e Carlos Espejo Muriel. *Tempo*. Rio de Janeiro, vol. 1, nº. 2. p. 59-72, 1996.

\_\_\_\_\_. História Oral e poder. Tradução Luiz Henrique dos Santos Blume e Heliana de Barros Conde Rodrigues. *Mnemosine*. Vol. 16, nº 2. p. 2-13, 2010.

\_\_\_\_\_. O que faz a história oral diferente. Tradução Maria Theresinha Janine Ribeiro. *Proj. História*, São Paulo, p. 25-39, fev. 1997.

\_\_\_\_\_. *História oral como arte da escuta*. Tradução Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. *Memorial de formação: quando as memórias narram a história*. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br>. Acesso em 06 dez. 2016.

PUNTES, Roberto Valdés. AQUINO, Orlando Fernández. NETO, Armindo Quilici. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar*. Curitiba: Editora UFPR, n. 34. p. 169-184, 2009.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.

SANTOS, José Roberto de Souza. *A ecologia dos saberes na formação de professores*. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília, Brasília-DF, 2012.

SILVA, Fernanda Costa Fagundes. *A formação de docentes: relações entre o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e os saberes dos egressos na educação infantil*. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO, 2012f.

SILVA, Kize Arachelli de Lira. *Saberes e perspectivas dos docentes em torno do currículo de uma escola pública rural do RN*. 2012. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2012e.

SILVA, Luciliana de Oliveira Barros da. *Saberes Docentes, Alfabetização, Respeito à Infância: a criança de 6 anos no Ensino Fundamental*. 2010. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2010b.

SILVA, Maria Aparecida Alves. *A Violência Física Intrafamiliar como método educativo punitivo disciplinar e os saberes docentes*. 2008. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2008a.

SILVA, Maria de Jesus Assunção. *Formação e desenvolvimento profissional docente: saberes e fazeres de egressos do Curso de Pedagogia da UFPI*. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí, Teresina-PI, 2011c.

SILVA, Marilei Maria da. *O tempo histórico e os saberes docentes no ensino de História nos anos iniciais*. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2011d.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Tradução Francisco Pereira. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: História Oral*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_: Histórias de vida como patrimônio da humanidade. In: *História falada: memória, rede e mudança social*. Coordenadores Karen Worcman e Jesus Vasquez Pereira. São Paulo: SESC SP: Museu da Pessoa: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. p. 17-43.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*. Tradução Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

### **Fontes primárias**

ARAUJO, Edileuza Batista de. [37 anos]. [agosto, 2016]. Entrevistadora: Bruna da Silva Cardoso. Araguaína, agosto de 2016.

BARBOSA, José Humberto Gomes. [50 anos]. [setembro, 2016]. Entrevistadora: Bruna da Silva Cardoso. Araguaína, setembro, 2016.

OLIVEIRA, Izarete da S. [40 anos]. [julho, 2016]. Entrevistadora: Bruna da Silva Cardoso. Araguaína, julho, 2016.

SOUZA, Ronaldo da Silva. [35 anos]. [agosto, 2016]. Entrevistadora: Bruna da Silva Cardoso. Araguaína, agosto, 2016.

**Apêndice A: Quadro – Dissertações de universidades brasileiras – Período 1996-2015**

<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>	<b>Área Concentração</b>	<b>Público-alvo</b>	<b>Foco da pesquisa</b>
1-2004	As contribuições do processo de implementação do projeto para o ensino de Ciências “ABC na Educação Científica – A Mão na Massa” para o desenvolvimento profissional de uma professora de pré-escola	Carolina Rodrigues de Souza Miranda	Universidade Federal de São Carlos	Mestrado em Educação Metodologia do Ensino	Professores em formação (graduação) e professores em atuação	Análise das contribuições de um projeto de ensino de ciências para as séries iniciais-Projeto “ABC na Educação Científica- A Mão na Massa”.
2-2005	Saberes de uma Prática Inovadora: Investigação com Egressos de um Curso de Licenciatura em Matemática	Mônica Bertoni dos Santos	Pontifícia Universidade e Católica do Rio Grande do Sul	Mestrado em Educação em Ciências e Matemática	Estudantes de graduação	Investigação da atuação dos egressos do Curso de Licenciatura Plena em Matemática na educação básica.
3-2006	Estudo de Estratégias Metodológicas e Avaliativas para superar dificuldades de Matemática em nível médio identificadas por meio do SAEB-2003	Marta Cattani Vargas	Pontifícia Universidade e Católica do Rio Grande do Sul	Mestrado em Educação em Ciências e Matemática	Estudantes do ensino médio	Identificação de problemas de aprendizagem em Matemática nos alunos de ensino médio das escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul.
4-2006	Práticas Formativas e Formação Continuada: um estudo com professores em exercício	Oneida Cristina Gomes Barcelos Irigon	Universidade Federal de Goiás	Mestrado em Educação	Professores em atuação	Identificação de práticas de sucesso na formação continuada de professores e compreender como esse profissional aprende a profissão.
5-2008	Formação Continuada, Novos Olhares e Novos Fazeres: Tempos e Espaços de Construções e Significados	Severino Villar de Albuquerque	Universidade Católica de Brasília	Mestrado em Educação	Professores da educação básica	Compreender o processo de formação continuada de professores e gestores da Rede Municipal de Ensino de São Luís.

6-2008	Saberes Docentes e a Geografia Urbana Escolar	Karla Annyelly Teixeira de Oliveira	Universidad e Federal de Goiás	Mestrado em Geografia	Professores em geral	Compreensão dos saberes docentes sobre o conteúdo cidade, tendo como base a formação do professor na universidade e o seu trabalho realizado na escola.
7-2008	A Violência Física Intrafamiliar como método educativo punitivo-disciplinar e os Saberes Docentes	Maria Aparecida Alves da Silva	Universidad e Federal de Goiás	Mestrado em Educação Brasileira	Professores da educação básica	Conhecer a quais saberes os professores (as) reportam para compreender e lidar com as situações de violência física sofridas por seus alunos, oriundas do ambiente intrafamiliar.
8-2009	As influências dos Formadores sobre os Licenciados em Matemática do IME-UFG	Ronan Santana dos Santos	Universidad e Federal de Goiás	Mestrado em Educação em Ciências e Matemática	Professores e alunos de graduação	Estudar as influências que os formadores do Curso de Licenciatura em Matemática tiveram sobre os egressos desse curso.
9-2010	Saberes Docentes, Alfabetização, Respeito à Infância: a criança de 6 anos no Ensino Fundamental	Luciliana de Oliveira Barros da Silva	Universidad e Federal do Rio Grande do Norte	Mestrado em Educação	Professores da Educação Infantil	Investigar os saberes docentes mobilizados pelos professores para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que auxilie a criança de seis anos na aprendizagem da língua escrita.
10-2010	As contribuições do PROFORMAÇÃO/Pedagogia/UE RN para a melhoria da Prática Pedagógica de Professores	Marcia Betânia de Oliveira	Universidad e Federal do Rio Grande do Norte	Mestrado em Educação: Práticas Pedagógicas e Currículo	Professores da Graduação e em Formação Inicial	Investigar como os professores em formação inicial avaliam os saberes adquiridos durante a formação.
11-2010	O Ensino de Artes nos anos iniciais do Ensino Fundamental: (Re)pensando a	Samira Fernandes Delgado	Universidad e Federal do Rio Grande do Norte	Mestrado em Educação: Educação e Inclusão Social em	Professores da educação básica	Investigar as necessidades formativas dos (as) professores (as) de Artes de

	Prática Docente			Contextos Escolares e Não Escolares		escolas municipais de Natal/RN, que atuam no ensino fundamental.
12-2010	A Contribuição do Estágio Supervisionado para a formação reflexiva do Pedagogo	Maria Ghislenny de Paiva Brasil	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Centro de Ciências Sociais Aplicadas: Mestrado em Educação	Professores em formação inicial	Investigações das contribuições do Estágio Supervisionado para a formação reflexiva dos graduandos do curso de Pedagogia.
13-2011	Violência escolar e formação de professores: estudo em escola pública de Goiânia	Leila Oliveira Rodrigues	Universidade Federal de Goiás	Mestrado em Educação: formação e profissionalização docente e práticas educativas	Professores do ensino fundamental	Compreensão do fenômeno da violência escolar pelos sujeitos da escola, especialmente pelos professores do ensino fundamental.
14-2011	Formação de Professores de Ciências e Educação Inclusiva em uma Instituição de Ensino Superior em Jataí-GO	Eveline Borges Vilela Ribeiro	Universidade Federal de Goiás	Mestrado em Educação em Ciências e Matemática	Professores da graduação	Investigação de como uma Instituição de Ensino Superior em Jataí-Goiás (IES/Jataí) se preparou para atender à perspectiva da Educação Inclusiva, no que tange aos cursos de formação de professores de ciências (Biologia, Física, Matemática e Química).
15-2011	A formação de professores do Curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão: desvelando a constituição dos seus saberes	Jonilson Costa Correia	Universidade Federal do Maranhão	Mestrado em Educação	Professores do ensino superior	Análise dos saberes dos professores do Curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão.
16-2011	Caracterização dos professores de Educação Física que trabalham com esporte extraclasse:	Danielle Muller de Andrade	Universidade Federal de Pelotas	Mestrado em Educação Física	Professores de Educação Física	Caracterização dos professores de Educação Física que trabalham com o esporte extraclasse no



	motivações, trajetórias, saberes e identidades					Colégio Municipal Pelotense, a partir de suas trajetórias, seus saberes e identidades.
17-2011	Saberes Docentes e Educação Estatística: um estudo das práticas docentes no ensino médio	Alessandra de Abreu Corrêa	Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Faculdade de Física	Mestrado em Educação em Ciências e Matemática	Professores do ensino médio	Análise dos saberes mobilizados pelos professores em suas práticas ao ensinarem Estatística no Ensino Médio.
18-2011	Legados do ensino do esporte na escola: um estudo sobre o que professores de Educação Física pensam em deixar para seus alunos ao final do ensino médio	Ana Paula Pagliosa Bastos	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Escola de Educação Física	Mestrado em Ciências do Movimento Humano	Professores de Educação Física	Compreender como os professores de Educação Física analisam sua trajetória com o esporte e o que desejam transmitir aos seus alunos na escola.
19-2011	Ações de formação continuada de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Presidente Prudente (SP) e Saberes Docentes	Monica Podescalan Faustino	Universidade Estadual Paulista, "Júlio de Mesquita Filho"	Mestrado em Educação: Faculdade de Ciências e Tecnologia: práticas e processos formativos em educação	Professores de Matemática do ensino fundamental	Investigação dos modelos de formação continuada de Matemática oferecidos pela rede municipal de ensino de Presidente Prudente.
20-2011	Um estudo sobre a epistemologia da formação de professores de Ciências: indícios da constituição de identidades	Camila Itikawa Gimenes	Universidade Federal do Paraná	Mestrado em Educação: Cultura, escola e ensino	Professores de Ciências	Investigação dos processos identitários docentes que são constituídos no contexto da formação inicial de professores de ciências e biologia.
21-2011	Subjetividade e Construção de Saberes Docentes na formação inicial de professores de Química no Estágio Supervisionado	Heron Laiber Bonadiman	Universidade Federal de São João del-Rei	Mestrado em Educação, Processos Educativos e Práticas Escolares	Alunos do curso de Química	Compreender o processo de construção de saberes docentes no estágio supervisionado da licenciatura em química da Universidade Federal de São João del-Rei.
22-	Os saberes	Marcelo	Universidade	Mestrado em	Alunos do	Análise dos

2011	docentes de futuros professores de Física num contexto de inovação curricular: o caso da Física Moderna e Contemporânea no ensino médio	Pereira da Silva	e de São Paulo	Ensino de Ciências	curso de Física	saberes docentes dos futuros professores de Física.
23-2011	Saberes e Práticas das professoras do 5º ano, matéria-prima para a aprendizagem Matemática das crianças	Miguel Jucélio Alves da Silva	Universidade Federal do Ceará	Mestrado em Educação Brasileira: Educação, Ensino e Currículo	Professores de Matemática	Investigação dos saberes e práticas das professoras do 5º ano em Sobral – Ceará, em relação à matemática.
24-2011	Autonomia e identidade profissional de professores de Educação Física diante da proposta curricular do estado de São Paulo	Tatiana Pereira Freitas	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade	Professores de Educação Física	Analisar os mecanismos utilizados pelos professores de Educação Física para atuar com autonomia diante da Proposta Curricular do Estado de São Paulo.
25-2011	Tecendo diálogos e construindo pontes: a formação docente entre a escola e a universidade	Luís Paulo Cruz Borges	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Mestrado em Educação: processos formativos e desigualdades sociais	Professores em geral	Investigação de como ocorre o processo formativo docente a partir da circularidade de saberes entre a escola e a universidade.
26-2011	Formação e desenvolvimento profissional docente: saberes e fazeres de egressos do Curso de Pedagogia da UFPI	Maria de Jesus Assunção e Silva	Universidade Federal do Piauí	Mestrado em Educação: ensino, formação de professores e práticas pedagógicas	Professores de Pedagogia	Desenvolvimento profissional de professores egressos do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Piauí.
27-2011	“Ações formativas” desenvolvidas em universidades federais mineiras: estratégias de aprendizagem e (Re)elaboração dos saberes docentes	Claudete de Freitas da Silva	Universidade Federal de Viçosa	Mestrado em Educação	Professores de graduação	O processo de aprendizagem profissional de docentes universitários e os saberes que estes vão elaborando e/ou reelaborando em programas de desenvolvimento profissional.
28-	Formação	Andréia	Universidade	Mestrado em	Professores	Repercussões do

2011	continuada: repercussões na prática docente	Veridiana Antich	e do Vale do Rio dos Sinos	Educação	s de educação infantil	curso de Formação Continuada desenvolvido pelo NUPE-UNISINOS na prática de professoras da educação infantil no período de 2007 a 2008.
29-2011	Produção coletiva de textos na educação infantil: a mediação e os saberes docentes	Fernanda Michelle Pereira Girão	Universidade Federal de Pernambuco	Mestrado em Educação: educação e linguagem	Professores da educação infantil	Os tipos de intervenção de professoras durante situações de escrita coletivas.
30-2011	A constituição da profissionalidade de professores dos anos iniciais do ensino fundamental	Magna Sales Barreto	Universidade Federal de Pernambuco	Mestrado em Educação	Professores do ensino fundamental	Compreender a constituição da profissionalidade docente em algumas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.
31-2011	A formação profissional específica nos cursos de Licenciatura em Pedagogia: a apropriação de saberes para a docência	Bruna Cardoso Cruz	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Mestrado em Educação	Professores de Pedagogia em formação inicial	Aspectos da formação de professores para o ensino fundamental no curso de Pedagogia.
32-2011	O debate no ensino de Português: do livro didático à sala de aula	Bruno Alves Pereira	Universidade Federal de Campina Grande	Mestrado em Linguagem e Ensino	Professores de Português do ensino fundamental	Transposição didática do gênero <i>debate</i> em um livro didático e em aulas de português.
33-2011	A prática pedagógica de professores do CEJA como contexto de aprendizagem docentes	Claudia Maria Lima da Costa	Universidade Federal do Piauí	Mestrado em Educação: ensino, formação de professores e prática pedagógica	Professores em geral	As aprendizagens docentes.
34-2011	Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora: a construção de práticas bem-sucedidas	Aline Juliana Oja	Universidade Federal de São Carlos	Mestrado em Educação: processos de ensino e aprendizagem	Professores em geral	Entender como uma professora alfabetizadora considerada bem-sucedida constrói sua prática pedagógica cotidiana.
35-2011	Saberes docentes de professores formadores em	Joquebede Dias dos	Universidade Federal do Piauí	Mestrado em Educação: Ensino,	Professores de graduação	A mobilização dos saberes docentes pelos

	início de carreira no ensino superior: um estudo com os professores substitutos do Núcleo da UESPI em Amarante-PI	Santos Nunes		formação de professores e práticas pedagógicas		professores formadores em início de carreira.
36-2011	História de professores (as) do ensino médio: formação na/com a prática	Maria do Socorro Santos de Brito	Universidad e Federal do Amazonas	Mestrado em Educação	Professores do ensino médio	Compreender por meio de narrativas orais, como e onde são construídos saberes necessários à prática de docentes do ensino médio, que atuam em duas escolas públicas estaduais da zona norte, no município de Manaus.
37-2011	Trajetórias e saberes dos professores atuantes no curso de Pedagogia em uma instituição privada	Ana Paula Pereira Arantes	Universidad e do Oeste Paulista	Mestrado em Educação: formação e prática pedagógica do profissional docente	Professores de graduação	Trajetórias e saberes dos professores atuantes no curso de Pedagogia em uma instituição privada.
38-2011	Narrativas de autoformação docente: desvelando modos de ser e de fazer-se professor	Francisca dos Santos Teixeira	Universidad e Federal do Piauí	Mestrado em Educação: ensino, formação de professores e práticas pedagógicas	Professores da educação básica	Autoformação docente e suas implicações na prática pedagógica, considerando a relação indissociável entre os modos de ser e de fazer-se professor.
39-2011	Programa Mais Educação/Mais Escola: avanços e desafios na prática educaditva em Duque de Caxias	Sheila Cristina Monteiro Matos	Universidad e Federal do Estado do Rio de Janeiro	Mestrado em Educação	Professores e alunos da educação básica	As práticas educativas em Duque de Caxias a partir da implementação do Programa Mais Educação/Mais Escola, tendo foco o questionamento sobre como vêm sendo implementadas as práticas educativas

						associadas a esses programas nos turnos da Escola Municipal Visconde de Itaboraí.
40-2011	Os saberes na formação inicial do Pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental: experiências nas escolas públicas de Caxias-MA	Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento	Universidade Federal do Piauí	Mestrado em Educação: ensino, formação de professores e práticas pedagógicas	Professores dos anos iniciais	Os saberes da formação inicial do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental: experiências nas escolas públicas municipais de Caxias-MA.
41-2011	A mobilização dos saberes docentes no contexto da prática pedagógica do professor na modalidade de educação a distância	Cleidivalva Maria Barbosa Oliveira	Universidade Federal do Piauí	Mestrado em Educação: ensino, formação de professores e prática pedagógica	Professores em geral	Mobilização dos saberes docentes na prática pedagógica do professor na modalidade EaD.
42-2011	Diversos tons, lugares dissonantes: o movimento estético do ensinar	Anthony Fábio Torres Santana	Universidade Tiradentes	Mestrado em Educação	Professores da educação básica	As estéticas que estão compondo os movimentos do ser professor na educação básica.
43-2011	Saberes docentes na interface Biologia/Geociências: contribuições de uma professora em formação continuada	Gabriela Finco-Maidame	Universidade Estadual de Campinas	Mestrado em Ensino de História de Ciências da Terra	Professores do ensino médio	Possibilidades e caminhos de uma abordagem geocientífica, ressaltando a importância de um olhar mais sintético, abrangente e interdisciplinar na formação de indivíduos conscientes de seu ambiente.
44-2011	Formação de professores em processos andragógicos de ensino e aprendizagem	Glaucia Berton Dagostino	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Mestrado em Educação e Currículo	Professores que trabalham com educação de adultos	Os saberes necessários para a formação de professores na atuação em processos andragógicos de ensino e aprendizagem.
45-2011	Alfabetização: dinâmica das práticas didáticas	Fabiana Rosa Vilela de	Universidade Estadual Paulista	Mestrado em Educação	Professores da educação	Focaliza as interações das crianças e seus

	e as interações das crianças com a linguagem escrita	Oliveira Guilherme	“Júlio de Mesquita Filho”		infantil	professores com a leitura e a escrita nas aulas.
46-2011	O papel dos dispositivos de controle curricular: avaliando a Prova Brasil	Izabella da Silva Vieira	Universidade Federal de Alagoas	Mestrado em Educação Brasileira	Professores do ensino fundamental	Investigação de como professores/as de duas escolas de ensino fundamental da rede pública municipal, de uma cidade do interior do estado de Alagoas, percebem no seu currículo a política do governo de avaliação nacional.
47-2011	Práticas de <i>Desemponderamento</i> docente no cotidiano de educação fundamental	Janaina Boniatti Bolson	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Mestrado em Educação	Professores da educação básica	Investigação de práticas de <i>desemponderamento</i> docente na educação básica em curso na escola contemporânea.
48-2011	Disciplinas, docentes e conteúdos: itinerários da História da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1951-2002)	João Paulo Gama Oliveira	Universidade Federal de Sergipe	Mestrado em Educação	Professores em geral	Curso de Geografia e História da Faculdade de Filosofia de Sergipe de 1951 a 1962 com o objetivo de analisar os saberes transmitidos nesses cursos de formação docente.
49-2011	Formação docente e gêneros discursivos: o dizer, o saber e o fazer	Klebia Seliane Pereira de Souza	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Mestrado em Estudos de Linguagem: Linguística aplicada	Professores da educação básica	Análise sobre a formação inicial docente a respeito dos gêneros discursivos e sua utilização em sala de aula de profissionais polivalentes da educação básica.
50-2011	Professor de ensino superior: discutindo as necessidades da formação pedagógica	Leidne Sylse Souza de Mello Carreno	Universidade Federal de Pelotas	Mestrado em Educação: Formação de professores	Professores universitários	Reflexão sobre a necessidade de formação pedagógica de docentes universitários a partir das

						expressões de um grupo de professores que atuam na Universidade Federal de Pelotas.
51-2011	Trajetórias de Constituição da docência na educação profissional	Letícia Aparecida Martins	Universidade Estadual de Campinas	Mestrado em Educação: Ensino e práticas culturais	Professores do ensino profissional	Compreensão sobre a constituição da docência no ensino profissional, neste caso, professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, IF-SC.
52-2011	Os saberes do movimento do corpo na educação infantil: o contexto da formação de professores nas Licenciaturas em Pedagogia em Curitiba-Paraná	Fabíola Berwanger	Universidade Federal do Paraná	Mestrado em Educação	Professores da educação infantil	A pesquisa investigou como são tratados os saberes do movimento do corpo na formação de professoras da criança pequena e, para isto, entrevistou professores formadores responsáveis por disciplinas que tratam do movimento do corpo infantil nas Licenciaturas em Pedagogia de Curitiba-Paraná.
53-2011	Formação continuada de professores e o desenvolvimento de currículos integrados na educação profissional e tecnológica	Nelda Plentz de Oliveira	Universidade Estadual de Campinas	Mestrado em Educação: Ensino e práticas culturais	Docentes da educação profissional	Práticas de docentes do Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC), neste caso, do <i>campus</i> Florianópolis-Continente.
54-2011	Admirando o professor de formação técnica: o fazer-se docente no encontro com o PROEJA em dois campi do IFSUL	Carla Odete Balestro Silva	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Mestrado em Educação: Políticas e Gestão de processos educacionais	Professores de formação profissional	A atuação do docente de formação técnica que dos cursos do PROEJA.

55-2011	O curso de Pedagogia e a formação de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental	Quelma Gomes Gonçalves	Pontifícia Universidad e Católica de Goiás	Mestrado em Educação	Professores e alunos da graduação	Curso de Pedagogia ministrado por uma Instituição de Ensino Superior (IES) particular situada no Estado de Goiás.
56-2011	O tempo histórico e os saberes docentes no ensino de História nos anos iniciais	Marilei Maria da Silva	Universidad e Federal de Santa Catarina	Mestrado em Educação: Sociologia e História da Educação	Professoras da educação infantil	Como as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de Florianópolis, escolhidas nas esferas estadual e federal, compreendem e trabalham com o Tempo Histórico no seu fazer pedagógico.
57-2011	Formação da identidade docente: estágio supervisionado, memórias e representações	Sandra Mara Vieira Oliveira	Universidad e Federal de Sergipe	Mestrado em Educação: Formação de Professores	Professores e alunos do ensino superior	Análise dos saberes, das memórias e representações sociais das professoras do curso de Licenciatura em Geografia da UESB.
58-2011	Ensinar Português é um trabalho: uma visão ergonômica da atuação de professores	Thaís Nascimento Santana Santos	Universidad e Federal de Campina Grande	Mestrado em Linguagem e Ensino: ensino-aprendizagem de Língua e Literatura	Professores do ensino fundamental	Investigar a prática do professor para refletir sobre a relação entre o trabalho prescrito, planejado e realizado durante as ações docentes no planejamento e na execução de aulas de português, tendo o texto como objeto de ensino.
59-2011	Pedagogia universitária: o programa CICLUS e as significações imaginárias na formação continuada de professores universitários	Vanessa Alves da Silveira de Vasconcelos	Universidad e Federal de Santa Maria	Mestrado em Educação: Formação, saberes e desenvolvimento profissional	Professores do ensino superior	Analisar a trajetória profissional e os processos formativos dos docentes do Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento



						Profissional de Docentes e Gestores-CICLUS da Universidade de Santa Maria.
60-2011	Professores de Educação Física e Professores Alfabetizadores: entre diálogos e saberes	Tiago Contesini Vinotti	Universidad e Regional de Blumenau	Mestrado em Educação	Professores de Educação Física	A relação entre Educação Física e alfabetização.
61-2011	Quais as fontes de saberes das professoras de bebês?	Ana Paula Rudolf Dagnomi	Universidad e do Vale do Itajaí	Mestrado em Educação	Professoras da educação infantil	Identificação das fontes de saberes das professoras de bebês de zero a dois anos de idade da rede pública municipal de Itajaí-SC.
62-2012	Ensino de Sociologia: elementos da prática docente no Ensino Médio	Tatiane Kelly Pinto de Carvalho	Universidad e Federal de Minas Gerais	Mestrado em Educação	Professores da Educação Básica	Compreender como a prática docente tem estreita ligação com o <i>habitus</i> profissional e como isso se reflete no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Sociologia no Ensino Médio.
63-2012	Estágio Curricular Supervisionado e qualidade na formação do licenciado em Educação Física	Silvana Zancan	Pontifícia Universidad e Católica do Rio Grande do Sul	Mestrado em Educação	Professores em formação inicial	Reconhecer e refletir as contribuições e os limites do estágio curricular supervisionado do curso de Educação Física, de uma instituição privada do RS, tendo por base a qualidade da formação dos professores em estágio II e III.
64-2012	Saberes docentes em EJA: um estudo na rede municipal de Sapucaia do Sul (RS)	Teodoro Antunes Gomes Filho	Universidad e do Vale dos Sinos	Mestrado em Educação	Professores do EJA	Mapeamento dos saberes utilizados pelos docentes do EJA.
65-2012	Os “Bons Professores” das Licenciaturas da Universidade Estadual de Mato	Elizabeth Dias Rode	Universidad e Católica Dom Bosco	Mestrado em Educação	Professores e alunos do ensino superior	Identificação das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores

	Grosso do Sul/Dourado: uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas					apontados como “bons professores” pelos alunos de licenciaturas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Dourados, bem como caracterizar essas práticas e as condições de trabalho em que ocorrem.
66-2012	A Iniciação Científica e o exercício da docência na educação básica: ressignificações da experiência de professores iniciantes	Marja Leão Braccini	Universidad e do Vale do Rio dos Sinos	Mestrado em Educação	Professores da educação básica	Compreender qual a influência da iniciação científica na atuação em sala de aula.
67-2012	Formação Profissional e Saberes Docentes: um estudo de professores da educação básica	Ana Carolina Branco Bastides	Universidad e de São Paulo Instituto de Psicologia	Mestrado em Psicologia	Professores em geral	Investigar e analisar expressões da formação de professores na constituição e mobilização de saberes docentes e em que aspectos tal formação tem contribuído para a construção de práticas que respondam aos atuais desafios da educação básica no estado de São Paulo.
68-2012	A constituição de si: investigação otobiográfica com formadores de professores	Lídia Soares Campos	Universidad e Federal de Mato Grosso	Mestrado em Educação: Cultura, memória e teorias em educação	Professores e alunos do ensino superior	Investigação como os docentes tornaram-se formadores fundamentando-se em Nietzsche, adotando a compreensão do conceito de <i>vivências</i> e a tese de que todo texto é confissão de seu próprio autor.
69-2012	Saberes e perspectivas dos docentes em torno	Kize Arachelli de Lira	Universidad e Federal do Rio Grande	Mestrado em Educação: Práticas	Professores da educação	Análise dos saberes e das perspectivas

	do currículo de uma escola pública rural do RN	Silva	do Norte	Pedagógicas e Currículo	básica	docentes sobre o currículo de uma escola pública rural de Ensino Fundamental do Rio Grande do Norte.
70-2012	A formação e o trabalho docente: um estudo das teorizações acerca das dimensões pessoais no exercício da profissão	Juliana de Souza Silva	Universidade de São Paulo	Mestrado em Educação	Professores da educação básica	Estudo de aspectos relativos a formação e ao exercício do trabalho docente.
71-2012	A ecologia dos saberes na formação de professores	José Roberto de Souza Santos	Universidade Católica de Brasília	Mestrado em Educação	Professores e alunos do ensino superior	Investigação de como os saberes docentes influenciam o currículo do curso de Pedagogia.
72-2012	Saberes docentes pedagógicos computacionais e sua elaboração prática	Helder Antônio de Freitas	Universidade de São Paulo	Mestrado em Educação	Professores do ensino superior	Verificar como os artefatos computacionais podem ajudar o professor no seu trabalho.
73-2012	Análise dos saberes, práticas e livros didáticos de Geografia do 2º ano do ensino médio, sobre os conteúdos: ecossistemas, biomas e biodiversidade	Karina Fernandes Gomes Marques	Universidade de Brasília	Mestrado em Geografia	Professores e alunos de Geografia	Análise das práticas dos professores de Geografia do Distrito Federal. E como os temas Bioma, Ecossistemas e Biodiversidades são trabalhados nos livros didáticos de Geografia do 2º ano do ensino médio.
74-2012	A formação de docentes: relações entre o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e os saberes dos egressos na educação infantil	Fernanda Costa Fagundes Silva	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Mestrado em Educação	Professores da educação infantil	Análise dos saberes dos professores, egressos do Curso de Pedagogia, que atuam na Educação Infantil.
75-2012	Saberes docentes na educação a distância no ensino superior	Simone Moreira dos Santos	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Mestrado em Educação	Professores do ensino superior	Analisar quais saberes são mobilizados pelos docentes ao desenvolverem práticas pedagógicas mediadas pelas

						Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC.
76-2012	Os contextos e movimentos na formação continuada docente: uma busca de sentido	Sandro Tiago da Silva Figueira	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais	Professores do ensino fundamental	Compreensão da formação continuada através dos olhares e vozes docentes, identificando as mobilizações efetuadas por três professoras do primeiro segmento do ensino fundamental na busca por formação.
77-2012	Saberes da formação continuada nos Centros de Estudos de professores alfabetizadores no município do Rio de Janeiro	Luciana Alves de Oliveira	Universidade e Federal do Rio de Janeiro	Mestrado em Educação	Professores da educação infantil	Os saberes da formação continuada de professores alfabetizadores nos Centros de Estudos da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Constrói uma reflexão sobre o cenário em que se inscreve a formação em serviço, ao dar acesso e visibilidade à voz docente.
78-2012	Saber ensinar Arte na concepção de professores que lecionam a disciplina no ensino fundamental	Marcos Aurélio Moreira Franco	Universidade Estadual do Ceará	Mestrado em Educação	Professores da educação básica	Compressão do saber ensinar arte na concepção dos professores que atuam no ensino da disciplina na rede municipal do Crato.
79-2012	Da aquisição à mobilização de saberes docentes no contexto da Educação de Jovens e Adultos de Caxias-MA	Suely Lima Chaves Oliveira	Universidade e Federal do Piauí	Mestrado em Educação	Professores da educação de jovens e adultos	Investigação de como os saberes docentes são adquiridos e mobilizados no contexto da EJA de Caxias – MA.
80-2012	A infância sob o olhar da professora de educação infantil: cruzando olhares, saberes e práticas	Carla Cristina Tosatto	Pontifícia Universidade e Católica do Paraná	Mestrado em Educação	Professores (as) de educação infantil	Conhecer os significados que as professoras de uma escola de educação infantil atribuem à

						infância.
81-2012	Geometria na educação infantil: formação e saberes necessários a prática pedagógica	Alice Christina Vaz Ibanhez de Lima Brito	Universidade do Oeste Paulista	Mestrado em Educação: formação e prática pedagógica do profissional docente	Professores (as) da educação infantil	Analisar os saberes docentes para identificar as teorias que orientam o ensino de Geometria na educação infantil.
82-2012	Professores? Sim! Os saberes docentes e os professores da Educação Profissional	Aliana Anghnoni Cardosos	Universidade Federal de Pelotas	Mestrado em Educação	Professores da educação profissional	Identificou que saberes os professores em atuação da Educação Profissional mobilizam, adquirem e constroem ao longo de suas trajetórias como docentes.
83-2012	Saberes construídos pelos professores nas práticas docentes da Educação de Jovens e Adultos	Adenilson Souza Cunha Júnior	Universidade Federal de Sergipe	Mestrado em Educação	Professores da educação básica	Trata de saberes construídos em suas práticas docentes ao atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA).
84-2012	Docência: um olhar para a terceira idade	Bárbara Borges e Jesus	Universidade Católica Dom Bosco	Mestrado em Educação	Professores do ensino superior	Análise dos processos de formação profissional dos professores que atuam em Universidades da Terceira Idade e as concepções sobre educação para idosos que possibilitam a construção de suas práticas docentes.
85-2012	Saberes docentes como articulador do diálogo entre teoria e prática no ensino médio	Maria Claudice Rocha Almeida	Universidade Federal de Sergipe	Mestrado em Educação	Professores do ensino médio	Analisou as concepções que permeiam as práticas de ensino e os saberes dos professores das disciplinas que compõem o currículo do ensino médio.
86-2012	A constituição do ser professor: análise do percurso de formação de docentes da edu	Rosana Maria Cavalcanti Soares	Universidade Federal do Ceará	Mestrado em Educação Brasileira	Professores da educação básica	Analisou como as experiências dos professores vivenciadas como estudantes na escola, na

	cação básica					formação inicial, na prática pedagógica e nas atividades formativas, as mudanças no âmbito pessoal e profissional que foram acontecendo durante essa trajetória, especialmente com relação às práticas docentes, contribuíram na constituição de si como professores.
87-2012	A formação inicial do professor de Educação Física: um estudo sobre os modelos de alternância e os saberes docentes	Esther Vieira Brum de Souza	Universidad e Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”	Mestrado em Ciências da Motricidade	Professores e alunos do curso superior de Educação Física	Análise dos saberes docentes e dos modelos de alternância que emergem do Projeto Pedagógico e dos relatos dos estudantes e professores vinculados ao curso de Educação Física.
88-2012	Ensino de Física na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso na formação inicial de professores	Andréa Cristina Souza de Jesus	Universidad e Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”	Mestrado em Educação para Ciência	Alunos do curso de Física	O foco desta pesquisa foi identificar, nos discursos de licenciandos em Física, elementos considerados específicos para o ensino de Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA).
89-2012	A transposição didática na Educação Física Escolar: a prática pedagógica dos professores em formação inicial e a relação com seus saberes docentes	Luis Eugênio Martiny	Universidad e de Pernambuco/ Universidad e Federal da Paraíba	Mestrado em Educação Física	Professores em formação inicial	O objetivo do estudo foi analisar como os Professores em Formação Inicial (PFI), alunos do 6º período do curso de Educação Física (EF), realizam a Transposição Didática (TD) dos saberes a serem ensinados durante o estágio

						supervisionado.
90-2012	Docência da disciplina de Psicologia no curso de Direito: saberes e práticas	Schirley Heritt	Universidade Estadual de Londrina	Mestrado em Educação	Professores e alunos do curso superior	As características da atuação pedagógica de docentes da disciplina de Psicologia no curso de Direito e suas possíveis implicações para a formação dos alunos.
91-2012	Trajetórias de estudantes da rede pública que ingressam, permanecem e obtêm êxito numa universidade pública	Silcia Soares da Silva	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Mestrado em Educação	Estudantes e professores em geral	Investigação da trajetória de estudantes da rede pública que ingressaram em uma universidade pública.
92-2012	A formação do professor de Matemática na Universidade Estadual de Alagoas- Campus I: a Reforma Curricular e os saberes na opinião do egresso	Juracy Pinheiro dos Santos	Universidade Federal de Alagoas	Mestrado em Educação Brasileira	Professores e estudantes de Matemática	A pesquisa buscou pesquisar sobre a formação do professor de Matemática na Universidade Estadual de Alagoas-Campus I: a Reforma Curricular e os saberes na opinião do egresso
93-2012	Repensando a Formação Inicial em Educação Física: entendendo o papel do estágio em uma concepção de ação docente enquanto práxis	Manuela Pereira de Sousa	Universidade Nove de Julho- UNINOVE	Mestrado em Educação	Professores em formação inicial	Compreensão de como os professores refletem e analisam a sua ação docente a como o processo de reflexão auxilia na construção de saberes e da identidade docente.
94-2013	Construção de Práticas de Ensino de Leitura: com a palavra o professor	Sione Pires de Moraes	Universidade Federal de Goiás	Mestrado em Educação	Professores do ensino fundamental	Dar voz ao professor para que ele relate como vem construindo suas práticas de ensino de leitura.
95-2013	A construção de saberes docentes para a inclusão das pessoas com deficiência: um estudo a partir dos professores do	Marta Callou Barros Coutinho	Universidade Federal de Pernambuco	Mestrado em Educação	Professores da educação básica	Compreender como os professores do curso de Pedagogia têm construído saberes para atuar com

	curso de Pedagogia do sertão pernambucano					alunos com deficiência.
96-2013	Atuação do professor de apoio à Inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás	Adriana Oliveira Freitas	Universidade Federal de Goiás	Mestrado em Educação	Profissionais da educação especial	A atuação de profissionais da Educação Especial.
97-2013	A constituição da profissionalidade docente e a inovação pedagógica na educação básica	Marcelo Cesar Salani	Universidade do Vale do Rio Sinos	Mestrado em Educação	Professores da educação profissional	Analisou a constituição da profissionalidade dos docentes que realizam práticas inovadoras no colégio La Salle Esteio.
98-2013	Contrariando a sina- Da Educação de Jovens e Adultos ao Ensino Superior: escolaridades exitosas de alunas trabalhadoras	Rubem Teixeira de Jesus Filho	Universidade Federal de Goiás	Mestrado em Educação	Estudantes e professores da Educação de Jovens e Adultos	Busca de explicações para casos de escolaridade prolongada de alunos que cursaram alguma etapa de sua trajetória acadêmica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e que conseguiram ingressar em algum curso superior de graduação presencial na UFG.
99-2014	Inclusão obrigatória da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena no Currículo: vozes e tensões no Projeto Curricular do estado de Pernambuco	Geonara Marisa de Souza Marinho	Universidade Federal da Paraíba	Mestrado em Educação	Professores em geral	Compreender como vem acontecendo desde de 2003 o processo de inclusão das leis nº 10639/03 e a lei nº 11645/08 na educação básica no estado do Pernambuco.
100-2014	As pesquisas em educação básica realizadas no PPGE/ FE/UFG	Marcia Cristina Silva	Universidade Federal de Goiás	Mestrado em Educação	Professores da educação básica	Reflexão sobre a produção acadêmica na educação Básica.
101-2014	Os saberes docentes	Jackelyn e de	Universidade Federal de	Mestrado em Educação	Professores de	Os saberes do professor de



	elaborados na formação inicial e a prática do professor de Matemática no contexto da EJA a luz da concepção freireana	Souza Medrado	Goiás	em Ciências	Matemática	matemática, constituídos em sua prática docente na EJA, tomando por base as concepções de Freire para a formação de um professor progressista.
102-2015	Alfabetização, letramento e a formação do professora alfabetizadora: possibilidades apresentadas pelo Pibid	Eliane de Godoi Teixeira Fernandes	Pontifícia Universidad e Católica de Campinas	Mestrado em Educação	Professores em geral	Investigação das práticas pedagógicas ligadas a alfabetização e a formação inicial do professor alfabetizador.
103-2015	Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada online	Micheli Fernanda Machado	Universidad e Federal de São Carlos	Mestrado em Educação	Professoras em geral	Compreender a construção da docência de professoras alfabetizadoras em início de carreira.

**Apêndice B: Termo de Concessão de Direitos e Autorização para uso das entrevistas**

## TERMO DE CONCESSÃO DE DIREITOS

Eu, \_\_\_\_\_ pelo \_\_\_\_\_ presente \_\_\_\_\_ documento  
 (nome) \_\_\_\_\_  
 (nacionalidade) \_\_\_\_\_, (estado civil) \_\_\_\_\_,  
 (profissão) \_\_\_\_\_, (carteira de identidade nº) \_\_\_\_\_, emitida por  
 \_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_, residente e domiciliado (a) em

\_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins e transiro neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo (à) [UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS] os direitos da minha entrevista, realizada no dia (ou entre os dias) \_\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_, perante o (a) pesquisador (a) \_\_\_\_\_.

Tenho consciência que eu como proprietário originário da entrevista de que trata este termo, tenho, indefinidamente, o direito ao exercício dos direitos morais sobre a minha entrevista, de sorte que sempre terei meu nome citado por ocasião de qualquer utilização. Fica, pois (a) [UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS] plenamente autorizada a utilizar minha entrevista, no todo ou em parte, editada ou integral, inclusive cedendo a terceiros, no Brasil e/ou no exterior. Sendo esta forma legítima e eficaz, que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

\_\_\_\_\_  
 Nome legível do (a) entrevistado (a)

CPF: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Nome legível da entrevistadora

CPF: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Local

\_\_\_\_\_  
 Data

**Apêndice C: Quadro com os temas e questões de direcionamento para a realização das entrevistas semiestruturadas de História de Vida**

<b>TEMAS</b>	<b>TEMÁTICAS</b>	<b>QUESTÕES DE DIRECIONAMENTO</b>
Identificação do/a entrevistado/a	Informações gerais	Nome completo. Data de nascimento/Idade. Cidade/estado em que nasceu. Religião. Tempo de atuação como professor/a.
Educação básica – Experiências como aluno/a; Relação com o saber e a escola	Lembranças sobre a infância; Relação com a família;	Fale sobre as condições socioeconômicas da família. Relate as principais lembranças sobre a infância. Como a família percebia a escola? Qual importância atribuída ao estudar? Houve incentivo por parte da família para a continuidade dos estudos?
	Escola no tempo de aluno/a; Relação com a escola;	Fale sobre sua relação com a escola. Qual sentido tinha para você o fato de ir a escola e aprender as coisas? Relate sobre as lembranças dos tempos vividos na escola como estudante? Como era como aluno (a)? Gostava de estudar e fazer as atividades? Tinha expectativas de continuidade de escolarização? Pensava em fazer um curso superior? Recorda-se de nomes das escolas que estudou? Quais foram elas?
	Relação com os/as professores/as	Fale sobre a relação com os professores. Recorda nomes de professores importantes durante a sua trajetória escolar? Teve alguma disciplina ou professor/a que marcou durante a sua trajetória escolar? Por quê? Do tempo como estudante se recorda das metodologias utilizadas pelos professores para ministrar as aulas?
Formação inicial – Estudante de graduação; Tempo na universidade	Curso de graduação; Experiências na universidade;	Fale sobre como se deu a escolha do curso superior. Quando iniciou/concluiu a graduação? Em que instituição? Porque escolheu ser professor /a? Já atuava como professor antes do ingresso na universidade? Quais as relações com professores/as e colegas na universidade? Com que saberes mais se identificou durante o curso superior? Qual a importância de se estudar (o curso superior do sujeito da pesquisa)? Quais professores foram marcantes na sua formação e por quê? Realizou alguma pesquisa durante a graduação? Relate as lembranças mais marcantes nos tempos de universidade.
Saber ser professor/a Tempos de atuação	Primeiras experiências na docência	Quando, onde e como começou a dar aula? Quais as lembranças sobre os primeiros anos de prática em sala de aula? Onde buscou referências para iniciar a atuação em sala de aula? Iniciou como professor/a contratado/a ou concursado/a? Que dificuldades enfrentou?
	Experiência docente Formação continuada	Em que escola (as) atua? E em quais escolas já trabalhou? Como professor/a, como estabelecia/estabelece sua relação com os alunos? Quais diferenças percebe entre os primeiros anos de experiência na docência e o professor/a que se tornou hoje? O que aprendeu? Quais os principais desafios para você como professor/a nos dias de hoje? Quais atividades de formação participou? (Cursos de especialização, espaços, seminários de formação)?

		<p>Qual a importância da formação continuada para o exercício da docência?</p> <p>Teve algum momento que pode ser visto como marcante em sua formação como professor/a?</p>
	<p>Relações com a profissão docente, a escola e a educação</p>	<p>Para você, qual o papel do professor?</p> <p>Em algum momento se sentiu frustrado/a como professor/a? Teve vontade de abandonar a profissão?</p> <p>Destaque um ou mais momentos marcantes em sua trajetória como professor/a.</p> <p>O professor é professor em todos os lugares ou só na escola?</p> <p>Qual a importância da profissão docente?</p> <p>O que seus professores representaram na sua vida? Que importância tiveram?</p> <p>Como vê a profissão em termos qualitativos e quantitativos? O que a profissão docente te proporcionou em termos financeiros/materiais? E em termos de aprendizado e conhecimento?</p> <p>O que pensa sobre o reconhecimento social e financeiro da docência?</p> <p>Se sente reconhecido (a)? Se puder dê exemplos de reconhecimento como professor (a).</p> <p>Fale sobre o significado da escola para você enquanto professor/a.</p> <p>O que representa na sua vida ser professor (a)?</p> <p>Quais expectativas têm para o futuro da educação, da escola e da profissão professor?</p> <p>Como se sentiu compartilhando sua história de vida? O que achou da experiência de ser entrevistado?</p>