

**UNIVERSIDADE TIRADENTES
DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

BRUNO OLIVEIRA SANTOS

**VIVER, APRENDER E ENSINAR:
dialogando com professores de história sergipanos sobre formação
inicial e experiência vivida**

**ARACAJU
2015**

**VIVER, APRENDER E ENSINAR:
dialogando com professores de história sergipanos sobre formação
inicial e experiência vivida**

BRUNO OLIVEIRA SANTOS

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes, na linha Educação e Formação Docente.

ORIENTADOR: Prof.^o Dr.^o Cristiano de Jesus Ferronato

ARACAJU

2015

VIVER, APRENDER E ENSINAR:
Dialogando com professores de história sergipanos sobre formação
inicial e experiência vivida.

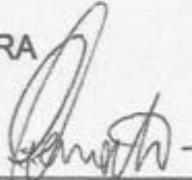
BRUNO OLIVEIRA SANTOS

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes, na linha Educação e Formação Docente.

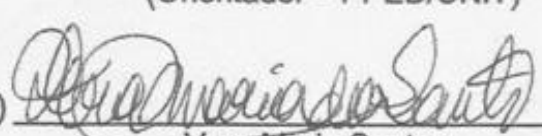
APROVADO (A) EM: 06/03/2015.

BANCA EXAMINADORA

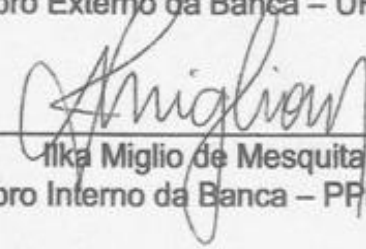
Prof.(a) Dr.(a) _____


Cristiano de Jesus Ferronato
(Orientador – PPED/UNIT)

Prof.(a) Dr.(a) _____


Vera Maria Santos
(Membro Externo da Banca – UFS)

Prof.(a) Dr.(a) _____


Ilka Miglio de Mesquita
(Membro Interno da Banca – PPED/UNIT)

ARACAJU

2015

S237v Santos, Bruno Oliveira.
Viver, aprender e ensinar: dialogando com professores de historia sergipanos sobre formação inicial e experiência vivida. / Bruno Oliveira Santos; orientação [de] Prof. Dr. Cristiano de Jesus Ferronato – Aracaju: UNIT, 2015.

69 p. il.: 30cm

Inclui bibliografia.
Dissertação (Mestrado em Educação)

1. Formação docente. 2. Experiências. 3. Educação. I. Ferronato, Cristiano de Jesus, (orient). II. Universidade Tiradentes. III. Título.

CDU: 37(813.7)(091)

Ficha catalográfica: Marcos Orestes de Santana Moraes Sampaio CRB/5 1296

*À Deus,
Aos meus pais,
À meu irmão,
À meu orientador.*

AGRADECIMENTOS

Em Romanos, Capítulo 13, Versículo 7, está escrito: “Deem a cada um o que lhe é devido: (...) se honra, honra”. Sendo assim, abro nesse momento, um espaço para reconhecer a salutar contribuição de todos que direta ou indiretamente corroboraram para a viabilidade e conclusão desse estudo.

Começo, então, “celebrando ao Senhor com alegria”, pois entendo que Deus foi e sempre será o meu pilar de sustentação, o meu refúgio nos momentos de angústia ou desolação. Então, Deus, você é o primeiro a quem agradeço.

Bem, o que falar da pessoa que me colocou no mundo, que sempre me deu carinho? Nesse momento, quero agradecer a minha mãe, mulher de fibra que, em meio às dificuldades, fez o impossível para possibilitar a concretização dos meus sonhos. Obrigado mãe. Sem o seu amor, sem o seu investimento, esse sonho não seria possível.

Agradeço a meu pai que, mesmo distante, sempre esteve torcendo pelo meu sucesso e realizações. Pai, obrigado pelas palavras de conforto e pelos conselhos. Se, hoje, resolvo tudo com muita lucidez, devo isso a você.

Seguindo com meus agradecimentos, abro um espaço para falar do meu irmão, Maikon Oliveira. Passamos por apertos, por dificuldades, mas vencemos e sabe como isso foi possível? Sempre tivemos um ao outro. Para muitos, não conseguiríamos nada, todavia estamos pouco a pouco concretizando nossos sonhos. Sei que ainda temos um longo caminho pela frente, mas continuaremos vencendo e sabe por quê? Temos um ao outro. Obrigado por tudo irmão.

Agradeço ao professor e orientador, Cristiano Ferronato, por acreditar nesse projeto e, principalmente, pelas ricas contribuições, sem as quais, não conseguiria concluir essa pesquisa com tamanho zelo e perfeição. É, Ferronato, apesar de todo o trabalho que tivemos, hoje, posso dizer que valeu a pena. Professor, gostaria que soubesse que nenhuma palavra descreveria a gratidão e apreço que tenho por ti, então obrigado por tudo.

Agradeço, também, aos professores do PPED/UNIT, pela disponibilização de tempo e pelas ricas aulas ministradas no decorrer do curso. Em especial, as professoras Ilka Miglio, Fabrícia Borges, Simone Amorim e Dinamara Feldens, pela

paciência e indicações de leituras que viabilizaram o bom andamento dessa pesquisa.

Agradeço a professora Vera Maria, da UFS, pelas dicas e comentários que enriqueceram esse estudo, bem como pela sua participação na Banca avaliadora do mesmo.

Agradeço aos professores e, agora, amigos queridos, que concordaram de imediato em participar desse estudo e contribuíram, com suas ricas narrativas orais. Sem a contribuição de vocês, esse estudo não seria possível.

Agradeço aos colegas de turma pelos bons diálogos que tivemos. Sei que nossa trajetória foi árdua, mas conseguimos concluir com êxito essa etapa de nossas vidas. Que venham outras!

Agradeço ao pessoal da coordenação do PPED/UNIT, pela prontidão em solucionar nossas dúvidas e problemas. Bem como, aos professores visitantes que trouxeram diferentes olhares acerca da educação.

A todos vocês, o meu muito obrigado.

Uma cabeça bem-feita vale mais do que uma cabeça cheia.
(Michel de Montaigne)

SANTOS, Bruno Oliveira. **VIVER, APRENDER E ENSINAR**: dialogando com professores de história sergipanos sobre formação inicial e experiência vivida. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes. Orientador: Cristiano de Jesus Ferronato. Aracaju- SE, 2015.

RESUMO

O escopo dessa dissertação foi apresentar o *Erfahrung* (termo alemão que designa experiência que se passa numa viagem, ou seja, experiência vivida) como elemento constitutivo do *Bildung* (termo alemão que designa a formação), pois entendo que a formação do professor está intrinsecamente ligada a sua história de vida. Nesse sentido, compreendo o *tornar-se professor* como algo oriundo do experienciar, do sem pressa, da reflexão. Sendo assim, defendo, aqui, que o processo formativo do professor não se limita à formação inicial recebida nas universidades, mas, também, às experiências vivenciadas por esses profissionais no cotidiano escolar. Do ponto de vista metodológico, recorri à análise de narrativas orais de professores de história. Foram realizadas entrevistas com cinco docentes. A partir dos dados coletados, foi possível identificar alguns problemas na passagem do *ser* estudante para o *ser* professor. Em suma, com base nos dados encontrados, concluímos que a formação docente é oriunda da junção entre a teoria recebida durante a graduação e a prática, fruto das experiências vivenciadas pelo professor em seu cotidiano escolar.

Palavras-chave: Formação Docente. Experiências. Educação.

SANTOS, Bruno Oliveira. **LIVE, LEARN AND TEACH:** in dialogue with Sergipe History teachers on initial training and life experience. Dissertation (Master in Education) - Tiradentes University. Advisor: Cristiano de Jesus Ferronato. Aracaju-SE, 2015.

ABSTRACT

The scope of this dissertation was to present the *Erfahrung* (German term for experience that goes on a journey, or lived experience) as a constituent element of *Bildung* (German term for training) therefore, I understand that education of teacher is intrinsically linked to its life story. In this sense, I understand the teacher become as something coming from the experience of unhurried and reflection. Therefore, I argue here that the formation process of the teacher is not limited to initial training received in the universities, but also the experiences of these professionals in the daily school. From a methodological point of view, I turned to the analysis of oral narratives of History teachers. Five teachers were interviewed. From the collected data, it was possible to identify some problems in the transition from being a student to being a teacher. To summarize, based on data obtained, we conclude that teacher training comes from the junction between the received theory during undergraduate studies and the practical result of the experiences lived by the teacher in their school routine.

Keywords: Teacher Training. Experiences. Education.

SUMÁRIO

1. O COMEÇO DESSA HISTÓRIA	13
1.1 O encontro com o objeto	14
1.2 Dialogando com os teóricos	17
1.3 A Metodologia da pesquisa	24
 2. O SER QUE CHAMAMOS PROFESSOR	28
2.1 Quem é o professor?	29
2.2 A Formação docente	32
2.3 Os estudos (auto)biográficos.....	38
 3. VIVER, APRENDER E ENSINAR:	45
3.1 Apresentando os professores.....	45
3.2 O início da carreira	47
3.3 O cotidiano escolar e métodos de ensino.....	54
 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
 REFERÊNCIAS.....	61
 APÊNDICES.....	68

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros

ANPUH – Associação Nacional de História

CERU – Centro de Estudos Rurais e Urbanos

CIEE – Centro de Integração Empresa-Escola

EMC – Educação Moral e Cívica

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PROBIC – Programa de Bolsa de Iniciação Científica da Universidade Tiradentes

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNIT – Universidade Tiradentes

1. O COMEÇO DESSA HISTÓRIA

Nos últimos anos, a formação docente tornou-se tema recorrente em pesquisas no campo da educação. Dessa forma, temos presenciado um acréscimo considerável do número de estudos cujo cerne é a formação do professor.

O presente estudo nasceu de angústias decorrentes do início de minha trajetória docente. Ora, quando adentrei pela primeira vez em uma sala de aula, como professor titular, identifiquei um descompasso entre a formação acadêmica e o exercício da docência. Após essa constatação inicial, cresceu o desejo de compreender o processo de formação do professor.

Essa pesquisa justificou-se pela identificação de uma zona conflituosa, ou seja, pelo choque de realidade vivenciado pelos professores iniciantes. Sendo assim, busquei apresentar, no decorrer do texto, possíveis formas de atenuar esse choque inicial na transição da academia para o mercado de trabalho.

Os objetivos dessa pesquisa foram: compreender o processo de formação do professor, a partir de suas experiências vividas; caracterizar a impossibilidade de dicotomização do professor (pessoal e profissional); associar as experiências vividas ao nascimento de uma identidade profissional; descrever o início da trajetória profissional dos personagens envolvidos nesse estudo.

Do ponto de vista metodológico, apropriei-me da análise de narrativas orais e, para isso, utilizei questionários semiestruturados, com o intuito de possibilitar uma maior abertura aos professores entrevistados, pois as entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75). Além disso, foram realizadas diversas leituras correlatas, objetivando um cruzamento com os dados alcançados.

A dissertação está dividida em três capítulos e considerações finais. No Primeiro Capítulo, apresento o encontro com o tema, uma discussão com os teóricos adotados nessa pesquisa e, por fim, descrevo a metodologia aplicada nessa dissertação. No Segundo Capítulo, inicio conceituando a figura do professor e, em seguida, discuto brevemente o processo de formação do professor de História nos últimos anos. Finalizo esse capítulo apresentando alguns estudos autobiográficos. No Terceiro Capítulo, apresento os professores que participaram dessa pesquisa e,

em seguida, descrevo o início das trajetórias docentes desses indivíduos e, por fim, analiso práticas e métodos de ensino desses professores.

Finalizamos essa dissertação com as considerações finais onde apresento os resultados obtidos a partir da análise dos dados coletados por meio das entrevistas.

No subitem 1.1 apresentaremos o encontro com o objeto.

1.1 O encontro com o objeto

Em 2007, realizei um sonho ao passar no vestibular da Universidade Tiradentes para o curso de História. No mesmo ano, também fui aprovado no vestibular da Universidade Federal de Sergipe para o mesmo curso.

Minha vida acadêmica foi abrilhantada por dois programas de iniciação. Na UNIT, fui pesquisador do PROBIC (Programa de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Tiradentes), em parceria com a Professora Jocineide Cunha dos Santos, com a pesquisa “Vivências de homens e mulheres africanos em terras sergipanas 1790-1850”. Foram dois anos de pesquisa de campo e acredito ter contribuído de forma salutar para elucidação de algumas lacunas na historiografia sergipana, no que se refere à formação de famílias escravas, no município de Lagarto, na região Agreste do Estado. A pesquisa foi realizada na Secretaria da Paróquia de Nossa Senhora da Piedade, situada em Lagarto/SE, e coletamos os dados dos livros eclesiásticos.

O outro programa de iniciação que participei foi o PIBID/UFS (Programa de Iniciação à Docência). Abro, nesse momento, um espaço para concatenar a salutar contribuição do PIBID para a minha formação docente.

No PIBID, diferente dos Estágios Supervisionados, a intenção não é levar o aluno para ministrar aulas, mas, sim, de aproximar o graduando à realidade cotidiana da escola. Meu grupo foi alocado no Colégio Estadual Governador Valadares. Íamos à escola três tardes por semana e, lá, desenvolvemos diversas atividades como, por exemplo, oficinas de leituras, peças teatrais, reforço escolar, apresentações de danças, mostras literárias e folclóricas. Além disso, enfatizávamos

a importância da história, através de eventos promovidos no colégio, em datas como o dia da consciência negra, do índio, dentre outras.

Recordo-me de que, nas semanas que antecederiam as avaliações de ciências Humanas, diversos alunos nos procuravam, a fim de sanar suas dúvidas referentes ao conteúdo programático.

A partir do exposto, conclui-se que o PIBID corroborou de forma significativa para uma melhor formação acadêmica, tendo em vista que ele proporcionou uma aproximação com a realidade que nos depararíamos ao assumirmos a sala de aula.

Ainda durante a graduação, adentrei em um novo desafio, fui contratado por intermédio do CIEE (Centro de Integração Empresa-Escola) para um estágio remunerado no Colégio Brasil. Nessa instituição, lecionei minhas primeiras aulas, elaborei minhas primeiras avaliações e preenchi meus primeiros diários de classe. Foi nesse estabelecimento de ensino que me deparei com um choque de realidade e percebi a existência de um descompasso entre a formação inicial e o exercício da docência.

Ao adentrar pela primeira vez em uma sala de aula, como professor titular, percebi que todo o tempo que passara na universidade, com exceção para as vivências do PIBID/UFS e dos Estágios Supervisionados, não me ajudaria no exercício da profissão. Constatei que não era um professor, era apenas um jovem próximo a concluir sua formação acadêmica. Dessa forma, cheguei a uma conclusão óbvia, “as experiências vividas no ambiente escolar” são fundamentais para a identificação do docente com sua profissão, ou seja, os *saberes da experiência*¹ são indispensáveis ao profissional da educação.

Ainda atônito, questionava-me como preencher um diário, como dividir o conteúdo programático, como me relacionar com meu aluno, como conter as brincadeiras e conversas paralelas durante as aulas. E agora, ditar ou escrever no quadro? Ler o livro ou passar um documentário? Essas coisas eu não aprendi na universidade.

Em meio a essas inquietações e dúvidas iniciais, fui forjando meu perfil profissional na medida em que fui adquirindo experiência em sala de aula, ou seja,

¹ Utilizamos, aqui, o conceito de *saberes da experiência* de Maurice Tardif. Para Tardif, a experiência docente não é oriunda apenas do que se aprende na universidade ou nos manuais de educação. Ele defende que a experiência também nasce de ações realizadas pelo professor em dadas circunstâncias (TARDIF, 2002, p. 237).

apesar do início complicado, ao longo do tempo, fui me identificando com o ser professor.

O tempo em sala de aula me possibilitou, dentre outras coisas, criar um repertório metodológico, fato esse, que corroborou para o aumento da segurança no dia a dia da docência. Hoje, escolho a metodologia de ensino de acordo com o perfil da turma. Hoje, compreendo que a formação é uma junção entre teoria e prática.

Narrei-lhes um pouco da minha trajetória profissional e acadêmica, das minhas dúvidas. Delas, nasceu esse objeto de estudo. Ele nasceu com minhas indagações, com os meus questionamentos, da minha inquietude. Estava em busca de respostas para as minhas frustrações e para o início conflituoso do exercício de minha profissão e foi justamente nesse período de incertezas e dúvidas quanto aos problemas referentes à minha formação que resolvi enveredar pelos caminhos das experiências de outros docentes. Desta forma, busquei em outros professores respostas para os meus anseios e, a partir disso, surgiu a intenção de trabalhar com formação docente e experiências vividas como elementos constitutivos do ser professor.

Inicialmente, pensei que talvez pudesse encontrar, nas experiências de outros professores, elementos que contribuíssem para o meu dia a dia na sala de aula. Passado o momento inicial de euforia, percebi que as experiências de outras pessoas poderiam conduzir-me até certo ponto, mas, em dado momento, precisaria seguir meu próprio caminho. Sendo assim, percebi que a ponte que me conduziria para a outra margem do rio², seria a minha própria experiência, porém, não qualquer experiência, mas, sim, a experiência que partiria de uma reflexão do que eu estava vivenciando no dia a dia da sala de aula.

Buscando um norte para a pesquisa e um caminho a seguir, acabei me encontrando com os escritos do professor Leandro Karnal:

[...] antes de entrar em sala, ouça os colegas, desde os muito interessantes até os indiferentes. Alguns querem ajudar. Outros não toleram sua juventude ou entusiasmo. Ouça a todos. Porém, nunca se esqueça: a fala do colega diz respeito, exclusivamente, à experiência dele e não à sua. O aluno-problema dele talvez seja apenas dele e a turma fácil talvez não flua tão bem com você. Ouça sempre. A experiência tem valor, mas esteja atento a essa verdade pétrea que vale até para este livro: bons conselhos podem ser úteis,

² Aqui, eu trabalho a ideia de outra margem do rio como a transição de graduado para professor.

mas seu caminho será construído exclusivamente por você. (2012, p. 16)

Então, percebi que não era o único a fazer esses questionamentos acerca da formação docente e esse fato aumentou ainda mais o meu desejo de conhecer as experiências de outros professores de história, pois sabia que seria possível encontrar, nessas narrativas orais, elementos que apontariam para as dificuldades encontradas no início da carreira desses professores e as soluções encontradas por eles para sanar esses problemas.

No próximo subitem passaremos a discutir o nosso referencial teórico.

1.2 Dialogando com os teóricos

A fundamentação teórica de uma pesquisa é sempre a parte mais árdua e perigosa. Sim, árdua, porque exige uma ampla revisão de literatura e isso consome tempo e energia. Perigosa, pelo risco que incorremos de cruzarmos autores discordantes entre si, ou seja, o perigo consiste em usarmos autores que não dialogam que não partilham das mesmas concepções, aspirações e correntes teóricas.

Minha busca por uma corrente teórica que fundamentasse a pesquisa, apesar de árdua, foi realizada de forma serena e tranquila, pois estava ciente de que a tentativa de cruzar teorias/conceitos prematuros e fundamentados em dados insuficientes seria a ruína desse estudo. Nesse momento, buscando algo que ilustrasse o que eu confabulava, refugiei-me em Holmes:

É um erro capital teorizar antes de possuir os dados. Inadvertidamente, começa-se a torcer os fatos para acompanhar as teorias, ao invés de as teorias seguirem-se aos fatos. (HOLMES *apud* TRUZZI, 2004, p. 69)

É interessante essa preocupação com uma fundamentação teórica que não se desvencilhasse dos fatos concretos. Uma teoria que se case com a pesquisa de maneira tal que ambas andem lado a lado, evitando o idealismo e as conjecturas

argumentativas do preciosismo. Talvez, por isso, Edward Palmer Thompson tenha alertado:

Nos velhos tempos (supõe-se) quando o filósofo, trabalhando à luz da lâmpada em seu estúdio, chegava a essa altura de argumentação, pousava a pena e olhava em volta, à procura de um objeto real para interrogar. Comumente esse objeto era o que estava mais à mão: a mesa em que escrevia. “Mesa”, dizia ele, “como posso saber que existes e, se existes como sei que meu conceito, mesa, representa a tua existência?” (1981, p. 15).

Em termos gerais, as pesquisas são frutos de interpretações que partem de um objeto, pois bem, Thompson nos alerta acerca do cuidado que devemos ter no manejo com esse objeto, atendo-se aos relatos de nossos entrevistados e buscando, assim, apresentar suas experiências de vida.

Utilizamos uma história de Holmes como ilustração, por entender que as investigações realizadas, por esse personagem, são baseadas na reconstrução dos fatos. Em nosso caso, recorre-se à memória dos nossos entrevistados, pois entende-se que, a partir de suas lembranças, suas memórias, os entrevistados remontarão suas experiências, isto é, apontarão o que lhes tocou, o que lhes aconteceu, o que foi experienciado. O personagem criado por Arthur Conan Doyle, embora se trate de um personagem fictício, apresenta os passos para o sucesso de uma investigação:

Sherlock começa observando, registrando e confrontando diversos dados observáveis; ele, então, erige uma hipótese como ponto de partida ou interpreta os fatos observados de modo a identificar possíveis causas de eventos resultantes; ele demonstra de modo analítico as consequências necessariamente inerentes às hipóteses formuladas; ele submete as hipóteses e as consequências daí deduzidas ao teste de observação e, em seu sentido mais amplo, “experimenta”. Assim, as hipóteses estabelecidas e selecionadas uma após outra acabam por formar uma rede que converge para a identificação da hipótese fundamental: a identidade do criminoso. (HOLMES apud BONFANTINI; PRONI, 2004, p. 136)

Com base nos pontos expostos acima, percebemos que, em uma pesquisa acadêmica, deve-se atentar para a metodologia, de forma que ela corrobore para o desenrolar do estudo. Neste trabalho, optamos por empregar o conceito de Jorge Larrosa, sobre a experiência. A experiência, para ele, não está ligada ao deus

Cronos, mas, sim, ao *Kairos*³, pois experiência não se remete apenas ao acúmulo de informações e técnicas aprendidas ao longo da vida profissional. Experiência é aquilo que nos ocorre independente do tempo cronológico. Nesse sentido, experiência vivida é algo especial, que acontece em um tempo indeterminado, fruto de uma reflexão do *ser* e do *saber fazer* do professor.

Segundo Larrosa, o termo experiência, em alemão, é *Erfahrung*, ou seja, é o que se passa ou o que se acontece em uma viagem. Nesse sentido, experiência seria não o que passa, não o que toca ou o que acontece, mas, sim, o que nos passa, o que nos toca, o que nos acontece (2002, p. 26). Em outras palavras, experiência seria aquilo que nos marca profundamente e que, de alguma maneira, contribuiu para que ocorresse uma mudança em nosso *ser* e em nosso *saber fazer*, isto é, aquilo que contribui para formação de uma identidade profissional subjetiva.

Bem, se estamos trabalhando com o conceito de experiência vivida, isso remete-nos à ideia de uma reconstrução da trajetória profissional pautada em eventos reflexivos dos docentes que não precisam, necessariamente, seguir uma ordem cronológica de seu acontecimento. Dessa forma, quando pensei na possibilidade de falar de tempo, resolvi recorrer a um poema da filósofa e educadora brasileira Viviane Mosé (2007, p. n.), intitulado “Vida e o Tempo”:

Quem tem olhos pra ver o tempo?
Soprando sulcos na pele soprando sulcos na pele
Soprando sulcos?

O tempo andou riscando meu rosto
Com uma navalha fina.
Sem raiva nem rancor
O tempo riscou meu rosto com calma.

Eu parei de lutar contra o tempo. Ando exercendo instante.
Acho que ganhei presença.

Acho que a vida anda passando a mão em mim. Acho que a vida anda passando.
Acho que a vida anda. Em mim a vida anda. Acho que há vida em mim. A vida em mim anda
passando. Acho que a vida anda passando a mão em mim

Por falar em sexo quem anda me comendo
É o tempo. Na verdade faz tempo, mas eu escondia

Porque ele me pegava à força, e por trás.

³ Segundo a mitologia grega, *Cronos* é a personificação do tempo cronológico, enquanto *kairos* se refere a um momento indeterminado no tempo, em que algo especial acontece, ou seja, é o tempo de deus.

Um dia resolvi encará-lo de frente e disse: Tempo, se você tem que me comer. Que seja com o meu consentimento. E me olhando nos olhos. Acho que ganhei o tempo. De lá pra cá ele tem sido bom comigo. Dizem que ando até remoçando.

Nesse poema, Mosé tece uma crítica ao pensamento moderno. Percebemos que, com o advento da modernidade, a vida tornou-se corrida e as coisas simplesmente passam, tocam, mas não deixam marcas indeléveis. O mundo moderno é o mundo da informação, da correria, do conteudismo, do fazer agora. Mosé nos leva a pensar sobre o tempo. Não devemos temer o tempo, precisamos encará-lo de frente, pois quando fazemos isso, passamos a remoçar. Quando falo em remoçar, não me refiro à possibilidade de ficar mais jovem e, sim, de aproveitar melhor as experiências vividas, pois são elas que nos tocam profundamente, deixando em nosso ser suas marcas indeléveis.

O tempo traz consigo experiências vividas e elas corroboram para identificação do indivíduo com sua profissão. O tempo possibilita o desenvolvimento de um saber fazer apurado, seguro, sereno e tranquilo. Sem pressa, mas com qualidade e perfeição.

Lembro-me que, recentemente, ao assistir um curta-metragem argentino, intitulado de *“El empleo”* (2008), dirigido por Santiago Bou Grasso, fiquei inquieto e percebi de imediato que ele trazia em sua essência algo que corroboraria com minha pesquisa. O curta apresenta as pessoas como objetos, coisas, máquinas, que realizam funções determinadas e, portanto, perdendo toda a sua subjetividade.

Essa animação me deixou intrigado. Ao associar as críticas do curta-metragem aos teóricos da educação, pude compreender que, para eles, os ditos especialistas da educação, grupo esse que, na maioria das vezes, desconhecem o dia a dia dos verdadeiros profissionais da educação, isto é, os professores se lançam a escrever manuais com métodos e técnicas pedagógicas, sem levar em consideração a experiência dos professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, relegando ao descaso às experiências de quem vivencia diariamente o cotidiano escolar. Nesse sentido, esses especialistas acabam, de certa forma, rejeitando a experiência vivida dos professores, pois em um modelo formativo no qual somos entendidos enquanto técnicos, ou até mesmo como responsáveis pelas mazelas da educação, as experiências pessoais são tidas como irrelevantes.

Aquilo que nos marcou não tem importância no atual modelo formativo. O relevante para esses sábios da educação são os métodos, as técnicas, as fórmulas. Essas, sim, devem ser seguidas pelos professores iniciantes para que esses não venham incorrer em caminhos ardilosos e tragam bons resultados. Não precisamos fazer com que nossos alunos pensem por eles mesmos. Temos que visar sempre o resultado final, a memorização de conteúdos e a aprovação no vestibular.

Após tecer essa crítica ao atual modelo de formação inicial dos professores, por acreditar que o melhor seria levar essa formação para dentro da profissão, isto é, aproximar ao máximo o graduando da realidade escolar, voltemos, então, para a nossa tentativa de alcançar uma definição de experiência. A experiência que buscamos é como nos apresentou Larrosa, fruto da calma, do parar, do sem pressa, da reflexão, ou seja, do *Kairos*, sim, do *Kairos*. O *Kairos* é o *tempo de deus*, da pausa dentro do tempo. É no *Kairos* que a experiência acontece, pois é nele que as coisas nos tocam, que as coisas especiais acontecem, deixando suas marcas impregnadas em nosso ser, criando em nós uma identificação com aquilo que fazemos.

Bem, penso ter chegado a um conceito de experiência. Ela seria aquilo que nos acontece, aquilo que nos conduz a uma transformação. A partir do que me tocou, isto é, das minhas experiências, daquilo que vivenciei, passei a me ver não apenas como licenciado em história, mas também como professor de história. Nessa perspectiva, a experiência corrobora para o surgimento de uma identidade profissional.

Tentarei, a partir de agora, apresentar um conceito do que entendo como saber da experiência. Para fazer isso, recorrerei novamente a Larrosa:

[...] a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho. Esse ponto me parece importante porque às vezes se confunde experiência com trabalho. Existe um clichê segundo o qual nos livros e nos centros de ensino se aprende a teoria, o saber que vem dos livros e das palavras, e no trabalho se adquire a experiência, o saber que vem do fazer ou da prática, como se diz atualmente. [...] A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que

nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (2002, p. 23-24)

Nesse momento, eu me aproprio das ideias de Larrosa e defino o saber da experiência como um saber do silêncio, da observação, do sentir, do fazer, mas não um saber fazer mecânico, seria um saber fazer pautado no que me tocou. Dessa forma, não posso aceitar um saber da experiência baseado apenas em informações e técnicas oriundas dos manuais didáticos. Em consonância com esse conceito de saber da experiência, Tardif escreveu:

Os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício. [...] a prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios. (2002, p. 237).

Para Tardif, a prática do professor em seu cotidiano na sala de aula não é fundamentada apenas em aplicação de saberes produzidos por outrem, isto é, através da reprodução do livro didático. Acredito que o saber da experiência nasce quando somos tocados, quando algo de especial nos acontece, quando estamos em silêncio, quando deixamos de nos preocupar com a técnica, quando percebemos que o programa e a informação não são as coisas mais importantes no ambiente escolar.

Ao ler o conceito de saber da experiência de Tardif, lembrei-me de uma lenda que serve como ilustração, “Eco e Narciso”:

Conta à lenda que Eco era uma bela ninfa, amante dos bosques e dos montes, onde se dedicava a distrações campestres. Eco tinha um defeito, em qualquer conversa ou discussão, queria sempre dizer a última palavra.

Certo dia, Juno saiu à procura de seu marido Júpiter, desconfiada, que ele estivesse se divertindo com as ninfas. No caminho, encontrou Eco, que por meio de sua conversa, conseguiu entreter a deusa, até as ninfas fugirem. Percebendo isto, Juno condenou-a com estas palavras:

Só conservarás o uso dessa língua com que me iludiste para uma coisa de que gostas tanto: responder. Continuarás a dizer a última palavra, mas não poderás falar em primeiro lugar. (BULFINCH, 2006, p. 123-126)

Como bem salientou Tardif, o professor não é ECO. O professor não é um mero reprodutor de livros, manuais, legislações e programas. É um ser constituído de valores, conceitos, preceitos, experiências, ou seja, o professor é como qualquer outro indivíduo, um ser que, ao longo da vida, segue construindo seu próprio discurso.

É interessante notar que o professor constrói durante a rememoração de sua trajetória, um discurso, mas o que é um discurso? Para responder a essa pergunta, recorrerei a Michel Foucault que define o discurso como:

[...] o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou se oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar. [...] O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si. (2013, p. 10 e 46)

A partir da definição de Foucault, percebo que o discurso é repleto de valores, costumes e desejos. Dessa forma, nossa fala é carregada com preceitos e preconceitos intrínsecos aos valores culturais de nosso contexto social. Além disso, para Foucault, o discurso é o objeto do desejo, isto é, aquilo que idealizamos, aquilo pelo que lutamos e/ou nos identificamos. Outrossim, Foucault nos alerta:

[...] supomos que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. [...] O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. (2013, p. 9)

Retomo, aqui, o jogo de *esconde-esconde* de toda pesquisa que trabalha com narrativa e, conseqüentemente, com história oral. Aquele que fala nunca fala tudo o que pensa/pensou, sente/sentiu ou vive/viveu. O discurso, assim como a memória, acaba por fazer uma seleção do que pode ou não ser dito. Em um estudo

de histórias de vida, deve-se ter em mente que a fala dos personagens rememoram, retomam apenas as coisas que foram entendidas como positivas e repelem tudo que, de certa forma, não são entendidos com ressaltáveis. Nesse sentido, “a memória elimina o que nos incomoda e embeleza o que nos favorece” (MORIN, 2013, p. 53).

Sobre esse aspecto do discurso, Foucault escreveu:

[...] Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala. (2013, p. 35).

Apresentado nosso referencial teórico, tratarei agora da apresentação da metodologia empregada nessa pesquisa.

1.3 A metodologia da pesquisa

Segundo Creswell (2010), em uma pesquisa qualitativa, a questão central é imprescindível. Nesse estudo, atentei para a compreensão das experiências vividas como elemento constitutivo e intrínseco à formação do profissional da educação. No entanto, saliento que, em minha concepção, experiência vivida é aquilo que nos passa, que nos toca, que nos acontece, a partir de uma reflexão de nossa prática profissional. Nesse sentido, a experiência vivida ocorre no *Kairos*⁴, ou seja, nasce da pausa, do silêncio, do pensar, do refletir sobre nossas ações.

A pesquisa qualitativa lida com interpretações das realidades sociais. Tendo como principal protótipo a entrevista em profundidade (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2012, p. 23). Em consonância com esses autores Flick escreveu:

A pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Várias abordagens teóricas e seus métodos

⁴ Personagem da mitologia grega, *kairos* se refere a um momento indeterminado no tempo, onde algo especial acontece, ou seja, é o tempo de deus (Conceito disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mylinks/viewcat.php?cid=10&min=150&orderby=rati ngD&show=10>. Acesso em: 17 jun. 2014).

caracterizam as discussões e a prática da pesquisa. Os pontos de vista subjetivos são um primeiro ponto de partida. Uma segunda corrente de pesquisa estuda a elaboração e o curso das interações, ao passo que uma terceira busca reconstruir as estruturas do campo social e o significado latente das práticas. (2004, p. 22)

O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois abordo a subjetividade dos indivíduos entrevistados, analiso as suas peculiaridades e singularidades, ou seja, suas experiências docentes.

Como optei por trabalhar com narrativas orais, apropriei-me da metodologia da análise de narrativas. Ao buscar uma fundamentação para pesquisas que utilizam a metodologia de Narrativas Orais como ferramenta de trabalho, deparei-me com dois pontos importantes: a “entrevista e a memória”.

O trabalho com narrativa oral consiste na gravação de entrevista e posteriormente na transcrição e análise dessas gravações (ALBERTI, 2004, p. 77). Sobre isso, Portelli escreveu:

A utilidade específica das fontes orais para o historiador repousa, não tanto nas habilidades de preservar o passado quanto nas muitas mudanças forjadas pela memória. Estas modificações revelam o esforço dos narradores em buscar sentido no passado e dar forma às suas vidas, e colocar a entrevista e a narração em seu contexto histórico. (PORTELLI *apud* FONSECA, 1997, p. 36)

Com base no conceito de usabilidade das fontes orais apresentado por Portelli, compreendo a importância desse método de pesquisa para quem pretende trabalhar com trajetórias de vida, pois ele possibilita a reconstrução e/ou rememoração do passado no presente.

Buscando uma fundamentação maior para o presente estudo, no que se refere à análise de narrativas, apropriei-me dos escritos de Walter Benjamin que define o ato de narrar como “a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1994, p. 198). Dessa forma, a fonte do narrador seriam as experiências próprias ou de outrem.

Benjamin não segue uma linearidade cronológica em suas narrativas e essa afirmação fica evidente em seu texto “Infância em Berlim por volta de 1900”, onde se percebe que ele vai intercambiando suas experiências vividas durante a infância na cidade de Berlim. Desta forma, seguindo o exemplo de Benjamin, destaco que não pretendi, aqui, abordar narrativas cronológicas e/ou sequenciadas.

A memória é um ponto relevante para quem almeja trabalhar com narrativas orais e, por conta dessa importância, começemos por conceituá-la. A memória, no sentido básico do termo, é a presença do passado (ROUSSO, 2006, p. 94), ou seja, é uma reconstrução e/ou representação do passado. Sendo assim, a memória como propriedade de manutenção de certas informações remete, em primeiro lugar, a um conjunto de funções psíquicas, graças as quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas (LE GOFF, 2013, p. 387).

Entendo a memória como sendo um fenômeno individual, algo intrínseco ao indivíduo, no entanto devemos buscar entendê-la também como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente, submetido a transformações e mudanças constantes (POLLAK, 1992, p. 2). Além disso, não podemos nos ater ao fato de que a memória é seletiva. Vejamos o que Pollak nos escreveu sobre isso,

[...] existem nas lembranças de uns e de outros zonas de sombra, silêncios, "não-ditos". As fronteiras desses silêncios e "não-ditos" com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento. (1989, p. 8).

Em consonância com Pollak, Le Goff escreveu:

[...] quer a propósito da recordação, quer a propósito do esquecimento [...], nas manipulações conscientes ou inconscientes que o interesse, a afetividade, o desejo, a inibição, a censura sobre a memória individual. (2013, p. 390)

A partir dos conceitos de Pollak e Le Goff, percebe-se que o processo da memória no homem atua não apenas na organização dos acontecimentos vividos, mas, também, em sua releitura. Em outras palavras, a rememoração retoma apenas aquilo que, de alguma forma, marcou o indivíduo.

E quanto às entrevistas? O que seriam essas entrevistas? A entrevista é o momento no qual o narrador relata suas experiências. Para uma pesquisa qualitativa e principalmente de trajetórias de vida como a nossa, essas narrativas representam um grande tesouro, possibilitando inúmeras interpretações, já que lidamos com a subjetividade dos indivíduos participantes.

A entrevista, como um todo, é uma grande narrativa de trajetória de vida, na qual o narrador reconstrói sua história, rememora seu passado, dando-lhe ou não um novo sentido. Em consonância com essa afirmação, Voldman escreveu:

A entrevista é um jogo de esconde-esconde entre o historiador e seu interlocutor. O primeiro instalado numa posição de inquisidor, se apresenta como “aquele que sabe” ou que saberá, porque sua missão é estabelecer a verdade. O segundo, intimidado a fornecer informações que permitirão essa operação, frequentemente é forçado a ficar na defensiva, de tão evidente que é a suspeita do entrevistador, enquanto ele próprio sente que possui a força da convicção “daquele que viveu”. (2006, p. 37)

A partir desta pequena passagem, percebe-se que Voldman define a entrevista como sendo um jogo de esconde-esconde entre o entrevistador e o entrevistado. É interessante essa definição das entrevistas, pois, em campo, percebemos, no decorrer das coletas dos dados, que em dado momento presenciamos pausas e após essas pausas surgiram fatos, experiências que, de alguma forma, movimentaram com os entrevistados, em alguns momentos, esses fatos vieram à tona precedidos por lágrimas.

Foram entrevistados cinco professores graduados em História. Em relação à coleta dos dados, foram realizadas duas entrevistas com cada participante. Essas entrevistas ocorreram em locais previamente estabelecidos e, segundo as possibilidades de cada entrevistado. Foram realizadas individualmente com cada participante e tiveram uma duração média de 1 hora e 15 minutos. Durante as entrevistas, utilizei um caderno de campo. Esse caderno serviu para elucidar algumas pausas e intensidades em dados momentos das entrevistas.

Foram utilizados questionários semiestruturados⁵, objetivando uma maior autonomia e liberdade para os professores e as entrevistas foram realizadas individualmente em locais e horários previamente definidos com os entrevistados.

Em relação ao conceito de entrevistas semiestruturas, optamos por utilizar o de Boni e Quaresma que definiram como:

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito

⁵ Ver questionário nos Apêndices.

semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados. (2005, p. 75)

Essa definição corrobora com a de Voldman (2006, p. 26), ao colocar o entrevistador na posição de condutor do diálogo. Dessa forma, a entrevista, de fato, torna-se um jogo de esconde-esconde e todas as vezes que o entrevistado tentou fugir das perguntas, coube-nos a função de trazê-los novamente para o centro do estudo.

A partir da análise dos dados coletados, constatei que o professor é formado não apenas pela pouca carga teórica que recebe durante a graduação, mas, também, pela experiência⁶ adquirida ao longo da vida profissional. No próximo capítulo, discutirei quem é o professor, breve histórico da formação do professor de história no Brasil e estudos autobiográficos.

2. O SER QUE CHAMAMOS PROFESSOR

“Certamente a vida não existe para ser aproveitada, mas para ser suportada e despachada... De fato, é um conforto na velhice ter o trabalho da vida por trás de si.”

(Arthur Schopenhauer)

A segunda seção desse trabalho dissertativo tem como foco principal discutir a figura do professor. Nesse sentido, buscarei apresentar quem é o professor, alguns aspectos da formação docente, bem como discutir alguns estudos (auto)biográficos.

⁶ Novamente, enfatizamos que experiência, aqui, segue a mesma concepção de Larrosa (LARROSA, 2002, p. 21), não se detendo ao acúmulo de informações, técnicas e/ou métodos, mas ao acontecimento.

2.1 Quem é o professor?

O professor é, antes de tudo, um profissional envolvido com as emoções humanas. Um profissional. Ser professor não é dom, não é arte. É ciência! Não é sacerdócio. É profissão! (GOMES, 2012)

Quando estava refletindo sobre quem é o professor, deparei-me com um grande dilema. Quem sou eu e/ou o que sou eu? Sim, pois eu sou professor, mas o que é ser professor? Para responder a essa difícil pergunta, busquei refúgio em minhas lembranças em sala de aula e, nelas, pude perceber que o professor é o amante do conhecimento. Ele é um profissional comprometido e apaixonado pelo seu trabalho.

Por muito tempo acreditou-se que o professor era um ser messiânico, uma pessoa com o dom de ensinar. No entanto, nos últimos anos, essa concepção vem deixando de ser aceita e passou-se a entender o professor como um profissional. Sabendo disso e levando em consideração que a profissão docente é impregnada de valores e discursos pessoais, devemos nos atentar para o que afirmou Abraham “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (Ada ABRAHAM apud NÓVOA, 2007, p. 9). Sobre isso, Martin Buber escreveu:

A palavra-princípio Eu-Tu só pode ser proferida pelo ser na sua totalidade. A união e a fusão em um ser total não pode ser realizada por mim e nem pode ser efetivada sem mim. O Eu se realiza na relação com o Tu; é tornando Eu que digo Tu. Toda vida atual é encontro. A relação com o Tu é imediata. Entre o Eu e o Tu não se interpõe nenhum jogo de conceitos, nenhum esquema, nenhuma fantasia; e a própria memória se transforma no momento em que passa dos detalhes à totalidade. (2001, p. 57)

A partir de Abraham e Buber, percebe-se que o público e o privado, no que se refere à figura do professor, não pode ser dicotomizado. É impossível dualizar o *ser professor* e o *ser indivíduo*, pois o docente apresenta, no exercício de sua profissão, um discurso que exala suas crenças, valores e aspirações, sendo assim, torna-se impossível separar o pessoal do profissional, ou seja, o *Eu* do *Tu*⁷.

⁷ Uso um jogo de palavras inspirado em Martin Buber (2001). O Eu é referente ao pessoal e o Tu ao lado profissional do professor.

Agora, como falar do professor e não falar da educação. Qual a finalidade da educação? Para entender o princípio de causalidade inerente à educação, recorremos a Edgar Morin:

[...] o objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o 'de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida'. (2012, p. 47)

Será que todos os envolvidos na educação pensam e enxergam o professor e o ensino dessa maneira? Provavelmente, não. O professor contemporâneo está vivenciando uma metamorfose, no entanto esse processo identitário não acontece sem dolo e de forma repentina. Como escreveu Franz Kafka, em "*A Metamorfose*":

Que tal se eu seguisse dormindo mais um pouco e esquecesse de toda essa bobajada', pensou; mas isso era totalmente irrealizável, uma vez que estava habituado a dormir sobre o lado direito e em seu estado atual não conseguiria se colocar nessa posição. Por mais força que fizesse na tentativa de se jogar para o lado direito, balançava voltando sempre a ficar na mesma posição de costas. Deve ter tentado fazê-lo cerca de cem vezes; fechou os olhos a fim de não precisar ver mais suas pernas se debatendo, e apenas desistiu quando passou a sentir no lado uma dor leve e sombria, que jamais havia sentido. 'Oh, Deus', pensou ele, que profissão extenuante que fui escolher! (2013, p. 14-15)

Entendo que essa passagem da obra de Kafka ilustra o quanto extenuante e complexo é sair da zona de conforto e repensar a educação. Nesse sentido, a reforma do pensamento passa por uma reforma do ensino. Segundo Morin:

A educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade. (2012, p. 65)

Morin apresenta a autoformação como finalidade do processo educacional. Nesse sentido, entende-se a importância da conciliação entre a formação inicial e a experiência vivida pelo docente no ambiente escolar. Sobre isso, Morin escreveu:

Existe algo que não é mencionado em nenhum manual, mas que Platão já havia acusado como condição indispensável a todo ensino:

o *Eros*, que é, a um só tempo, desejo, prazer e amor; desejo e prazer de transmitir, amor pelo conhecimento e amor pelos alunos. O *Eros* permite dominar a fruição ligada ao poder, em benefício da fruição ligada à doação. É isso que, antes de tudo mais, pode despertar o desejo, o prazer e o amor no aluno e no estudante. Onde não há amor, só há problemas de carreira e de dinheiro para o professor; e de tédio, para os alunos. (2012, p. 101-102)

Morin apresenta-nos o amor como algo inerente ao *se fazer professor* e, dessa forma, acreditamos ter chegado a uma definição de quem é o professor, um profissional que ama o que faz e que vem, ao longo dos anos, passando por um processo de *metamorfose*, ou seja, redefinindo o sentido identitário de sua profissão.

Desde a década de 1980, vem crescendo consideravelmente o número de estudos que abordam a história de vida e identidade do professor, ou seja, o professor vem retomando o posto de ator de sua própria vida, no âmbito pessoal e, consequentemente, profissional. Mas, quem é o professor na concepção de professores? Para responder a esse questionamento, recorrerei às narrativas dos professores participantes desse estudo:

O professor é alguém completo, o professor não é fruto apenas da academia ou das experiências oriundas do cotidiano. O professor é formador de opiniões, fato esse que aumenta nossa responsabilidade. O professor é formado por tudo que vivenciou e nossas vivências refletem na nossa atuação em sala de aula como, por exemplo, o fato de gostar de história, de música, de literatura, de cinema, acabo utilizando essas ferramentas no meu dia a dia. Nesse sentido, o professor não pode ser resumido ao conteúdo, à universidade, ao dia a dia. O bom professor é o que tem a capacidade de absorver toda sua história de vida e transmitir da melhor forma possível como conhecimento para seu aluno, dessa forma, o professor é formado por uma totalidade de eventos, fatos, práticas e leituras. (Dionísio)

O professor é um dos principais agentes sociais, ele tem em suas mãos um poder de transformação ou de permanência de uma determinada conjuntura na qual se encontra a sociedade. Durante a época da graduação costumávamos brincar dizendo "quando um médico erra, ele retira uma vida, quando o professor erra, ele mata uma geração". Essa ilustração sintetiza minha concepção acerca de quem é professor, pois, entendo que o professor pode ser um agente transformador ou agente de permanência social, portanto, uma figura imprescindível para sociedade. (Alexandre)

Ser professor é minha vida, minha paixão, meu ganha pão [...]. Ser professor para mim é comparável a um homem que gosta de arte ver um quadro do Van Gogh, como um poeta ler Drummond, como um jogador que faz gol na copa do mundo. Ser professor é levar as pessoas a enxergar para além do comum, um professor é um indivíduo concatenado ao seu meio e que enxerga para além do

comum e o passado serve como ponte para construir o presente.
(Homero)

O professor é um transmissor de conhecimento, que leva seus alunos a uma reflexão. O professor precisa ser flexivo, quase um malabarista, é um transmissor de conteúdo, mas também, transmissor de valores, ou seja, um educador no sentido amplo da palavra. (Sofia)

Ser professor é messiânico. Atualmente é corriqueiro presenciarmos a entrada de vários alunos nos cursos de licenciaturas, porém, a maioria acaba se frustrando com o desinteresse dos alunos, com a pouca valorização da profissão, então, entendo que acabam ficando na profissão apenas os que têm dom, os que acreditam na educação como elemento de transformação social tal qual defendia Florestan Fernandes. Sendo assim, acredito que mesmo os que passaram em concursos, acabam procurando uma forma de largar a docência. (Heródoto)

Esses relatos fortaleceram as discussões fomentadas até aqui sobre a figura do professor, pois entendemos que o professor é constituído, a partir da junção do conhecimento acadêmico, ou seja, formação inicial com as experiências vividas.

Na esperança de termos alcançado o conceito de professor, passaremos a discutir o processo de formação docente no próximo subitem desta seção.

2.2 A formação docente

Mudar.

Mude, mas comece devagar,
porque a direção é mais importante
que a velocidade.
(Clarice Lispector)

A palavra formar, do ponto de vista epistemológico, é oriundo do latim *formare*, cujo significado é forma ou molde (HOLANDA, 2010). Mas, será mesmo possível formar alguém? É interessante notar que, até o presente momento, apresentamos a formação como sendo algo contínuo e intrínseco às experiências vivenciadas ao longo da vida. Seguindo essa linha de autoformação, Nóvoa escreveu que *ninguém forma ninguém*. Para ele, a formação é fruto de um trabalho

reflexivo, a partir da trajetória de vida do professor (NÓVOA, 2007). Em consonância com esse autor, Morin escreveu:

O termo formação, com suas conotações de moldagem e conformação, tem o defeito de ignorar que a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito. (2013, p. 10-11)

Sendo o *formar* fruto de uma autonomia como colocam esses teóricos, a formação pode ser entendida como um processo de metamorfose. Nesse sentido, parafraseando Clarice Lispector, precisamos continuar em constante mudança e, nesse caso, como a formação é fruto também da experiência de vida dos personagens envolvidos no processo, essa mudança precisa ocorrer devagar, pois a direção é mais importante que a velocidade, ou seja, o *formar* é fruto do parar, do sentir, do experimentar, do vivenciar, da reflexão, pois são essas coisas que corroboram para a construção de nossas pontes que contribuíram consideravelmente para que a passagem da graduação para a vida profissional seja menos abrupta. Sobre esse assunto, Larrosa escreveu:

A tarefa de formar [...] é multiplicar suas perspectivas, abrir seus ouvidos, apurar seu olfato, educar seu gosto, sensibilizar seu tato, dar-lhe tempo, formar um caráter livre e intrépido [...]. O resto será decidido pelo discípulo seguindo seu próprio temperamento, seu próprio estilo, sua própria curiosidade, suas próprias forças, seu próprio caminho... e o 'que tira' de seus próprios encontros. (2009, p. 24)

Nessa perspectiva de formação apresentada por Larrosa, não existe um método que sirva para todos, daí a impossibilidade de concebermos a ideia de um formar outrem. Seguindo essa linha de pensamento, a formação pode ser entendida como uma viagem na qual cada um segue seu próprio trajeto:

O viajante desfaz o que se é, separa o jovem protagonista de seu mundo e de si mesmo, e o lança a um vir a ser, aberto e indefinido. Por isso, se dá algum 'exemplo', não é porque ele encarne uma ideia de homem que possa ser tomada como *Bild*, como modelo de formação. O viajante é mestre do negativo: não ensina nada, não convida a ser seguido, simplesmente dá a distância e o horizonte, o 'não' e o impulso para se caminhar. (LARROSA, 2003, p. 51)

Diante das fomentações suscitadas até o momento, acerca da formação docente, apresentamos o que entendemos por formar. O formar é fruto da experiência, ou seja, 'ex' do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase e o 'per' de percurso, do passar através da viagem (LARROSA, 2003). Dessa viagem, ou melhor, desse trajeto de vida, nasce o professor. Sobre isso, Buber escreveu:

Fazer é criar, inventar é encontrar. Dar forma é descobrir. Ao realizar eu descubro. Eu conduzo a forma para o mundo do Isso. A obra criada é uma coisa entre coisas, experienciável e descritível como uma soma de qualidades. (2001, p. 56)

A formação é continuada e experienciável. O professor é fruto de toda sua trajetória de vida, de suas experiências, de suas concepções e valores. O formar é o identificar-se com a profissão. Nesse sentido, o professor não é fruto apenas da formação inicial que recebera nos centros universitários, mas de toda uma história de vida. Aprendemos a *ser* professor com nossos professores, com nossos amigos, com nossos alunos e através de nossas próprias experiências. Não somos um produto acabado. Estamos sempre em constante mudança, ou seja, somos artistas em processo contínuo de metamorfose. Conceituando o que concebemos enquanto formação, trataremos agora de explanar brevemente acerca da história da formação docente.

Anteriormente, estávamos buscando um conceito de formação e constatamos que a formação é constituída por processos continuados intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo. Nesse sentido, a crise na educação⁸ perpassa pela crise do projeto de formação docente. Para Hannah Arendt:

Uma crise só se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas, quer dizer, com preconceitos. Atitude que não apenas agudeza a crise como faz perder a experiência da realidade e a oportunidade de reflexão que a crise proporciona. (1957, p. 2)

Conforme nos coloca Arendt, a crise na educação é um reflexo de uma conjuntura de fatores, dentre os quais, encontra-se a formação docente. Uma formação acadêmica fadada ao insucesso. A formação de professores de história

⁸ A crise na educação da qual nos referimos é a da cresça em uma formação exclusivamente acadêmica para o professor, pois entendemos que a formação docente é baseada, também, na trajetória de vida desses indivíduos.

apresenta velhos problemas (MESQUITA; ZAMBONI, 2008). A academia trabalha conteúdos dissociados da realidade cotidiana que será vivenciada pelos futuros professores, sem falar que os saberes pedagógicos são dicotomizados dos saberes específicos da área. Sobre isso, Caimi escreveu:

[...] várias situações concorrem para o agravamento do problema. Há uma tradição muito acentuada nos cursos de história de dicotomizar o currículo acadêmico em saberes ditos ‘específicos’, que tratam do objeto a ser ensinado [...], e em saberes ditos ‘pedagógicos’, que tratam os modos de ensinar e aprender. (2008, p. 22)

Do ponto de vista historiográfico, nos anos 1960, os professores foram ignorados, parecendo não ter existência própria, nos anos 1970, foram esmagados sob a acusação de contribuir para reprodução das desigualdades sociais, nos anos 1980, eles foram controlados pelas práticas institucionais de avaliação (NÓVOA, 1992)⁹. No entanto, nos últimos anos, vem crescendo de maneira significativa o número de estudos que abordam os sujeitos, saberes e práticas formativas. Nessa perspectiva, acreditamos que foram ampliadas as fomentações acerca do tornar-se professor de história no Brasil (FONSECA; ZAMBONI, 2008).

No que se refere à formação do professor de História no Brasil, os primeiros cursos foram criados em 1934 (BITTENCOURT, 2004, p. 91). Esses cursos, rapidamente renderam frutos, pois seus primeiros formandos passaram a buscar novos métodos para o ensino de história,

Professores promoviam alguns debates em face de um direcionamento que não se limitava a renovar o método, mas almejava repensar a função social e política das disciplinas escolares, sobretudo da história. Compreende-se então, o fechamento, pelo regime militar, dessas escolas que promoviam uma renovação do ensino no sentido de articular conteúdo e método. (BITTENCOURT, 2004, p. 91)

Em 1968, durante o período conhecido como “Ditadura Militar¹⁰” ou “Governo dos Militares”, ocorreram duas reformas que propiciaram uma profunda

⁹ Esse estudo realizado por Nóvoa não se refere exclusivamente ao caso brasileiro. Ele apresenta os dados historiográficos, pautando-se em estudos realizados na Europa e na América.

¹⁰ O Governo militar teve início no Brasil, no ano de 1964, e perdurou até 1985. O movimento militar que culminou no Golpe de 1964 aconteceu sob a prerrogativa de livrar o país da corrupção, afastar a ameaça comunista e restaurar a democracia. Entretanto, os militares, através dos Atos Institucionais (AI), passaram a exercer governos autoritários e repressores. O AI-1, por exemplo, baixado em 9 de

transformação na política educacional brasileira, a Lei 5.540/68 que ficou conhecida como Reforma Universitária. Essa lei nascera com o intuito de sufocar os movimentos dos estudantes, com o escopo de eliminar as resistências ao novo sistema de governo e a autonomia universitária. A outra Lei, identificada como 5.692/71, visava reformar o ensino secundarista, ou seja, o 1.º e 2.º graus (FONSECA, 2006).

Essas leis alteraram o ensino e a formação docente no Brasil, primeiro pelo fato de tornar compulsória a profissionalização técnica, em nível médio, isto é, praticamente eliminando do 2.º grau, a formação geral e, em especial, as ciências humanas. Segundo, ao propor disciplinas de cunho nacionalista como OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e EMC (Educação Moral e Cívica) (FONSECA, 2003). Esse fato foi responsável pela redução da carga horária dos cursos de licenciatura em História e Geografia.

Não pretendemos, aqui, discutir a relevância dessas novas disciplinas, no que tange à noção de pertencimento e/ou seu cunho identitário. Focaremos nas mudanças provocadas pelas leis, pois, a partir delas, as disciplinas História e Geografia tiveram suas cargas horárias reduzidas. Além disso, foram fundidas em um mesmo campo do conhecimento, os chamados Estudos Sociais. Isso mesmo, essas disciplinas, juntamente com Sociologia e Filosofia, passaram a compor o curso de licenciatura curta em Estudos Sociais¹¹.

Essa foi a forma encontrada pelo governo militar para obter mão de obra barata e rápida, oferecendo cursos de curta duração e, conseqüentemente, uma formação deficitária para os futuros professores. No entanto, essa medida não foi obra do acaso, foi algo premeditado como forma de desqualificar o professor. O Estado objetivava descaracterizar e esvaziar o ensino de História nas escolas (FONSECA, 2003). Nessa perspectiva, o importante era formar, a partir da escola,

abril de 1964, suspendeu a imunidade parlamentar e possibilitava a cassação dos direitos políticos de todos que representassem uma ameaça ao governo dos militares, por dez anos. Outro exemplo dessa política repressora empreendida pelos militares foi a invasão seguida pelo incêndio, na sede da União Nacional dos Estudantes (a UNE era vista pelos militares como uma entidade subversiva). Com o intuito de maquiar as informações nos veículos de comunicação e coibir toda e qualquer forma de resistência, os militares criaram o Destacamento de Operações e Informações e o Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI). Esses departamentos promoveram atos de violência e tortura nos opositores (FAUSTO, 1995, p. 481). Porém, os militares não se detiveram apenas no campo político. Eles também influenciaram mudanças na educação básica e superior (Lei 5.692/71 sobre a reforma do ensino secundarista e Lei 5.540/68 que reformou o ensino universitário).

¹¹ Os textos, na íntegra, de tais reformas podem ser conferidos nos endereços eletrônicos: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm> e <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>

um indivíduo socialmente eficiente para o sistema (BITTENCOURT, 2004). Corroborando com esse pensamento, Thaís Nívia de Lima e Fonseca escreveram:

A preocupação desse ensino era fazer com que o aluno localizasse e interpretasse fatos sociais, não de maneira analítica e reflexiva, mas deformando a história como campo do saber, diluindo-a nos Estudos Sociais, junto a conceitos genéricos de geografia, política, sociologia, filosofia, etc. este seria o caminho ideal, que melhor serviria aos interesses do Estado. (2006, p. 58)

A partir do exposto, evidenciamos que a finalidade desse Estado autoritário e repressor era o doutrinamento social e, para isso, fazia-se necessária uma formação acadêmica deficitária e genérica, como no caso da Licenciatura curta em Estudos Sociais. Como já era esperado, essas medidas acabaram por gerar inúmeras críticas realizadas por instituições como Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH). Essas associações, aliadas a outros organismos acadêmicos e sociais, realizaram fóruns de debate e teceram duras críticas à disciplina Estudos Sociais, bem como aos cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais.

Entre o final da década de 1970 e o início da década de 1980, o regime militar já apresentava sinais de fragilidade e foi justamente nesse momento, ou seja, com a aproximação de uma redemocratização, que se passou a defender uma mudança no ensino de História. No entanto, a disciplina Estudos Sociais permaneceu nas escolas até junho de 1993, quando foi extinta no governo de Itamar Franco (FONSECA, 2009).

Com o processo de redemocratização, nascem novos questionamentos acerca da formação do professor. Sabia-se que as licenciaturas curtas seriam extintas, mas como deveria ser a formação dos futuros professores de História? Esse novo profissional deve estar preparado para responder às novas necessidades sociais. Nesse sentido, o decente deve ser 'educado para pensar'. Dessa forma, buscou-se, formar o professor para dirigir o seu próprio desenvolvimento profissional, para, assim, tornar-se um profissional crítico e reflexivo (CAIMI, 2008, p. 97).

Um profissional crítico e reflexivo é o que se espera de um professor de História, porém, com base nos documentos oficiais, o professor não precisa ir além

de um técnico que domina mecanismos de transmissão de conteúdo. Sobre isso, Fonseca e Couto escreveram:

Ingressar na carreira do magistério, exercer a profissão de professor de história requer muito mais do que competências inerentes à prática docente. O fazer-se professor é permanentemente construído, é fruto de uma trajetória social e profissional circunscrita na história de cada um. (2008, p. 117)

O ser professor não se resume em técnicas, métodos, estratégias, planejamentos, conteúdos e/ou um saber fazer sem reflexão. Nessa perspectiva, o ser professor seria a junção entre a formação inicial recebida na academia e da experiência vivida em seu cotidiano escolar, ou seja, o professor é constituído a partir de sua trajetória de vida, de seus valores, de suas concepções e do exercício de sua profissão. O objetivo do atual modelo formativo é nivelar, homogeneizar, padronizar as práticas e comportamentos dos profissionais da educação (PAIM, 2007, p. 159). Sendo assim, distancia-se do modelo proposto por Nóvoa, que seria o desenvolvimento de uma formação próxima da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores (2009, p. 24).

2.3 Os estudos (auto)biográficos

Escrever estudos autobiográficos remete-nos à análise de algumas obras de ressaltado valor acerca da temática.

Até meados da década de 1980, o professorado foi ora esquecido, ora subjugado aos métodos e técnicas de ensino. Os estudos autobiográficos, segundo Nóvoa (2007), tiveram início com a publicação do livro “O professor é uma pessoa” de Ada Abraham, em 1984. Esta obra representou um marco nos estudos educacionais, pois o professor ganhou voz, passando também a ser figura presente no cerne das questões educacionais. Segundo Nóvoa, essa obra impulsionou pesquisas sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais e as autobiografias docentes (2007, p. 19).

Nóvoa organizou dois livros centrados em estudos autobiográficos, “Vidas de professores” (2007) e “Profissão professor” (2008). Essas obras se tornaram leituras obrigatórias para muitas pesquisas, cujo objeto de estudo é centrado no professor.

Em “O passado e o presente dos professores” (2008), Nóvoa realizou um estudo do processo histórico de profissionalização do professorado em Portugal. Esse autor vai desde a criação das escolas normais, primeiros locais formadores de docentes aos dilemas cotidianos dos professores. Para esse autor, a crise da profissão docente arrasta-se por um longo período e tem como consequências diretas a desmotivação pessoal, insatisfação profissional, chegando em alguns casos até ao abandono da profissão.

Ainda, segundo Nóvoa, outro grave problema é a baixa remuneração, fato este, que leva muitos profissionais a buscar outras áreas de atuação, distanciando-se da docência. Ele ressalta, também, a formação deficiente dada aos futuros profissionais da educação. Nesse sentido, ele escreve:

Eu quero professores que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflitam) na educação das crianças numa nova sociedade; professores que fazem parte de um sistema que valoriza e lhes fornece os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos, mas também criadores. (NÓVOA, 2008, p. 26)

Interessante colocação essa, feita por Nóvoa, “professores que não são apenas técnicos, mas também criadores”, o distanciamento entre a academia e a escola tem contribuído para a formação de profissionais técnicos. O modelo atual de formação docente vem sendo debatido e criticado por inúmeros pesquisadores brasileiros e portugueses como, por exemplo, Alarcão (2011), que defende a formação de um professor reflexivo.

Outro autor que se destacou, na produção autobiográfica, foi Ivor F. Goodson que buscou em suas pesquisas entender as práticas pedagógicas, a partir das narrativas dos professores. Em “Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional” (2007), esse autor escreveu: “O aspecto pessoal apresenta-se irrevogavelmente associado à prática. É como se professor fosse a sua própria prática” (p. 68). É interessante notar como esse autor visualiza a impossibilidade de uma dissociação entre o pessoal e profissional, tendo

em vista, que o saber fazer docente é impregnado de valores, regras e costumes pessoais.

Goodson ressaltou, ainda, nesse texto, a importância de dar voz ao professor, pois, para ele, esses personagens são os mais capacitados para fomentar acerca dos currículos, matérias de ensino, gestão escolar e organização geral das escolas. Sendo assim, ouvi-los torna-se indispensável, se o que buscamos são mudanças que surtam efeitos para uma melhoria do processo educacional.

Em “Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores” (2008), J. Gimeno Sacristán inicia apresentando um conceito para profissionalidade, tratando-a como um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. Nesse sentido, para esse autor, o professor é constituído não apenas por saberes inerentes as suas práticas cotidianas, mas, principalmente, de sua trajetória de vida.

Segundo Sacristán, a prática docente é influenciada pelo modo como pensa e como age o professor nas diversas facetas da sua vida. Dessa forma, para esse autor, não é possível dissociar o pessoal do profissional. Sacristán também alerta sobre o problema da formação docente:

[...] é importante repensar os programas de formação de professores, que têm uma incidência mais forte nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais. (2008, p. 67)

Fica claro que, para esse autor, a formação docente precisa ser repensada. Nesse sentido, relembramos uma frase de Montaigne: “Uma cabeça bem-feita vale mais do que uma cabeça cheia” (2011, p. n.). A formação docente não pode ser vista como aquisição de conteúdos e técnicas de ensino e/ou avaliações, mas de tudo que foi acumulado, vivenciado e experienciado pelo indivíduo. Para Sacristán, a prática não se reduz às ações dos professores, ou seja, para ele, a prática não se resume ao domínio metodológico e ao espaço escolar, ela ganha sentido muito mais amplo, ligando-se à vida e experiências do professor. Ele ressalta:

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes. (SACRISTÁN, 2008, p. 74)

A definição de professor realizada por esse autor rechaça a ideia do professor como um técnico, um indivíduo engessado pelos mecanismos de ensino e o coloca na posição de profissional reflexivo.

Michaël Huberman (2007), em “O ciclo de vida profissional dos professores”, se debruça na análise de carreiras docentes, na Suíça. Ele observou que o percurso mais harmonioso de uma trajetória profissional do professor secundarista seria “diversificação-serenidade-desinvestimento sereno” e o mais problemático seria “questionamento-conservadorismo-desinvestimento amargo”. Em outras palavras, os professores que conseguiram superar as dificuldades inerentes ao cotidiano docente obtiveram um término de carreira mais prazeroso.

No Brasil, um dos primeiros trabalhos a abordar histórias de vida foi desenvolvido no CERU (Centro de Estudos Rurais e Urbanos), em 1988, intitulado “Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias de professores da 1.^a República em São Paulo” de Zeila Demartini, Sueli Tenca e Álvaro Tenca (FONSECA, 1997, p. 29). Segundo Fonseca, este estudo buscou delinear, através das memórias dos professores, problemas educacionais em áreas rurais do Estado de São Paulo (1997, p.29).

Em “Ser professor no Brasil: História oral e de vida” (1997), Selva Guimarães Fonseca escreve sobre as vidas de mestres brasileiros, destacando formação, carreiras e práticas de ensino. A autora divide seu livro em três partes. Na primeira, ela apresenta uma revisão historiográfica do que se tem produzido acerca de histórias de vidas de professores. Na segunda parte, ela insere a transcrição das entrevistas realizadas com os professores e, na terceira e última parte, a autora foca no ofício do professor de história. Para Fonseca,

As histórias de vidas dos narradores demonstram que os processos de formação dos professores não se construíram apenas por meios de cursos frequentados em escolas e universidades, durante determinados períodos da vida. (1997, p. 198)

A perspectiva apresentada por Fonseca corrobora com aquela que estamos defendendo desde o início dessa dissertação. Não concebemos o professor como sendo fruto apenas de uma formação acadêmica, mas produto oriundo de toda uma

trajetória de vida. Ainda segundo essa autora, os sujeitos constroem seus saberes permanentemente, no decorrer de suas vidas (1997, p. 198).

Outro estudo relevante foi o de Ilka Miglio, intitulado de “Formação de professores de história: experiências, olhares e possibilidades” (2000). Nesse estudo, discute a formação de professores de história entre as décadas de 1980 e 1990, em Minas Gerais.

Em 2008, Magda Madalena Peruzin escreveu “A formação de professoras e o ensino de história: da aparente homogeneidade à singularidade dos conhecimentos de professoras das séries iniciais”. No texto, a autora analisa a formação de três professoras paranaenses. Ela percebeu que as trajetórias dessas professoras estão carregadas de valores pessoais que possibilitam o surgimento de uma singularidade em suas práticas cotidianas. Nesse sentido, a autora escreveu:

Portanto, emergem conhecimentos elaborados que não se dissociam da pessoa conforme a circunstância, pois não estão baseados apenas na racionalidade do conhecimento, mas também em juízos de valor, intuições que, na relação com o meio sociocultural, propiciam a emergência de um novo mundo de significados (PERUZIN, 2008, p. 208)

Essa autora, assim como grande parte dos autores abordados, defende a impossibilidade de dissociar o *eu* pessoal do *eu* profissional. Dessa forma, para ela, o professor é oriundo também de sua trajetória de vida.

Outro trabalho relevante é “Em busca do tempo vivido: autobiografias de professoras” (2003) de Ana Chrystina Venancio Mignot. Nesse texto, a autora, se propôs a analisar as autobiografias de professoras que lançaram mão da escrita para abordar acontecimentos confinados à esfera do privado, eventos políticos, religiosidade, vida mundana. Nesse sentido, para essa autora, as autobiografias derivam da necessidade de testemunhar e contabilizam emoções, frustrações, alegrias e dores. Sobre isso:

Na memória autobiográfica, as lembranças autodefinidoras ocupam um lugar privilegiado: são aquelas que respondem à indagação sobre quem somos. Trazem sucessos, fracassos, influenciando os comportamentos da intimidade ou os de luta pelo poder. Constituem-se em episódios nucleares. (KOTRE, 1997 *apud* MIGNOT, p.137)

A partir dessa conceituação de memória autobiográfica, percebemos que, para a autora, as autobiografadas buscam apresentar aquilo que, segundo elas, representaria o que as marcou. Nesse momento, retomamos aqui a noção de experiência vivida, ou seja, na busca por uma autodefinição. Essas professoras rememoram tudo aquilo que, na concepção delas, deixaram marcas indeléveis. Sendo assim, elas remontam suas alegrias, tristezas, fracassos, frustrações e amarguras.

Para Mignot, as autobiografias são importantes, pois as histórias constituem relatos de professores que procuram refletir sobre a importância do papel por eles desempenhados no interior das salas de aula, suas perplexidades e dificuldades, quando procuravam traduzir nas artes do fazer docente as inovações pedagógicas (2003, p.143).

Denise Barbara Catani e Paula Perin Vicentini escreveram “Minha vida daria um romance: lembranças e esquecimentos, trabalhos e profissão nas autobiografias de professores” (2003). Essas autoras se debruçaram sobre a reconstrução da trajetória profissional de professores após o término de suas carreiras, focando principalmente nas atividades realizadas durante as aulas, nas relações estabelecidas com os alunos, nas escolhas de programas e metodologias, nas dúvidas e angústias, nas dificuldades encontradas e nas tentativas de superá-las, nos fracassos, nas frustrações, nos avanços, nas conquistas, nas alegrias e, por fim, na maneira como esses docentes veem suas trajetórias de vida.

Maria Helena Camara Bastos escreveu “Memórias de professoras: reflexões sobre uma proposta” (2003). Bastos, assim como Abraham (Abraham apud Nóvoa, 2007), aborda o pessoal e o profissional como sendo uma totalidade do *eu*. Nessa perspectiva, a autora escreveu:

A subjetividade docente é construída com essas marcas transversalizadas pelo desejo imanente a todo ser humano de orientar sua vida por construtores de um *dever* prazeroso ético/estético/político. (COLLA, 1998 apud BASTOS, 2003, p. 167)

O professor é um personagem que durante muito tempo teve sua importância negligenciada e esquecida, mas, nas últimas décadas, vem ganhando lugar de destaque, no que concerne às pesquisas educacionais. Nesse sentido, não se concebe mais um profissional destituído do pessoal, ou seja, o *eu* pessoal e o *eu*

profissional. Na verdade, totalizam o eu vivenciado em sua plenitude pelo docente. Sobre isso, Bastos escreveu:

[...] o professor, na idealização projetada, é um sujeito a-histórico, enquadrado e um esquema abstrato que congela e ignora a sua história e a do outro, no sentido restrito e amplo, dos pontos de vista micro e macro. (2003, p. 172)

Essa idealização vem sendo refutada, pois, como apresentamos até aqui, o professor é constituído de saberes inerentes às suas práticas, mas, também, de sua história de vida e no exercício do professorado. Ele exala seus valores, suas crenças e seus saberes oriundos não apenas da academia, mas, também, do tudo que ele experienciou.

Elison Antonio Paim, em seu livro “Memórias e experiências do fazer-se professor(a)” (2012), realiza uma travessia em busca do fazer-se professor. O autor desenvolveu inúmeros estudos pautados em histórias de vidas e, para esse autor, o professor não é fruto de uma formação acadêmica unicamente, mas também de sua trajetória de vida.

No que se refere às memórias, às trajetórias e à formação, destacamos quatro trabalhos: “O saber das experiências: a sabedoria na trajetória profissional dos professores aposentados” (2013), de Denise Grangeiro e Daniel Hugo Suárez. Para esses autores, o docente experiente não conta seus anos na docência através do tempo vivido. Trinta anos sem reflexão sobre as práticas pode parecer pouco frente aos dez anos de um outro que experiencia suas aulas. Esses autores partilham da ideia de Larrosa (2005), na qual a experiência consiste naquilo que sentimos, que nos tocas, que nos silencia, ou seja, experiente não é o que tem mais anos de docência ou um maior quantitativo de técnicas de ensino, mas, sim, aquele que aprendeu a experienciar tudo o que vivenciou em sua carreira.

Em “Memórias de educadores baianos: semelhanças e diferenças na constituição da vida na/da escola” (2013), de Elizeu Clementino de Souza e Joselito Brito de Almeida, esses autores buscam, na memória dos entrevistados, elementos constitutivos de seu processo de formação docente, baseado em suas histórias de vida. Em seguida, os autores apresentam a identidade docente como sendo dimensionada pela pluralidade de vivências e experiências cotidianas construídas e constituídas em um processo multifacetado e multirreferencial que se alarga e se

desenvolve, a partir das mediações entre o eu pessoal e o eu profissional com a complexidade do contexto sociocultural e político-ideológico (SOUZA; ALMEIDA, 2013, p. 47).

Em “Trajetórias de professoras normalistas no sertão da Bahia” (2013), de Rúbia Mara de Souza Lapa Cunha e Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, essas autoras iniciam fazendo uma exposição do contexto histórico das Escolas Normais. Em seguida, elas começam a lançar-se pela formação oriunda dessas instituições e finalmente analisam as trajetórias de vida de professoras normalistas no sertão baiano.

Em “Tempo de narrar... Tempo de rememorar: histórias de vida, de formação e de leitura de professoras baianas”, de Simone Santos de Oliveira e Sara Menezes Reis, as autoras corroboram com a ideia de Nóvoa (2007), de que ninguém forma ninguém, então, nesse sentido, o professor nasce da carga teórica recebida na universidade durante a graduação e de sua trajetória de vida.

3. VIVER, APRENDER E ENSINAR

O que esperar desse capítulo? No que se refere ao contexto educacional, buscamos apresentar as experiências, rotinas, frustrações, alegrias, metodologias de ensino e práticas pedagógicas desses docentes. Em relação à formação, buscamos, em suas memórias, elementos que corroboraram para suas formações e/ou identificação com a docência.

Com o intuito de preservar a identidade dos professores que participaram desse estudo, alerto que utilizamos pseudônimos, ou seja, nomes fictícios para todos eles.

3.1 Apresentando os professores

Nesse subitem, apresento-lhes os professores que participaram desse estudo, ou seja, que contribuíram com suas narrativas, possibilitando, assim, a

concretização dessa pesquisa. Inicialmente, perguntei a esses professores o nome, o ano e o local de nascimento e motivação para a escolha do curso de história.

Sou Dionísio, nasci no município de Aracaju/SE, no ano de 1991. Apesar de ter nascido na capital sergipana, passei boa parte de minha vida no município de Itabaianinha/SE, retornando para Aracaju apenas no final da adolescência, com o intuito de concluir, aqui, meu ensino médio e, dessa forma, aumentar as chances de obtenção de êxito no vestibular. Sempre fui curioso e provavelmente, por isso, acabei optando por fazer história. Acreditava que o curso de história ampliaria minha visão de mundo, a ponto de elucidar todas as minhas curiosidades, ou seja, enxergava na História uma importante ferramenta de compreensão do mundo. Entretanto, enfatizo que meu objetivo inicial era atuar como pesquisador, dessa forma, o prazer pela docência veio por intermédio do PIBID/UFS, no decorrer da graduação.

Meu nome é Heródoto, nasci em 1966, na cidade de Aracaju/SE. Quando pensei em fazer o vestibular, minha primeira opção seria o curso de Direito, no entanto, como era egresso de uma escola pública e, levando em consideração a grande concorrência para esse curso, na UFS, acabei optando por cursar História.

Meu nome é Alexandre, nasci em 1981, no município de Aracaju. Eu não escolhi a História, a História me escolheu. Venho de uma família com um histórico impressionante, somos oito professores (sete pedagogos). Minha inclinação e encanto pela História surgiram quando ainda era estudante secundarista, cursava eu a sexta série do ensino fundamental quando tive a felicidade de estudar com uma professora oriunda de Recife/PE. Fiquei encantado com as aulas dessa professora que abordava a História associada à literatura, sociologia, música e cinema. Essa professora contribuiu consideravelmente pela minha decisão em cursar História.

Sou o professor de História Homero, nascido em 1985, na cidade de Aracaju, capital do Estado de Sergipe. Por volta dos 10 anos de idade, estudei com uma grande professora, seu nome, Delvânia. Em sua aula introdutória aos estudos históricos, ela mostrou que a História possuía facetas fantásticas e me deixou apaixonado. Vejo, na História, uma importante aliada para o desenvolvimento de uma argumentação contundente. Fui arrebatado pela História e passei a desejar cursá-la.

Sou a professora Sofia e nasci na cidade de Aracaju, no ano de 1985. O que me motivou a escolher cursar História foi inicialmente minha aptidão para ensinar. Desde pequena, costumava passar o conteúdo com meus colegas de turma e vizinhos. Além disso, na terceira série do ensino médio, conheci a professora Valéria. Não perdia uma aula dessa professora e adorava a metodologia de ensino usada por ela em suas aulas. Entretanto, confesso que pensei duas vezes se de fato iria prestar vestibular para História, tendo em vista os comentários de meus professores no que se refere ao retorno financeiro. Pensei em cursar Direito, porém minha paixão pela História falou mais alto e acabei fazendo a escolha certa.

3.2 O início da carreira docente

O início da carreira docente é uma fase crítica, isso porque é o período em que ocorre o choque com a realidade, marcando, assim, a passagem do *eu* estudante para o *eu* profissional (HUBERMAN, 2007, p. 39; NONO, 2011, p. 6; TARDIF, 2014, p. 82; FERNANDES, 2011, p. 120). O início da carreira é a fase de sobrevivência e descoberta. Nessa fase, o professor começa a questionar sua formação acadêmica e percebe que não foi preparado para o cotidiano escolar.

Essas dificuldades iniciais foram descritas pelos professores que entrevistamos:

No momento em que entrei na sala de aula, confesso que o primeiro sentimento que tive foi o medo. Naquele momento, perguntei o que estou fazendo aqui? Confesso que a transição é precedida por uma mudança drástica, ou seja, sair da cadeira de aluno para assumir a sala de aula é aterrorizante. Hoje, após alguns anos de sala de aula, entendo que o melhor professor é o que domina o conteúdo e busca transmiti-lo da forma mais fácil possível. Sempre busco desconstruir a ideia de que História é decorativa. Costumo iniciar o ano letivo perguntando à classe, para que serve História? Na realidade, tudo na vida deve ser pautado em saber o que está fazendo, sendo assim, eu preciso me responder antes de transmitir para o aluno. (Dionísio)

Quando adentrei na sala de aula, tive medo. Esse medo representava o descontentamento com minha formação acadêmica, pois entendia que não tinha recebido uma boa preparação para o exercício da docência. Sem falar que disciplinas fundamentais para a atenuação dos problemas educacionais como, por exemplo, Didática, foi extinta da grade do curso de História da UFS. Infelizmente, o ensino de História da Universidade Federal, até meados de 2009, não visava formar professores, mas, sim, pesquisadores. Na minha época, adentrar na sala de aula depois de formado pela UFS seria um risco, pois encontrávamo-nos totalmente despreparados para o exercício da docência. (Alexandre)

Minha prática docente teve início ainda na época da graduação e, sem dúvidas, esse fato foi um diferencial em minha formação. Falo isso, por conhecer relatos de colegas de curso que não tiveram a mesma oportunidade e acabaram desencantados com a profissão. Participei de dois estágios remunerados, um na prefeitura municipal de Aracaju e outro em uma escola particular por intermédio do CIEE. Esses estágios proporcionaram uma ligeira vantagem, em relação aos alunos que deixaram para adentrar na sala de aula após a formação. Meus colegas foram categóricos ao falar de um choque ao chegar à sala de aula. Ressalto, aqui, que por diversas vezes discuti

com professores do curso, alertando sobre a dicotomia existente entre o que se aborda na academia e o cotidiano escolar. (Sofia)

Logo que iniciei minha vida acadêmica tive a oportunidade de exercer a docência. Por meio de um estágio remunerado, atuei como professor de história no Colégio Murilo Braga. Essa escola foi minha verdadeira oficina. Nela, eu aprendi a ensinar. No Murilo Braga, eu pude aplicar alguns métodos de ensino da professora Delvânia. Além disso, como venho de uma família humilde, desde a adolescência ministro aula de banca (reforço escolar), então, desde cedo, aprendi como passar um determinado conteúdo. É interessante como quanto mais tempo temos de docência, mais crescemos como profissional. Falo de forma categórica, fui formado na práxis. Sendo assim, afirmo, na academia, você não aprende a ser professor. (Homero)

Ao iniciar minha trajetória docente, sofri bastante e, por vários motivos (salário baixo, dificuldades em saber o que abordar, como dividir o conteúdo, como fazer a chamada, como preencher o diário de classe, como elaborar uma avaliação). Além disso, como eu já iniciei minha vida profissional como professor efetivo do Estado, acabei me deparando com outro problema, a dura realidade dos meus alunos. Deparei-me com alunos matriculados em turmas do antigo Primeiro Grau (atual ensino fundamental maior) que mal sabiam ler. Como ensinar História para alunos que traziam deficiências de séries anteriores? Esses percalços acabaram dificultando o início de minha trajetória. (Heródoto)

A partir dos relatos desses professores, percebemos as dificuldades iniciais vivenciadas por eles, no que se refere ao vestir, ao falar, ao porta-se perante a sua classe e, principalmente, percebemos os dilemas e desilusões do início da carreira docente, no que tange à formação que recebera na Universidade.

Nos últimos anos, diversos estudos estão fomentando acerca de um novo modelo formativo para o professor e, pessoalmente, entendo que uma das linhas que mais se aproximam da atual necessidade formativa brasileira foi-nos apresentada por Nóvoa, quando ele propôs uma aproximação do trabalho de formação à realidade escolar e, conseqüentemente, aos problemas sentidos pelos professores em seu cotidiano, ou seja, ele nos alerta sobre a necessidade de uma formação de professores construída dentro da própria profissão (2009, p. 24, 28). Ao partirmos do conceito formativo apresentado por Nóvoa e comparando-o com os questionamentos realizados pelos professores entrevistados, percebe-se a existência de uma dicotomia entre o que se estuda na academia durante a formação inicial e o que se aplica no exercício da profissão. Esse fato foi evidenciado nas falas dos professores:

Falo de forma categórica, fui formado na práxis. Sendo assim, afirmo, na academia, você não aprende a ser professor. (Homero)

Ressalto, aqui, que por diversas vezes discuti com professores do curso, alertando sobre a dicotomia existente entre o que se aborda na academia e o cotidiano escolar. (Sofia)

Segundo Huberman, a fase do tateamento é marcada pela descoberta da profissão (2007, p.39). Nesse momento, evidencia-se a distância entre os ideais oriundos da vida acadêmica e a realidade cotidiana da sala de aula. Segundo Tardif, nesse período inicial da carreira docente, é fundamental a colaboração dos professores mais experientes, pois eles instruem os iniciantes na cultura da escola (2014, p. 83-84). Em consonância com essa colocação de Tardif, Karnal escreveu que o professor iniciante precisa dialogar e ouvir seus colegas de profissão antes mesmo de entrar na sala de aula (2012, p. 16).

Um fato que chama a atenção em algumas narrativas desses professores é o descontentamento com a formação inicial, no tocante ao exercício da profissão. Segundo Karnal, esse é um período crítico, pois a faculdade antecipa pouco essa experiência real. Nesse momento, ainda segundo esse autor, é que nos perguntamos como aplicar todas as formações realizadas durante a graduação e o pior, percebemos que não sabemos lidar com ferramentas cotidianas do trabalho docente como, por exemplo, preencher um diário de classe (2012, p. 16-17). Em consonância, Nono afirma que a primeira fase é marcada pelos questionamentos acerca da formação inicial (2011, p. 22).

Na minha época, adentrar na sala de aula depois de formado pela UFS seria um risco, pois encontrávamo-nos totalmente despreparados para o exercício da docência. (Alexandre)

[...] por diversas vezes discuti com professores do curso, alertando sobre a dicotomia existente entre o que se aborda na academia e o cotidiano escolar. (Sofia)

Falo de forma categórica, fui formado na práxis. Sendo assim, afirmo, na academia você não aprende a ser professor. (Homero)

Durante a universidade, percebi que, apesar de ser um curso de licenciatura, não era voltado para a docência. Vejo como um problema grave. Muitos alunos, ao sair da faculdade e entrar no mercado de trabalho, recebem um grande impacto, porque a universidade não prepara você para lecionar. (Dionísio)

Segundo Fernandes, o atual modelo de formação não facilita o acompanhamento dos jovens professores no início da carreira e, por isso, eles ficam entregues a si próprios num momento crucial da sua vida profissional (2011, p. 120). Ressaltamos que, em alguns casos, essas experiências iniciais acabam por gerar traumas, alguns abandonam a profissão e outros se mantêm na área à custa de pedidos de transferências para outros setores e/ou muitas faltas ao trabalho, vivendo acometidos por doenças fingidas ou reais, com o intuito de abandonar temporariamente o trabalho (NONO, p. 23). Entretanto, para Huberman, os três primeiros anos do exercício da docência são marcados pelo desejo de sobrevivência, bem como, por descobertas (2007, p. 39). Em consonância com essa constatação de Huberman, Tardif escreveu:

O início da carreira representa também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora, este processo está ligado também à socialização profissional do professor que muitos autores chamaram de choque com a realidade, choque de transição ou ainda choque cultural, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos da profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho. (TARDIF, 2014, p. 82)

Comparando o posicionamento de Tardif em relação ao início da carreira desses professores, identificamos várias similitudes, como por exemplo quando o professor Heródoto narrou:

Ao iniciar minha trajetória docente, sofri bastante e por vários motivos, salário baixo, [...]. Deparei-me com alunos matriculados em turmas do antigo Primeiro Grau (atual ensino fundamental maior) que mal sabiam ler. Como ensinar História para alunos que traziam deficiências de séries anteriores? Esses percalços acabaram dificultando o início de minha trajetória. (Heródoto)

Baseando-se na análise do trecho acima da narrativa do professor Heródoto, identificamos uma desilusão no início de sua trajetória docente. Desilusão que fora motivada pelo péssimo retorno financeiro e pela realidade enfrentada por muitos professores de instituições públicas e privadas, no tocante à falha no processo de alfabetização dos alunos. Ainda falando em relação ao retorno econômico da atividade docente, Vicentini e Lugli apresentaram, em seu estudo sobre a “História da profissão docente no Brasil”, que a questão dos baixos salários é algo que assola a vida dos professores, desde o período imperial (2009, p. 79).

Sobre a construção identitária, Alarcão enfatiza que o professor tem uma responsabilidade sobre sua atuação, pelo conhecimento de si mesmo no que é, no que faz, no que pensa e no que diz, ou o autoconhecimento que abrange a dimensão metacognitiva e metaprática é mola impulsionadora do seu desenvolvimento pessoal e profissional, ou seja, do desenvolvimento de sua identidade profissional (2011, p. 69). Corroborando com esse conceito de Alarcão, dois professores falaram:

É interessante como quanto mais tempo temos de docência, mais crescemos como profissional. Falo de forma categórica, fui formado na práxis. (Homero)

Durante a graduação, fui estagiária em uma escola municipal de Aracaju e, também, de uma escola privada, por intermédio do CIEE. Essas atividades extracurriculares geralmente são realizadas sem uma supervisão, sendo assim, eu aprendi a ser professora na prática. Em dado momento, buscava orientação com professores mais experientes, observava como eles faziam e fui pouco a pouco criando meu próprio repertório didático-metodológico. (Sofia)

O tempo de docência corrobora significativamente para identificação do indivíduo com sua profissão. Nesse sentido, começamos a definir o professor. O professor é a junção entre formação inicial e experiência cotidiana. Sendo assim, concordamos com Cainelli, quando afirma que não se trata de inundar os cursos de graduação de práticas de ensino, mas, sim, de redirecionar as disciplinas de conteúdo específico, pois, dessa forma, evitaríamos o descompasso entre a formação inicial e o exercício da docência (1999, p. 147).

Durante as análises das narrativas dos professores participantes do presente estudo, constatou-se que os alunos que, durante a graduação, participaram de programas como PIBID e/ou de estágios docentes remunerados tiveram um impacto inicial menor quando comparado com alunos que saíram direto da Universidade para sala de aula. Nesse sentido, evidenciamos a possibilidade de implantação de um modelo formativo pautado no que foi proposto por Nóvoa, ou seja, uma formação mais próxima da realidade cotidiana do futuro professor (2009, p. 24). Sobre isso, dois professores falaram:

Minha prática docente teve início ainda na época da graduação e, sem dúvidas, esse fato foi um diferencial em minha formação. Falo isso, por conhecer relatos de colegas de curso que não tiveram a

mesma oportunidade e acabaram desencantados com a profissão. (Sofia)

Na minha época, adentrar na sala de aula depois de formado pela UFS seria um risco, pois encontrávamo-nos totalmente despreparados para o exercício da docência. (Alexandre)

Percebemos, a partir desses dois discursos, que os alunos que participaram de estágios extracurriculares, durante a graduação, como no caso da professora Sofia, levaram vantagem em relação aos alunos que não participaram dessas atividades, como no caso do professor Alexandre. Sendo assim, defendemos, aqui, a necessidade de aproximação da formação docente com a realidade escolar.

O PIBID é uma ferramenta que possibilita essa aproximação entre graduando e a escola. Sobre esse programa, o professor Dionísio nos relatou:

O objetivo do PIBID é preparar o aluno para atuar em sala de aula. Eu tive oportunidade de desenvolver diversas atividades durante minha participação nesse programa. Um fato interessante, todos os componentes do meu grupo de PIBID tinham por objetivo atuar futuramente em sala de aula. Em minha opinião, esse programa constituiu-se como um elemento diferenciado em minha formação, pois, através desse programa, foi possível vivenciar o dia a dia de uma escola. Por meio do PIBID, constatee alguns problemas inerentes ao ambiente escolar como, por exemplo, contrastes sociais explícitos, falta de professores, dentre outros. Saliento que o papel desse programa não é levar o graduando para sala de aula como professor titular, mas, sim, proporcionar ao graduando uma aproximação do contexto escolar. Nesse sentido, sou enfático, aprendi mais com as experiências do PIBID do que com os dois estágios supervisionados obrigatórios que realizei. Outro ponto que merece ser destacado foi a transformação ocorrida na escola com a nossa chegada. Só para que se tenha ideia, a biblioteca da escola estava fechada há um bom tempo e com esforço e cooperação, por parte dos gestores da escola, conseguimos reabri-la, contribuindo, assim, para ampliação de fontes de conhecimento para os alunos daquela instituição. Portanto, o PIBID contribuiu muito para minha formação. (Dionísio)

A partir do que foi colocado pelo professor Dionísio e, com base em nossa experiência pessoal no PIBID, entendemos que programas dessa natureza corroboram significativamente para uma melhor formação dos futuros professores.

Em sua fala, o professor Dionísio relatou “aprendi mais com as experiências do PIBID do que com os dois estágios supervisionados obrigatórios que realizei”. A partir dessa constatação, busquei identificar, nos demais entrevistados, seu posicionamento acerca dos estágios supervisionados obrigatórios.

Os professores relataram:

Eu não vejo o estágio supervisionado como algo construtivo, no que se refere à aquisição de experiência docente, pois o programa de estágio estabelece poucas horas de docência em sala de aula. Eu acho que o estágio deveria ser mais longo. (Dionísio)

Na época em que eu era estudante do curso de História da UFS, percebi que o meu departamento padecia por não possuir um currículo sólido que garantisse aos seus egressos adentrar com segurança em sala de aula. De forma taxativa, diria até que o curso de História era uma espécie de Frankenstein, pois não existia uma sintonia entre o Departamento de História e o Departamento de Educação. Além disso, o estágio supervisionado demonstrava ser apenas o cumprimento de uma obrigatoriedade curricular. Falar que os estágios supervisionados contribuíram para minha formação é uma sandice. (Alexandre)

Estágios Supervisionados? Minha turma não vivenciou isso. Peguei um período confuso do curso de História da UFS, pois, durante minha graduação, ocorreu uma mudança curricular e, por isso, minha turma acabou ganhando o Estágio Supervisionado I e elaboramos apenas um relatório referente ao Estágio Supervisionado II. Para minha felicidade, desde os primeiros períodos do meu curso, eu já lecionava, caso contrário, sairia da universidade com uma formação inicial incompleta. (Homero)

Em dois semestres (referência aos estágios supervisionados obrigatórios) é impossível tornar-se professor. Meus amigos que não tiveram a mesma oportunidade que eu, ou seja, que não participaram de estágios extracurriculares, sofreram por não ter um jogo de cintura em sala de aula. Os estágios supervisionados são fundamentais, porém defendo que eles deveriam iniciar ainda nos primeiros períodos e se estender até os últimos, isto é, poderiam ter uma carga horária maior. (Sofia)

Percebemos, nos relatos desses docentes, um descontentamento com a maneira como os seus estágios supervisionados obrigatórios foram conduzidos. Com base nessas informações, defendemos que não basta apenas constar nos currículos. Esses estágios precisam ser repensados, de forma tal que venham a corroborar, de maneira significativa, para a formação dos futuros professores.

No próximo subitem, apresentaremos um pouco do cotidiano escolar desses professores.

3.3 O cotidiano escolar e métodos de ensino

A cabeça bem-feita: repensar a reforma reformar o pensamento.
(Edgar Morin)

Aqui, apresentaremos experiências vivenciadas pelos professores envolvidos no presente estudo como, por exemplo, metodologias de ensino, resolução de conflitos e métodos de avaliação do processo ensino-aprendizagem. Segundo Morin, uma cabeça bem-feita seria aquela que, ao invés de acumular o saber, entende que é mais importante dispor de uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas, ou seja, desenvolver princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido (MORIN, 2006, p. 21).

Nesse subitem, abordaremos algumas narrativas do cotidiano desses professores, no exercício da docência.

A minha experiência parte de uma concepção de história como ferramenta de compreensão do meio no qual está inserido. Dessa forma, enfatizo com meus alunos que os agentes da história são pessoas iguais a nós e ressalto a decisão tomada por esses personagens, pois foram seus atos que propiciaram a escrita do nome na história. Entendo que o professor de História precisa dialogar com seus alunos o importante papel de cada um na sociedade.

No que tange aos métodos de ensino, para mim, um bom método é aquele cuja sua finalidade é alcançada, isto é, é o que proporciona no aluno um interesse pela disciplina lecionada. Sempre busco tornar o aprendizado em algo divertido e prazeroso. Não gosto de aulas engessadas e extremamente factuais. Prefiro uma abordagem mais próxima da proposta de Paulo Freire, tento partir do conhecimento do aluno. Esse aluno não é vazio, ele traz uma noção de mundo que é dele, então busco criar uma relação entre a História e o conhecimento do aluno e faço isso de forma narrativa. Geralmente, costumo perguntar aos meus alunos por que eles gostam de uma obra literária (romance) e não gostam de História, se ambas são narrativas. Essa semana, estava trabalhando um conteúdo da Revolução Francesa e tentava mostrar para a turma como a História é palpável e como, até hoje, fatos oriundos dessa revolução estão presentes em nossa sociedade. Gosto de trabalhar de forma lúdica, sempre que possível, em virtude do tempo. Associo a história a peças, paródias e busco mostrar ao aluno como ele está dentro da História, que ele também faz história, então misturo cinema, música, literatura, pois entendo que tudo isso são fontes históricas e bem aplicadas à realidade escolar e que acabam sendo proveitosas e o PIBID contribuiu para que adquirisse essa visão de ensino. (Dionísio)

Sob a tutela do Professor Dr. Francisco José Alves, fiz parte do DPCS (Defensores do Patrimônio Cultural Sergipano) e foi um belíssimo projeto que teve início no ano de 2007 e terminou no ano de 2009/2010. Uma de nossas maiores conquistas foi a chamada de atenção para o prédio do antigo Atheneuzinho que estava abandonado e ele se transformou até objeto de um curta-metragem que concorreu em 2007, no “Curta-se”, que é um evento que ocorre anualmente, em Sergipe, e a gente ficou entre os 5 melhores curtas, justamente com essa temática de apontar os patrimônios aracajuanos que estavam abandonados. Bem, eu trabalho em cima de alguns postulados. O primeiro, fonte histórica para mim é imprescindível, não existe professor de História que não tenha a fonte como instrumento básico de ensino. A fonte é uma espécie de receita, um prontuário para todo momento do professor de História. Segundo, eu gosto de fazer links entre passado e presente, concatenando essas ideias, ou seja, tentando buscar uma verossimilhança entre o passado e o presente. Meu terceiro foco são as imagens e o cinema. O cinema também é uma fonte histórica riquíssima e gosto de trabalhar principalmente em atividades extrassala. Gosto muito de desenvolver projetos onde o aluno aprende a analisar cinema, saibam analisar imagens. (Alexandre)

Durante a graduação, participei de um programa de extensão universitária e, para minha felicidade, acabei indo trabalhar no Conselho Estadual de Cultura do Estado de Sergipe. No Conselho, acabei conhecendo pessoas como Pedrinho dos Santos, Maria Thétis Nunes, Luiz Antonio Barreto que me ensinaram a fazer pesquisa. Por falar nisso, fiz pesquisa com o Prof. Pedrinho dos Santos sobre o livro “Pena de morte em Sergipe”, realizada na cidade de Salvador/BA. Também pesquisei com ele sobre o acidente da leste, em Aracaju, e sobre os bacamarteiros. Bem como ficou notório, sou um professor pesquisador e, por isso, trabalho em sala de aula com fontes históricas. Sinto que a ausência de fontes acaba limitando o trabalho docente a uma mera reprodução do livro didático. Além disso, sempre peço aos alunos que leiam o assunto previamente, também costumo fazer três perguntas referentes ao conteúdo como forma de iniciar a aula. Geralmente, faço uso de recursos audiovisuais e, quando necessário, realizo a leitura de artigos e/ou livros. A cada passo que vou explicando um fato, busco apresentar fontes históricas que concatenem com o conteúdo. Em suma, minha aula consiste em: exposição, explanação e debate de fontes históricas. (Homero)

Sigo o conteudismo, mas faço pontes entre presente e passado, associados a fatos midiáticos. Eu gosto muito do método de Paulo Freire, ou seja, a escola participativa, democrática, com autonomia, mesclar o conteúdo ao cotidiano do aluno e, infelizmente, isso não aprendemos na licenciatura, aprendemos na prática ou com leituras. Também trabalho com atividades extracurriculares. O grande problema é a impossibilidade dos pais em levar os filhos para a casa de colegas para desenvolver essas atividades. Eu tento buscar, dentro da sala de aula, alternativa para minimizar essas dificuldades. Recentemente, estava trabalhando com o iluminismo, então, como esse assunto centra-se na razão, igualdade e liberdade, solicitei que eles levassem imagens das comunidades deles e o contraste para

que fizessem uma análise crítica em relação às imagens, quanto à atuação do governo e confesso que me surpreendi com a qualidade dos trabalhos. Outro exemplo, no sexto ano, eu perguntei se, em Sergipe, possui uma pré-história e mediante as respostas, fizemos um trabalho de campo e posteriormente solicitei para que eles produzissem fósseis artificiais e foi um espetáculo o resultado final desse trabalho. Sempre busquei fazer uso do método participativo onde o aluno participa ativamente do processo de construção do conhecimento. Dessa forma, creio eu, que os alunos acabam se tornando mais reflexivo em relação a sua atuação social. (Sofia)

Foram várias experiências e, se colocar aí, ao longo dos 20 anos que eu já estou em sala de aula, teríamos histórias suficientes para publicar alguns livros. A sala de aula é um espaço onde tudo pode acontecer, óbvio. Buscamos sempre estar preparados para sanar as possíveis dúvidas que os alunos possam apresentar no decorrer das aulas. Bem, gosto de trabalhar com os grandes personagens da história, no entanto, não me prendo em uma abordagem estritamente conteudista. Procuro associar os fatos históricos aos elementos do cotidiano dos alunos. Gosto de usar filmes, músicas e outras fontes em minhas aulas. Eu atendo a duas redes de ensino, uma pública e uma privada. Confesso que são duas realidades antagônicas. Enquanto na instituição privada eu tenho uma infraestrutura que proporciona um bom trabalho, na pública, a realidade é outra, faltam coisas triviais. Além disso, o próprio público é diferente. Na escola privada, eu tenho uma coordenação pedagógica que acompanha o desempenho do aluno, ao passo que, na pública, o aluno fica mais solto, o que acaba prejudicando o seu desempenho. (Heródoto)

As narrativas desses professores demonstram segurança e, a partir de suas falas, entendemos que eles possuem experiência para conduzir a aula, de forma tal, que seus alunos venham a se encantar. Além disso, a sala de aula é um espaço de criatividade, criticidade, reflexão. Segundo Alarcão, o professor reflexivo fundamenta-se na reflexão e em sua criatividade. Nesse sentido, ele não é mero reprodutor de ideias e práticas exteriores (2011, p. 44). Partindo do conceito de professor reflexivo de Alarcão, entendemos que um professor não é constituído apenas de sua formação inicial, mas, também, de toda experiência vivida ao longo de sua trajetória docente.

Segundo Huberman, é na fase de estabilização que o professor começa a criar uma identidade profissional, ou seja, é nessa fase que ocorre a afirmação do eu enquanto professor (2007, p. 40). Nesse caso, percebemos uma maior confiança por parte dos professores entrevistados, na medida em que eles vão adquirindo experiência em sala de aula, ou seja, a experiência proporciona uma segurança, um conforto no professor, que passa a definir de acordo com o perfil da turma o método

de ensino mais eficaz. Percebemos uma consonância entre essa definição de Huberman e os relatos dos professores:

Gosto de trabalhar de forma lúdica, sempre que possível, em virtude do tempo. Associo a história a peças, paródias e busco mostrar ao aluno, como ele está dentro da história, que ele também faz história, então misturo cinema, música, literatura, pois entendo que tudo isso são fontes históricas e bem aplicadas à realidade escolar que acabam sendo proveitosas e o PIBID contribuiu para que adquirisse essa visão de ensino. (Dionísio)

Geralmente, faço uso de recursos audiovisuais e, quando necessário, realizo a leitura de artigos e/ou livros. A cada passo que vou explicando um fato, busco apresentar fontes históricas que concatenem com o conteúdo. Em suma, minha aula consiste em: exposição, explanação e debate de fontes históricas. (Homero)

Sigo o conteudismo, mas faço pontes entre presente e passado, associados a fatos midiáticos. Eu gosto muito do método de Paulo Freire, ou seja, a escola participativa, democrática, com autonomia, mesclar o conteúdo ao cotidiano do aluno. Infelizmente, isso não aprendemos na licenciatura, aprendemos na prática ou com leituras. (Sofia)

O primeiro, fonte histórica para mim é imprescindível, não existe professor de história que não tenha a fonte como instrumento básico de ensino. A fonte é uma espécie de receita, um prontuário para todo momento do professor de história. Segundo, eu gosto de fazer links entre passado e presente, concatenando essas ideias, ou seja, tentando buscar uma verossimilhança entre o passado e o presente. Meu terceiro foco são as imagens e o cinema. O cinema também é uma fonte histórica riquíssima e gosto de trabalhar, principalmente em atividades extrassala. Gosto muito de desenvolver projetos onde o aluno aprende a analisar cinema, saibam analisar imagens. (Alexandre)

Bem, gosto de trabalhar com os grandes personagens da história, no entanto não me prendo em uma abordagem estritamente conteudista. Procuro associar os fatos históricos aos elementos do cotidiano dos alunos. Gosto de usar filmes, músicas e outras fontes em minhas aulas. (Heródoto)

Com base nos relatos dos professores, identificamos que alguns já adentraram na fase da diversificação. Segundo Huberman, essa fase ocorre no momento em que o professor, a partir de sua experiência docente, passa a diversificar materiais didáticos, modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos e a própria postura em relação à profissão (2007, p. 41). Além disso, esse autor nos alerta que na fase de diversificação, os professores buscam mais autoridade,

responsabilidade, prestígio e, para isso, passam a se interessar por postos administrativos (2007, p. 42). Essa constatação de Huberman foi identificada na trajetória do professor Heródoto, quando este, nos narrou:

Há cerca de dois anos, estou ocupando um cargo administrativo na escola pública onde trabalho. Atualmente, estou exercendo a função de coordenador pedagógico. (Heródoto)

Como esses professores lidam com as dificuldades de seus alunos? Tentando entender melhor essa relação professor-aluno, indagamos sobre a relação com o aluno-problema.

O aluno-problema é um sintoma que precisa ser diagnosticado. Eu não gosto de colocar aluno para fora da sala e entendo que meu papel como professor não se limita apenas à transmissão de conteúdo. O professor é um espelho para o aluno. A maneira como você trata o aluno é fundamental. O aluno quer ser visto e, para resolver qualquer problema, é necessário diálogo e entendo que, em alguns casos, devemos envolver coordenação, direção e família. O problema pode estar comigo e não com o aluno, então precisamos avaliar algumas coisas. (Dionísio)

Sigo o modelo do professor Doug Lemov "aula nota dez". Esse professor estadunidense assistiu aulas de vários professores e um dos pontos abordados é justamente o aluno-problema. Eu sigo essa metodologia do professor Lemov que é inicialmente não confrontar o aluno, tentar mostrar ao aluno a importância de estar em sala de aula e do aprendizado. Um dos pontos marcantes dessa obra é apresentar quem manda na sala (professor), mas fazendo com que o aluno participe interagindo de tal forma que esse aluno não se sinta oprimido. (Alexandre)

Eu tento agregar o aluno-problema à turma. Primeiro, chamo a atenção individual, depois coletivamente, sempre tentando agregar e auxiliar o aluno, pois sei que diferentes fatores corroboram para essa situação. Busco sempre trabalhar em parceria com coordenação e família. (Homero)

O aluno problema, para muitos professores, trata-se de um fardo, para mim, é um ponto a ser trabalhado, porque o aluno-problema geralmente tem carência de alguma coisa (casa, ele próprio). Dessa forma, é um aluno que precisa de mais atenção e utilizo muito o diálogo. Até agora, tem dado certo e alguns deles, hoje, estão na universidade e encontram comigo e conversam e é interessante ressaltar que geralmente foram fases de busca de uma identidade. (Sofia)

Com base nas narrativas desses professores, identificamos uma verossimilhança entre as práticas desses profissionais. Ficou claro que, para eles, o

diálogo é o melhor caminho para superar as dificuldades oriundas da relação professor-aluno e, em especial, nas relações com o aluno-problema.

A partir das análises das narrativas desses professores, entendemos que a formação docente ultrapassa a formação acadêmica inicial. Sendo assim, a formação do professor perpassa o curso de licenciatura e tem sua culminância com a experiência vivida no dia a dia do cotidiano escolar, pois o eu professor, isto é, a identidade profissional do docente surge após uma reflexão de suas práticas em sala de aula.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do nosso objeto de estudo que é a formação docente, acreditamos ter elucidado os objetivos propostos para essa pesquisa. Com base nos dados encontrados, concluímos que, para formar um professor capaz de realizar uma leitura reflexiva de suas práticas profissionais, precisamos repensar a formação inicial. É necessário buscar conciliar teoria e prática e, para isso, não é preciso recheiar as estruturas curriculares dos cursos de licenciaturas, com disciplinas pedagógicas, basta, somente, aproximar o processo de formação desse professor à realidade cotidiana da sala de aula (NÓVOA, 2009, p. 24). Nesse sentido, aproprio-me do conceito formativo de Alarcão: a pesquisa-ação, a aprendizagem experiencial e a abordagem reflexiva (2011, p. 51).

Todos os professores que participaram desse estudo defenderam a necessidade de uma aproximação entre graduação e realidade escolar. Dessa forma, o graduando seria apresentado a uma situação problema. Ele teria que refletir e pesquisar meios para resolver o problema apresentado. Sendo assim, o graduando já vai se familiarizando com o ambiente escolar, bem como adquirindo experiência que facilitará sua entrada na profissão.

Tomando como base minha experiência em programas como o PIBID e estágios extracurriculares, defendo que esse é um possível caminho para atenuar o choque inicial na transição de graduando para professor, pois entendo que atividades dessa natureza corroboram significativamente para a formação do professor. Professores que passaram por esses programas, claramente lidam de

forma mais serena com os problemas corriqueiros do dia a dia no ambiente escolar. Sendo assim, se pensamos em aproximar a graduação da realidade escolar, esse é um caminho interessante a ser seguido.

Outro ponto importante a ser tratado, aqui, é a nossa concepção acerca de formação docente. No decorrer do texto, fomos explicitando que a formação, ao nosso ver, é constituída pela junção entre a formação inicial recebida durante a graduação e a experiência vivenciada durante nossa trajetória profissional.

Em suma, a formação do professor é fruto de um exercício reflexivo de sua prática, aliado a sua formação inicial. Além disso, as fases da carreira docente corroboram de maneira salutar para compreendermos o processo de identificação com a profissão docente, ou seja, com o *eu* professor.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Obras coletivas de história oral. **Tempo**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p. 206-219, jun. 1997.

_____. **Ouvir Contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

_____. Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 66-81, 1991.

ANDRADE, João Carlos Ribeiro. O mestrado como experiência. **Paidéia**, Belo Horizonte, ano 8, n. 10, p. 65-83, jan./jun. 2011.

ANDRADE, Raquel de Sá; CASTRO, Magali de. Ser professor em Minas Gerais (1964-1980). In: FONSECA, Selva Guimarães (org.). **Ensinar e Aprender História**: formação, saberes e práticas educativas. Campinas: Editora Alínea, 2009. p. 17-54.

ANDREOZZI, Maria Luiza. Educação e subjetividade. **Educação e Subjetividade**, São Paulo, a.1, n.1, p. 79-102, 2005.

ARENA, Dagoberto Buim. **Ensinar a Ler em Debate**: vozes de professores. In: FONSECA, Selva Guimarães (org.). Ensino fundamental: conteúdos, metodologias e práticas. Campinas: Editora Alínea, 2009. p. 25-48.

ARENDT, Hannah. The crisis in Education. **Partisan Review**, v. 25, n. 4, p. 493-513, 1957.

BASTOS, Maria Helena Camara. Memoriais de professoras: reflexões sobre uma proposta. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos (org.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 167-183.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com textos**: imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Mágia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Identidades e ensino de história no Brasil. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (org.). **Ensino da história e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 33-54.

BONFANTINI, Massimo A.; PRONI, Giampaolo. Suposição: Sim ou não? Eis a Questão. In: ECO, Humberto; SEBEOK, Thomas A. (org.). **O signo de três**. Trad. Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2004. p. 131-148.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v.2, n.1, p. 68-80, jan./jul. 2005.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2001.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Aprendendo a ser professor de história**. Passo Fundo: Editora UPF, 2008.

CARVALHO, Alexandre Filordi. Função-educador: em busca de uma noção intercessora a favor de experiências de subjetividades ativas. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault**: transversais entre educação, filosofia e história. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 9-24.

CATANI, Denice Barbara; VICENTINI, Paula Prein. “Minha vida daria um romance”: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos (org.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 149-166.

CEREZER, Osvaldo Mariotto; JESUS, Nauk Maria de; RIBEIRO, Renilson Rosa. **Ensino de história**: trajetórias em movimentos. Cáceres: Editora Unemat, 2007. p. 21-32.

CHAMLIAN, Helena Coharik. As histórias de vida e a formação do professor universitário. In: CLEMENTINO, Elizeu (org.). **Autobiografias, história de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 75-92.

CHAVES, Sílvia Nogueira. Memória e auto-biografia: nos subterrâneos da formação docente. In: CLEMENTINO, Elizeu (org.). **Autobiografias, história de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 161-176.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Rúbia Mara de Souza Lapa; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Trajetórias de professoras normalistas no sertão baiano. In: CLEMENTINO, Elizeu; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin (orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica**: trajetórias de formação e profissionalização. Curitiba: CRV, 2013. p. 59-70.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche educador**. São Paulo: Scipione, 2003.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2 ed. São Paulo: EDUSP, 1995.

FENELON, Déa. Memórias profissionais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 241-270, jun. 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8 ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

_____. Saberes e práticas educativas, fontes orais e histórias de vida: reflexões sobre um campo de investigação. In: CLEMENTINO, Elizeu (org.). **Autobiografias, história de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 239-256.

_____. **Ser professor no Brasil**: história oral de vida. Campinas: Papirus, 1997.

_____; COUTO, Regina Célia do. A formação de professores de história no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesta (org.). **Espaços de formação do professor de história**. Campinas: Papirus, 2008. p. 101-130.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. “Contar a vida” – possibilidades e contribuições dos relatos de experiência e das histórias de vida para o estudo dos processos de formação de professores. In: CLEMENTINO, Elizeu (org.). **Autobiografias, história de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 225-238.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de França, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. A produção dos estudos biográficos em Sergipe e as principais contribuições para a história da educação. In: CLEMENTINO, Elizeu (org.). **Autobiografias, história de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 145-160.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: **Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos**. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. p. 244-270.

GOMES, Maria Goreti. **Quem é o professor?** Disponível em: <[http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1741#myGallery1-picture\(9\)](http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1741#myGallery1-picture(9))>. Acesso em: 17 abr. 2014.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Editora Porto, 2007. p. 63-78.

GRANGEIRO, Danise; SUÁREZ, Daniel Hugo. O saber da experiência: a sabedoria na trajetória profissional dos professores aposentados. In: CLEMENTINO, Elizeu; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin (orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: trajetórias de formação e profissionalização**. Curitiba: CRV, 2013. p. 27-40.

GRASSO, Santiago Bou; PLAZA, Patricio Gabriel. **El Empleo** (curta-metragem). Argentina, Opusbou: 2008. 7 min. son. color. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=cxUuU1jwMgM&feature=kp>>. Acesso em: 04 abr. 2013.

GUIMARÃES, Joaquim Francisco Soares. **Memórias de educadoras sergipanas: práticas escolares e cultura escolar no município de Umbaúba/SE (1955-1989)**. 2014. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação). Aracaju: Universidade Tiradentes, 2014.

HOLANDA, Chico Buarque. **Meu guri**. Álbum Almanaque, 1981.

HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Editora Porto, 2007. p. 31-62.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, a.30, n.3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W.; Entrevista narrativa. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. p. 90-113.

KAFKA, Franz. **A metamorfose**. Trad. Marcelo Backes. Porto Alegre: LePM, 2013.

KARNAL, Leandro. **Conversas com um jovem professor**. São Paulo: Contexto, 2012.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a educação**. Trad. Semíramis G. da Veiga. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

_____. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão. 7 ed. Campinas: Editora UNICAMP, 2013.

MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS JÚNIOR; Raimundo Elmo de Paula; VASCONCELOS, José Geraldo. **O Barão e o Prisioneiro**: Biografia e História de Vida em Debate. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Os novos rumos da história oral: o caso brasileiro. **Revista de História**, São Paulo, n.155, p.191-203, dez. 2006.

MESQUITA, Ilka Miglio de. **Formação de professores de história**: experiências, olhares e possibilidades (Minas Gerais, anos 80 e 90). 2000. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2000.

_____; ZAMBONI, Ernesta. A formação de professores na trajetória histórica da Associação Nacional de História (ANPUH). In: FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesta (orgs.). **Espaços de formação do professor de história**. Campinas: Papirus, 2008. p. 131-162.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Em busca do tempo vivido: autobiografias de professoras. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p.135-148.

_____; CUNHA, Maria Teresa Santos. Entre papeis: a invenção cotidiana da escola. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 9-16.

MIRANDA, Maria Irene. A formação continuada e o processo de (des)construção da cultura escolar, dos saberes e das práticas docentes. In: FONSECA, Selva Guimarães (org.). **Currículos, saberes e culturas escolares**. Campinas: Alínea, 2007. p. 167-182.

MIRANDA, Sônia Regina. História, Memória e Formação de Professores: desafios e perspectivas para o cotidiano de uma didática da História. In: FONSECA, Selva Guimarães (org.). **Ensinar e Aprender História**: formação, saberes e práticas educativas. Campinas: Editora Alínea, 2009. p. 55-72.

_____. **Sob o signo da memória**: cultura escolar, saberes docentes e história ensinada. São Paulo: Editora UNESP; Juiz de Fora: Editora EDUFJF, 2007.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: **Vidas de Professores**. António Nóvoa (org.). 2ed. Porto: Editora Porto, 2007. p. 111-140.

MONTAIGNE, M. de. In: FERRARI, Márcio. Pedagogia: Michel de Montaigne. **Educar para Crescer – Escola**, 01/07/201. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/michel-montaigne-307588.shtml>. Acesso em: 05 jan. 2015.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, a.22, n.74, p.121-142, Abril/2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobino. 20 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MOSÉ, Viviane. **Pensamento chão**: poemas em prosa e verso. São Paulo: Editora Record, 2007.

NADAI, Elza. O ensino de história e a pedagogia do cidadão. In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988. p. 23-30.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Editora Porto, 2008. p. 13-34.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Editora Porto, 2007. p. 11-30.

OLIVEIRA, Simone Santos de; REIS, Sara Menezes. Tempo de narrar... Tempo de rememorar: histórias de vida, de formação e de leitura de professoras baianas. In: CLEMENTINO, Elizeu; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin (org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: trajetórias de formação e profissionalização. Curitiba: CRV, 2013. p. 71-90.

PAIM, Elison Antônio. Professoras: narradoras de memórias e experiências do trabalho em escolas multisseriadas em Palmitos – SC. **Horizontes**, v. 31, n. 2, p. 89-98, jul./dez. 2013.

PAIM, Elison Antônio. **Memórias e experiências do fazer-se professor(a)**. Jundiaí: Paco Editorial: 2012.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p. 3-15, 1989.

_____. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). **Usos e abusos da história oral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000, p. 93- 102.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Editora Porto, 2008. p. 63-92.

SANTANA, Anthony Fábio Torres. **Diversos tons, lugares dissonantes**: o movimento estético do ensinar. 2011. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação). Aracaju: Universidade Tiradentes, 2011.

SILVA, Maria Luciana Brandão. **Trajetórias de vida**: um estudo de processos formativos de professores de história. Coronel Fabriciano: UNILESTE, 2004.

SILVEIRA, Paloma Dias; ALVES, Evandro; AXT, Margarete. Experiência docente e produção de sentidos. **Travessia**, Cascavel, v. 2, n. 3, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino; ALMEIDA, Joselito Brito. Memórias de educadoras baianas: semelhanças e diferenças na constituição da vida na/da escola. In: CLEMENTINO, Elizeu; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin (org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: trajetórias de formação e profissionalização. Curitiba: CRV, 2013. p. 41-58.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

_____; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Trad. Lucy Magalhães. 4 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria**: ou um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRUZZI, Marcello. Sherlock Holmes: Psicólogo Social Aplicado. In: ECO, Humberto; SEBEOK, Thomas A. (org.). **O signo de três**. Trad. Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2004. p. 59-88.

TUMA, Magda Madalena Peruzin. A formação de professoras e o ensino de história: da aparente homogeneidade à singularidade dos conhecimentos de professoras de séries iniciais. In: FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesta (orgs.). **Espaços de formação do professor de história**. Campinas: Papirus, 2008. p. 185-216.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **As lentes da história**: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas: Autores associados, 2005.

VOLDMAN, Danièle. Definições e usos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). **Usos e abusos da história oral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000, p. 33-42.

_____. A invenção do depoimento oral. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). **Usos e abusos da história oral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000, p. 247-266.

APÊNDICES

APÊNDICE A – MODELO DE ENTREVISTA

1. Nome completo, ano e local de nascimento, filiação, tempo de docência.
2. Qual a motivação para a escolha da docência?
3. Em sua opinião, é possível aplicar o conhecimento oriundo da academia na escola?
4. Descreva-nos sua trajetória acadêmica inicial, ressaltando pontos positivos e negativos do curso para sua formação.
5. Conte-nos sobre o início de sua carreira docente.
6. Descreva-nos os métodos e técnicas de ensino utilizadas em seu cotidiano escolar.
7. Quais procedimentos você adota frente a uma situação-problema que venha a surgir durante sua aula.
8. Qual a importância de programas como o PIBID e estágios extracurriculares?
9. Em sua opinião, o que é ser professor de História?