

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**

**CAIO CORRÊA DEROSI**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA  
SUPERVISÃO DE ESTÁGIO CURRICULAR EM HISTÓRIA: NARRATIVAS DE  
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**VIÇOSA – MINAS GERAIS  
2021**

**CAIO CORRÊA DEROSI**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA  
SUPERVISÃO DE ESTÁGIO CURRICULAR EM HISTÓRIA: NARRATIVAS DE  
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc

**VIÇOSA – MINAS GERAIS  
2021**

## FICHA CATALOGRÁFICA

### Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Federal de Viçosa - Campus Viçosa

T

D437d  
2021  
Derossi, Caio Corrêa, 1996-  
Desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência na  
supervisão de estágio curricular em história : narrativas de professores  
da educação básica / Caio Corrêa Derossi. - Viçosa, MG, 2021.  
401 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Orientador: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.  
Referências bibliográficas: f. 362-401.

1. Professores - Formação. 2. Prática de ensino. 3. Professores de  
história - Entrevistas. 4. Análise do discurso narrativo. I. Universidade  
Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-  
Graduação em Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 370.71

Bibliotecário(a) responsável: Renata de Fatima Alves CRB6/2578

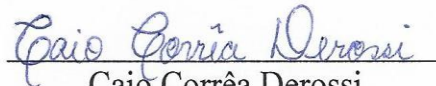
CAIO CORRÊA DEROSI

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA  
SUPERVISÃO DE ESTÁGIO CURRICULAR EM HISTÓRIA: NARRATIVAS DE  
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**


Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para a obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 01 de junho de 2021.

Assentimento:



Caio Corrêa Derossi  
Autor



Alvanize Valente Fernandes Ferenc  
Orientadora

À minha família, em especial a minha avó e a minha mãe, Maria Celly e Flávia, minha base.

Aos meus amigos e minhas amigas, pelos afetos compartilhados.

Aos professores que participaram da pesquisa, bem como a todos os educadores, em especial aqueles que passaram pelas minhas trajetórias.

Às vítimas da pandemia, das desigualdades e a seus familiares. Lutaremos de todas as formas por justiça.

## AGRADECIMENTOS

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: – Pai, me ensina a olhar! (GALEANO, 2006, p. 15).

A epígrafe do escritor uruguaio Eduardo Galeano, contida em *O Livro dos Abraços*, contempla o meu êxtase e a minha gratidão pela conclusão deste trabalho e desta importante etapa formativa, bem como por todos e por todas que me ensinaram a olhar. Assim, me retiro um pouco de cena para poder agradecer. É extremamente gratificante poder em um olhar retrospectivo reconhecer a felicidade e a gratidão pelos caminhos trilhadas e pelas pessoas que dividiram a caminhada comigo.

Assumo o risco de ser traído pela memória e de me esquecer o nome de alguém. Mas, mesmo ciente de tal possibilidade, nomeio as pessoas e situações, em razão dos meus afetos e atravessamentos. Aqueles e aquelas que por ventura não explicitar, podem ter certeza, que estiveram e permanecerão comigo nas minhas carnes, nos meus bons desejos. E em um trabalho narrativo, meus agradecimentos não poderiam ser feitos de forma diferente.

Aos meus pais, Flávia e Aroldo, pela possibilidade que me deram de poder estudar e por todo o apoio dispensado. Mesmo não entendendo muitas vezes os processos e as dinâmicas da academia, estiveram ao meu lado. A minha mãe nunca deixou que faltasse amor, mesmo diante das dificuldades.

Ao meu irmão, Caiky pela disponibilidade e presença sempre atenciosamente quando precisei. Embora as distâncias, nosso laço é pra sempre.

A minha avó paterna, Maria Celly, por todo o investimento e apoio dados, bem como pela presença terna e carinhosa. Como uma excelente educadora e costureira, foi estimulando em mim com amor o gosto por estudar.

Aos meus avôs Adão e Wolney e a minha avó Zélia, ambos *in memorian*, por terem sempre povoado minhas tenras memórias e meus imaginários, tendo seus exemplos sempre comigo.

Ao tio Hevandro, *in memorian*, pelos momentos felizes que passamos juntos.

As minhas tias, tios, primos e primas, que mesmo com a distância, sempre foram amorosos e calorosos nos encontros, bem como compreensivos nas ausências.

Aos meus amigos da época de escola, Guido, Luiza, Letícia e Gisele, que percorremos juntos os processos de escolarização e que fizeram desse tempo uma época de felicidade. Ao Igor e a toda sua família, Jacque, Padinha, Júlia e Lucas, pela amizade tão generosa e pela saudade que carrego. À Jothany e Tânia, ao Leandro e Lúcia, por tantos momentos de alegria. À Yanna e à Renata, por tantas partilhas alegres que ficam ainda pelo tempo e pelas memórias.

Aos amigos de república pelos bons momentos e pelo acolhimento no início da graduação. À Gabriela e à Cecília pela partilha carinhosa durante o tempo que vivemos juntos.

Ao Henrique, pelo companheirismo e por ter sido uma grata surpresa na minha vida. Estendo também o agradecimento à Alexandrina, pela acolhida tão gentil.

Ao Matheus, amigo tão querido que desenvolvemos uma relação fraternal. À Juliana, que sempre me olhou também com olhos de mãe. Tudo que eu falasse de vocês, não mensuraria todas nossas histórias.

À Thaís Brunelli, pela amizade congruente e pela acolhida tão generosa da sua família, especialmente a dona Ida e suas tias. Com você, pude aprender muito e passar momentos felizes, mesmo com as adversidades e imperativos da vida.

À Maria Eduarda, ou simplesmente Duda, pela partilha de uma amizade tão sensível, das inúmeras oportunidades para que eu exercesse minha profissão e pelo Lucca, que aprendi amar ainda em sua barriga. Sua família igualmente, que sempre me recebeu prontamente e com alegria.

À Isabela, ao Raul, à Maria Clara e ao Bruno, pela amizade durante o período da graduação. No mesmo sentido, sou grato à Luciana, à Cassiane e à Sabrina pelo companheirismo na formação inicial. A amizade de vocês foram imprescindíveis em um momento de tanta novidade, de recomeço.

Ao Allan, amigo que dividimos momentos tão especiais e que fui tão bem acolhido por sua família. Você foi um achado muito especial na minha trajetória, que os verbetes ainda não conseguem expressar o que de fato sinto.

Ao Guidini, amigo que compartilhamos tantas histórias e que compartilhamos uma convivência tão positiva. Poder viver com você, fez com que minha passagem fosse mais leve e divertida.

À Karen, pela partilha e parceria no espaço da orientação. Pelas tantas aprendizagens, textos e leituras. Você contribuiu para que a minha caminhada fosse mais suportável nos momentos difíceis, e mais alegre nos momentos de socialização.

À Thaís Carneiro, amiga de caminhadas pela UFV, de projetos e de partilha de sensibilidades. Em você, sempre encontrei uma presença fraterna para todas as horas.

À Karla, pela presença amiga e pela possibilidade que me deu de conhecer e também amar o Davi. A acolhida em sua casa foi muito especial e levarei sempre comigo essas memórias.

À Ana Paula, ou simplesmente Paulinha, amiga que sempre me reconectou com a espiritualidade e que esteve comigo nos diferentes momentos durante o mestrado. Em você, tinha sempre a certeza de encontrar um ponto de apoio.

Aos demais colegas do Mestrado, como Hiara, João Luiz, Ludymilla, Alexandre, Carol, Laryssa, Patrick, pela qualidade nas interlocuções e a partilha de alegrias e tristezas em diferentes momentos.

Às presenças canina e felina de Mel e Malu, por toda companhia e amor incondicional.

Aos meus alunos e as turmas nas quais lecionei de forma supervisionada ou não, que me possibilitaram ser professor e dividiram comigo a ribalta dos processos de ensino-aprendizagens. Com cada um de vocês, que com alguns ainda os vejo pelas redes sociais e os via nas caminhadas pela cidade, me marcou e me ensinou de uma forma e uma coisa diferentes. A todos vocês, meu agradecimento por essa formação em conjunto e demasiadamente humana, em seu sentido primeiro.

À professora Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva, por ter me abraçado de um modo tão especial, que não consegui mais sair desse aconchego. Por você ter acreditado, apoiado e investido

em mim. Por você, na sua grandeza, ter sido sensível às minhas fragilidades e pequenezas. A nossa conexão vem de outras vidas. Agradeço a oportunidade de através de você, ter conhecido e me inserido no FORMEPE.

À professora Joana D'Arc Germano Hollerbach, que sempre me acolheu, acreditou e investiu em mim e nos meus textos, empreendimentos de outras pesquisas. Não tenho palavras para agradecer toda a aprendizagem produzida nas revisões e retornos de leituras. Aproveito o momento para também estender os meus agradecimentos à acolhida no seio do grupo de seus orientandos e pela oportunidade de discussões instigantes e comprometidas com a sociedade. No grupo tive oportunidade de conviver mais com você, com a Rayane e com a Thaís, o que me deixou feliz e satisfeito com as parcerias. Levarei você comigo sempre em minha vida e em minhas memórias.

Ao professor Henrique Pinto Gomide, pela acolhida generosa, pela partilha dos conhecimentos, pela relação horizontal e pelo compromisso desmedido comigo e com a educação pública. Com certeza, você é um exemplo que me pauto para seguir em frente.

À professora Wania Maria Guimarães Lacerda, pela participação na banca de avaliação do projeto de pesquisa e sobretudo, pela oportunidade de ter sido seu aluno. Você é uma outra inspiração para seguir na profissão, com o rigor metodológico e o carinho na relação com os demais.

Ao professor Fábio Simão, pela possibilidade de diálogo fortuito na supervisão do estágio e na possibilidade de proposição de outras atividades no período. Sou grato à confiança dispensada nas aulas e no lançamento do seu livro.

À professora Rita Braúna, pela presença qualificada nas três etapas de avaliação desse trabalho. Suas considerações foram especiais ao desenvolvimento da pesquisa. Eu sempre a admirei de longe, com algum receio, insegurança de não saber debater. Mesmo não tendo sido seu aluno, pude aprender muito pelos momentos em grupos de estudo, que pude participar junto com você.

À professora Maria Tereza Fernandino, pela presença na banca de avaliação do projeto e pela disponibilidade de sempre partilhar sua arte, sua voz e os “eu’s e os nós” das investigações narrativas. Meu eterno agradecimento pelas partilhas tão potentes.

Ao professor Thiago Freires, pelo aceite de participação nas bancas de qualificação e defesa, e pela leitura tão detida e apurada no texto. As suas indicações foram essenciais para o desenvolvimento e o formato do trabalho.

À professora Regina Magna Bonifácio, primeiro pela possibilidade de cursar a disciplina de Narrativas, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, como aluno especial. Em segundo, pelo aceite de participação na banca de defesa do trabalho. Muito me alegra sua presença e suas contribuições. A senhora têm o meu reconhecimento e o meu afeto.

À professora Heloísa Herneck, pelo aceite da suplência da banca de defesa e pela partilha de momentos formativos tão especiais na graduação e na pós-graduação. A cada momento que Heloísa tratava de suas experiências, dizia que não sabia e se mantinha aberta ao diálogo, eu percebia o agigantamento de sua postura, de sua alma. Helô, sempre a levarei comigo.

Ao professor Frederico Assis Cardoso, pelo aceite na suplência da banca de defesa e pelas contribuições realizadas.

Ao professor Denílson Azevedo, pela oportunidade de participação no COPEHE em Diamantina.

À professora Bethânia Geremias, pela acolhida tão generosa no grupo de estudos e pesquisas TECIDO, nas discussões acerca Theodor Adorno e Paulo Freire e na oportunidade de participar de atividades tão ricas durante a minha formação.

Ao professor Eri Cavalcanti, do laboratório Itemnpo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, por me acolher nas discussões sobre o ensino e a pesquisa na educação histórica.

Em um trabalho que também é dedicado aos professores, os que participaram da pesquisa e a todos os demais, agradeço à Luísa, Roco, Ana e Aluísio pela partilha empática de suas trajetórias e por terem cedido um momento para dialogarmos, em um contexto que assevera as condições do trabalho docente. Sinto-me honrado por poder acolher tais histórias.

Dessa forma, estendo meu reconhecimento as educadoras e educadores que me formaram, enquanto cidadão e como professor. À minha alfabetizadora Luciane Afonso, que me ensinou a ler o mundo e as palavras, às minhas professora da educação infantil Leila e Lília, que contribuíram

no meu desenvolvimento com muito afeto, aos professores Edinho, Fatinha, Janaína, Laura, Tiago, Afrânio, Tereza Cristina, Ana Lúcia, Sandra, entre tantos outros que marcaram a minha formação. Até os que os considere ruins, por razões diversas, me ensinaram pelo exemplo e pelo reconhecimento posterior dos contextos e dos agentes possíveis.

Agradeço aos professores da formação inicial e ao curso de História da UFV, principalmente na figura de seus técnicos-administrativos Breno, Gustavo, Ana Paula e Milleny, e aos professores Priscila, Luiz, Patricia, Fábio, Karla e Jonas os quais tenho profunda admiração e pude com alguns, ter maior interlocução e entendimento, em momentos diversos do curso de licenciatura. Não me esqueço de agradecer aos secretários do Departamento de Educação, Maísa, Felipe, Júnior e Luciana, bem como as do PPGE, Mayara e Naiany, e a Eliane, da Biblioteca Setorial, que sempre foram solícitos, agradáveis e competentes nas demandas solicitadas e no convívio diário. Agradeço também à Caroline Mendes, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, pela atenção nos trâmites da entrega da dissertação.

Agradeço à professora Alvanize Valente Fernandes Ferenc, orientadora deste trabalho, pelo estímulo à minha autonomia. Sou grato também pela oportunidade do Estágio em Docência, realizado durante o mestrado.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Agradeço as possibilidades constantes de interlocução no âmbito do FORMEPE, que me formaram enquanto professor e pesquisador. Sinto-me feliz pela acolhida sempre receptiva e por saber que também construí laços e espaços de debate, de produção e de socialização dos conhecimentos. Sou grato pelos membros que passaram, permaneceram e renovaram o grupo, pela potência e pela pluralidade das vozes na minha formação. Reitero meu agradecimento na figura da Camila, uma amiga querida, às docentes Leci Moura e Joyce Wassem, que de forma extensiva aos demais professores universitários e da educação básica, alunos e egressos do PPGE e da graduação, que compuseram e compõem o grupo.

Expresso minha gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à Universidade Federal de Viçosa, por tantas aprendizagens e partilhas. Eu que sou mineiro, sempre consegui me encontrar e me sentir em casa aqui e nos diferentes espaços de sociabilidade.

Ao fim, termino estas palavras, na certeza de bons caminhos trilhados e de encontros necessários realizados. Fico feliz com o balanço do itinerário da viagem que propus e sigo com a esperança ativa de Freire, por uma vida e uma educação mais sensíveis e justas.

*“Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens – e nas mulheres - e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.” Paulo Freire, 1974.*

*Mãos dadas*

*Não serei o poeta de um mundo caduco.  
Também não cantarei o mundo futuro.  
Estou preso à vida e olho meus companheiros.  
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.  
Entre eles, considero a enorme realidade.  
O presente é tão grande, não nos afastemos.  
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.*

*Não serei o cantor de uma mulher, de uma história.  
Não direi suspiros ao anoitecer, a paisagem vista na janela.  
Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida.  
Não fugirei para ilhas nem serei raptado por serafins.*

*O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,  
a vida presente.*

*Carlos Drummond de Andrade, 1940.*

## RESUMO

DEROSSI, Caio Corrêa, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, junho de 2021. **Desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência na supervisão do estágio curricular em História: narrativas de professores da Educação Básica.** Orientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

A presente investigação desenvolvida nos âmbitos do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação do Educador e Práticas Educativas (FORMEPE) e da Linha 1 “Educação Pública: Sujeitos e Práticas” teve como base de filiação o campo da formação de professores, em específico o estudo dos docentes de História da Educação Básica que atuam como supervisores do estágio curricular. Nesse sentido, objetivou-se compreender e analisar os processos de aprendizagem e desenvolvimento da docência de professores da Educação Básica que atuam como supervisores de estágios de licenciandos em História. A questão que nos mobilizou foi se a supervisão do estágio curricular, realizada pelos professores de História da educação básica, poderia ser considerado um espaço de desenvolvimento e aprendizagem profissionais da docência. A pesquisa segue a abordagem qualitativa, de naturezas bibliográfica, descritiva e (auto)biográfica, que ancorou suas categorias em vasta fortuna crítica da literatura especializada. A investigação contou com quatro professores como participantes. A produção dos dados foi feita a partir das pesquisas documental, bibliográfica e da entrevista narrativa, dividida em seis eixos temáticos, que enfocaram a trajetória de vida pessoal, os processos de escolarização, à docência, a supervisão, as práticas pedagógicas e o trabalho remoto na pandemia. Como resultados, as narrativas encaminham que a partir de trajetórias diversas, os movimentos de desenvolvimento e de aprendizagem aparecem ressignificados nas histórias compartilhadas, com o recorte no espaço supervisivo. A partir das narrativas, pode-se observar a preponderâncias dos percursos e memórias narrados nas aprendizagens e desenvolvimento da docência, evidenciando que o espaço da supervisão é também formativo e constitutivo da docência, já que na posição de supervisores, eles revisitam suas formações, práticas e trajetórias de vida, marcando uma aprendizagem e um desenvolvimento permanentes na profissão.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional da Docência. Aprendizagem da Docência. Narrativas (Auto)biográficas. Professores de História.

## ABSTRACT

DEROSSI, Caio Corrêa, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, June 2021. **Professional development and teaching learning in the supervision of the curricular internship in History: narratives of Basic Education teachers.** Advisor: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

The present investigation developed within the scope of the Study and Research Group Educator Training and Educational Practices (FORMEPE) and Line 1 “Public Education: Subjects and Practices” was based on the field of teacher training, specifically the study of teachers. History of Basic Education teachers who act as supervisors of the curricular internship. In this sense, the objective was to understand and analyze the learning and development processes of teaching teachers of Basic Education who act as supervisors of undergraduate courses in History. The question that mobilized us was whether the supervision of the curricular internship, carried out by History teachers of basic education, could be considered a space for professional teaching development and learning. The research follows the qualitative approach, bibliographic, descriptive and (auto) biographical in nature, which anchored its categories in a vast critical fortune of specialized literature. The investigation included four teachers as participants. The production of the data was based on documentary, bibliographic and narrative interviews, divided into six thematic axes, which focused on the personal life trajectory, the schooling processes, teaching, supervision, pedagogical practices and remote work. in the pandemic. As a result, the narratives led that from different trajectories, the development and learning movements appear resignified in the shared stories, with the cut in the supervisory space. From the narratives, one can observe the preponderance of the paths and memories narrated in the learning and development of teaching, showing that the space of supervision is also formative and constitutive of teaching, since in the position of supervisors, they revisit their training, practices and life trajectories, marking a permanent learning and development in the profession.

Keywords: Professional Development of Teaching. Teaching Learning. (Auto) biographical narratives. History teachers.

## RESUMEN

DEROSSI, Caio Corrêa, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, junio de 2021. **Desarrollo profesional y enseñanza aprendizaje en la supervisión de la pasantía curricular en Historia: narrativas de profesores de Educación Básica.** Asesor: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

La presente investigación desarrollada en el ámbito del Grupo de Estudio e Investigación de Formación de Educadores y Prácticas Educativas (FORMEPE) y la Línea 1 “Educación Pública: Materias y Prácticas” se basó en el campo de la formación docente, específicamente el estudio de los docentes. Docentes de educación que actúan como supervisores de la pasantía curricular. En este sentido, el objetivo fue comprender y analizar los procesos de aprendizaje y desarrollo de los docentes docentes de Educación Básica que actúan como supervisores de los cursos de pregrado en Historia. La pregunta que nos movilizó fue si la supervisión de la pasantía curricular, realizada por profesores de Historia de la Educación Básica, podía ser considerada un espacio de desarrollo y aprendizaje docente profesional. La investigación sigue el enfoque cualitativo, de carácter bibliográfico, descriptivo y (auto) biográfico, que ancló sus categorías en una vasta fortuna crítica de literatura especializada. La investigación incluyó a cuatro profesores como participantes. La producción de los datos se basó en la investigación documental, bibliográfica y entrevista narrativa, dividida en seis ejes temáticos, que se enfocaron en la trayectoria de la vida personal, los procesos de escolarización, docencia, supervisión, prácticas pedagógicas y trabajo a distancia en la pandemia. Como resultado, las narrativas llevaron a que desde diferentes trayectorias, los movimientos de desarrollo y aprendizaje aparezcan resignificados en las historias compartidas, con el corte en el espacio supervisor. De las narrativas, se puede observar la preponderancia de los recorridos y recuerdos narrados en el aprendizaje y desarrollo de la docencia, mostrando que el espacio de supervisión es también formativo y constitutivo de la docencia, ya que en el cargo de supervisores revisitan su formación, prácticas y trayectorias de vida, marcando un aprendizaje y desarrollo permanente en la profesión.

Palabras clave: Desarrollo profesional de la docencia. Enseñanza del aprendizaje. Narrativas (auto) biográficas. Profesores de Historia.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Total de trabalhos publicados em diferentes áreas de conhecimento – Pesquisa (Auto)biográfica – CAPES	42
Gráfico 2: Trabalhos publicados na área de Educação – Pesquisa (Auto)biográfica – CAPES	43
Quadro 1: Trabalhos selecionados da CAPES sobre Pesquisa (Auto)biográfica	46
Gráfico 3: Trabalhos publicados na área de Educação – Pesquisa (Auto)biográfica – BDTD	49
Quadro 2: Trabalhos selecionados da BDTD sobre Pesquisa (Auto)biográfica	51
Gráfico 4: Total de trabalhos publicados em diferentes áreas de conhecimento – Pesquisa Biográfica – CAPES	52
Gráfico 5: Trabalhos publicados na área de Educação – Pesquisa Biográfica – CAPES	53
Quadro 3: Trabalhos selecionados da CAPES sobre Pesquisa Biográfica	56
Gráfico 6: Total de trabalhos publicados em diferentes áreas de conhecimento – Pesquisa Biográfica – BDTD	57
Gráfico 7: Trabalhos publicados na área de Educação – Pesquisa Biográfica – BDTD	57
Quadro 4: Trabalhos selecionados da BDTD sobre Pesquisa Biográfica	60
Gráfico 8: Total de trabalhos publicados em diferentes áreas de conhecimento – Pesquisa Narrativa – CAPES	61
Gráfico 9: Percentual das áreas de conhecimento em destaque – Pesquisa Narrativa – CAPES	62
Gráfico 10: Trabalhos publicados na área de Educação – Pesquisa Narrativa – CAPES	64
Gráfico 11: Trabalhos publicados na área de Letras – Pesquisa Narrativa – CAPES	65
Gráfico 12: Trabalhos publicados na área de Linguística/Estudos Linguísticos – Pesquisa Narrativa – CAPES	66
Gráfico 13: Trabalhos publicados em outros – Pesquisa Narrativa – CAPES	67
Quadro 5: Trabalhos selecionados da CAPES sobre Pesquisa Narrativa	68
Gráfico 14: Total de trabalhos publicados em diferentes áreas de conhecimento – Pesquisa Narrativa – BDTD	73

Quadro 6: Trabalhos selecionados da BDTD sobre Pesquisa Narrativa	75
Gráfico 15: Trabalhos publicados na área de Educação – Desenvolvimento Profissional da Docência – CAPES	76
Quadro 7: Trabalhos selecionados da CAPES sobre Desenvolvimento Profissional da Docência	78
Gráfico 16: Trabalhos publicados na área de Educação – Desenvolvimento Profissional da Docência – BDTD	79
Quadro 8: Trabalhos selecionados da BDTD sobre Desenvolvimento Profissional da Docência	81
Gráfico 17: Total de trabalhos publicados em diferentes áreas de conhecimento – Aprendizagem da docência – CAPES	82
Gráfico 18: Trabalhos publicados na área de Educação – Aprendizagem da docência – CAPES	83
Quadro 9: Trabalhos selecionados da CAPES sobre Aprendizagem da Docência	86
Gráfico 19: Total de trabalhos publicados em diferentes áreas de conhecimento – Aprendizagem da docência – BDTD	88
Gráfico 20: Trabalhos publicados na área de Educação – Aprendizagem da docência – BDTD	89
Quadro 10: Trabalhos selecionados da BDTD sobre Aprendizagem da Docência	90

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição dos trabalhos por área do conhecimento – Pesquisa (Auto)biográfica – CAPES	44
Tabela 2: Distribuição dos trabalhos por instituição – Pesquisa (Auto)biográfica – CAPES	45
Tabela 3: Distribuição de trabalhos na área de Educação pelas principais instituições – (Auto)biográfica – CAPES	45
Tabela 4: Distribuição dos trabalhos por instituição – Pesquisa (Auto)biográfica – BDTD	50
Tabela 5: Distribuição de Trabalhos por áreas de conhecimento – Pesquisa Biográfica – CAPES	53
Tabela 6: Distribuição de trabalhos por instituição – Pesquisa Biográfica – CAPES	54
Tabela 7: Distribuição de trabalhos na área de Educação – Pesquisa Biográfica – CAPES	55
Tabela 8: Distribuição dos trabalhos por área do conhecimento – Pesquisa Biográfica – BDTD	58
Tabela 9: Distribuição dos trabalhos por instituição – Pesquisa Biográfica – BDTD	58
Tabela 10: Distribuição dos trabalhos por área de conhecimento – Pesquisa Narrativa – CAPES	62
Tabela 11: Distribuição dos trabalhos por outras áreas do conhecimento – Pesquisa Narrativa – CAPES	63
Tabela 12: Distribuição de trabalhos na área de Educação pelas principais institucionais – Pesquisa Narrativa – CAPES	64
Tabela 13: Distribuição de trabalhos na área de Letras pelas principais instituições – Pesquisa Narrativa – CAPES	65
Tabela 14: Distribuição de trabalhos na área de Linguísticas/Estudos Linguísticos pelas principais institucionais – Pesquisa Narrativa – CAPES	66
Tabela 15: Distribuição de trabalhos classificados como outros – Pesquisa Narrativa – CAPES	67
Tabela 16: Distribuição dos trabalhos por área de conhecimento – Pesquisa Narrativa – BDTD	73

Tabela 17: Distribuição de trabalhos na área da Educação pelas primeiras instituições – Pesquisa Narrativa – BDTD	74
Tabela 18: Distribuição dos trabalhos por instituição – Desenvolvimento Profissional da Docência – CAPES	77
Tabela 19: Distribuição dos trabalhos por instituição - Desenvolvimento Profissional da Docência – BDTD	80
Tabela 20: Distribuição dos trabalhos da área de Educação por instituição – Aprendizagem Profissional da Docência – CAPES	83
Tabela 21: Distribuição dos trabalhos de outras áreas por instituição – Aprendizagem Profissional da Docência – CAPES	84
Tabela 22: Distribuição dos trabalhos por área de conhecimento – Aprendizagem Profissional da Docência – CAPES	84
Tabela 23: Distribuição dos trabalhos por instituição – Aprendizagem Profissional da Docência – BDTD	89

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AGB Associação dos Geógrafos Brasileiros

AI Ato Institucional

ANPED Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

ANPOCS Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais

ANPUH Associação Nacional de História

BDTD Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAT Certificado de Avaliação de Títulos

CEB Câmara de Educação Básica

CEP Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CEPE Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CESJF Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora

CFE Conselho Federal de Educação

CIPA Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica

CNE Conselho Nacional de Educação

CNPQ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COLUNI Colégio de Aplicação COLUNI

COVID 19 *Corona Virus Disease*

CP Conselho Pleno

DCN Diretrizes Curriculares Nacionais

DIP Departamento de Imprensa e Propaganda

DPE Departamento de Educação

EJA Educação de Jovens e Adultos

EMC Educação Moral e Cívica

ESAV Escola Superior de Agricultura e Veterinária

FAPERJ Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Pesquisador do Estado do Rio de Janeiro

FEUSP Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo  
FFCL Faculdade de Filosofia de Ciências e Letras  
FIOCRUZ Fundação Oswaldo Cruz  
FNFI Faculdade Nacional de Filosofia  
FORMEPE Grupo de Estudos e Pesquisas Formação do Educador e Práticas Educativas  
FURB Universidade Regional de Blumenau  
FURG Universidade Federal do Rio Grande  
GEDOMGE Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero  
GEPEIS Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social  
GESTRADO Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente  
IFAM Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas  
IFRJ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro  
IFRS Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MACKENZIE Universidade Presbiteriana Mackenzie  
OMB Ordem dos Músicos do Brasil  
OSPB Organização Social e Política do Brasil  
PCN Parâmetros Curriculares Nacionais  
PET Programa de Estudos Tutorados  
PIBID Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
PPC Projeto Político do Curso  
PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPP Projeto Político Pedagógico  
PRE Pró-Reitoria de Ensino  
PUC/PR Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
PUC/RJ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  
PUC/RS Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
PUC/SP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUCCAMP Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
PUCMINAS Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais  
PVANET Ambiente Virtual de Aprendizagem  
REANP Regime Emergencial de Atividades Não-Presenciais  
TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TFL Trabalho Final de Licenciatura  
UC DOM BOSCO Universidade Católica Dom Bosco  
UCB Universidade Católica de Brasília  
UCPEL Universidade Católica de Pelotas  
UCSAL Universidade Católica de Salvador  
UCSANTOS Universidade Católica de Santos  
UDESC Universidade Estadual de Santa Catarina  
UDF Universidade do Distrito Federal  
UEA Universidade Estadual do Amazonas  
UECE Universidade Estadual do Ceará  
UEFS Universidade Estadual de Feira de Santana  
UEL Universidade Estadual de Londrina  
UEM Universidade Estadual de Maringá  
UEPA Universidade Estadual do Pará  
UEPG Universidade Estadual de Ponta Grossa  
UERJ Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
UERN Universidade Estadual do Rio Grande do Norte  
UESB Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
UESC Universidade Estadual de Santa Cruz  
UFAL Universidade Federal de Alagoas  
UFAM Universidade Federal do Amazonas  
UFBA Universidade Federal da Bahia  
UFC Universidade Federal do Ceará

UFES Universidade Federal do Espírito Santo  
UFF Universidade Federal Fluminense  
UFG Universidade Federal de Goiás  
UFLA Universidade Federal de Lavras  
UFMA Universidade Federal do Maranhão  
UFMG Universidade Federal de Minas Gerais  
UFMS Universidade Federal do Mato Grosso do Sul  
UFMT Universidade Federal do Mato Grosso  
UFOP Universidade Federal de Ouro Preto  
UFPA Universidade Federal do Pará  
UFPB Universidade Federal da Paraíba  
UFPE Universidade Federal de Pernambuco  
UFPEL Universidade Federal de Pelotas  
UFPI Universidade Federal do Piauí  
UFPR Universidade Federal do Paraná  
UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFRN Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFRO Universidade Federal de Rondônia  
UFRRJ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
UFS Universidade Federal de Sergipe  
UFSC Universidade Federal de Santa Catarina  
UFSCAR Universidade Federal de São Carlos  
UFSJ Universidade Federal de São João del-Rey  
UFSM Universidade Federa de Santa Maria  
UFTM Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
UFU Universidade Federal de Uberlândia  
UFV Universidade Federal de Viçosa

UNB Universidade de Brasília

UNEB Universidade do Estado da Bahia

UNEMAT Universidade do Estado do Mato Grosso

UNESP Universidade Estadual Paulista

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas

UNICID Universidade Cidade de São Paulo

UNIFESP Universidade Federal de São Paulo

UNIMEP Universidade Metodista de Piracicaba

UNINOVE Universidade Nove de Julho

UNIOESTE Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNIRIO Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UNISAL Centro Universitário Salesiano de São Paulo

UNISC Universidade de Santa Cruz do Sul

UNISINOS Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNIT Centro Universitário Tiradentes

UNIUBE Universidade de Uberaba

UNIVALE Universidade Vale do Rio Doce

UNIVILLE Universidade da Região de Joinville

UNOCHAPECÓ Universidade Comunitária da Região de Chapecó

UREMG Universidade Rural do Estado de Minas Gerais

USF Universidade São Francisco

USP Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>PREÂMBULO</b>	25
<b>PALAVRAS INICIAIS: AS NARRATIVAS ENTRE AS SENDAS DAS ESCRITAS E DAS CARNES NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA</b>	28
<b>ESTADO DO CONHECIMENTO</b>	40
<b>O INÍCIO DA CAMINHADA: ITINERÂNCIAS, PRODUÇÕES DA VIDA E HISTÓRIAS EM CONSTRUÇÃO</b>	93
<b>COMPOSIÇÃO 1: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E APRENDIZAGEM DAS DOCÊNCIAS: CONCEITOS, PARADIGMAS E REFLEXÕES</b>	110
1.1 O campo de pesquisas sobre formação de professores no Brasil	110
1.2 Formação, identidades e saberes docentes nas pesquisas (auto)biográficas	116
1.3 Desenvolvimento profissional da docência	132
1.4 Aprendizagem profissional da docência	147
1.5 Experiências e aprendizagens	166
1.6 Visada panorâmica sobre a formação do professor de História e a institucionalização do curso	172
<b>COMPOSIÇÃO 2: O PROFESSOR SUPERVISOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O ESTÁGIO: POSSIBILIDADES DE APRENDER, DE ENSINAR E DE REFLETIR</b>	187
2.1 O estágio e a formação de professores	187
2.2 O professor supervisor, o estágio e as reverberações nas práticas de ensino	200
2.3 Considerações acerca do professor supervisor à luz dos regimentos da instituição	211
<b>COMPOSIÇÃO 3: CAMINHOS QUE PRODUZEM E SÃO PRODUZIDOS A/NA PESQUISA</b>	215
3.1 As narrativas	215
3.2 A pesquisa narrativa	219
3.3 Abordagem biográfica na pesquisa sobre/com formação de professores	226
3.4 As narrativas como um convite e uma escolha: o gosto por narrar vidas	236
3.5 A entrevista narrativa	243
3.6 Ética na pesquisa e pesquisas narrativa, (auto)biográfica	246
3.7 Narrando os processos de pesquisa	256

**COMPOSIÇÃO 4: NARRATIVAS DE VIDA, DE ESCOLARIZAÇÃO, DE FORMAÇÃO,  
DE PROFISSÃO E DE TRABALHO NA PANDEMIA: AS VOZES DOS PROFESSORES**

	261
4.1 Luísa	262
4.2 Roco	281
4.3 Ana	295
4.4 Aluísio	303

**COMPOSIÇÃO 5: ANÁLISE NARRATIVA DAS HISTÓRIAS PARTILHADAS:  
TRAJETÓRIAS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS 311**

5.1 Luísa	316
5.2 Roco	331
5.3 Ana	341
5.4 Aluísio	348

**CONSIDERAÇÕES FINAIS: HISTÓRIAS EM CONSTANTE MOVIMENTO DE  
FORMAÇÃO 354**

<b>REFERÊNCIAS</b>	361
--------------------	-----

## PREÂMBULO

O presente texto faz um exercício mais pontual de uma visada panorâmica em questões sociais ampliadas, que de certa forma embasam e clivam o contexto de produção do trabalho. Para além de responder questões ou esmiuçar categorias teóricas, a seção faz um arrazoado breve sobre quadros sociais e incômodos que permeiam insistentemente a formação docente e o autor da dissertação, com diálogos estabelecidos com demais pesquisadores, como: Souza (2004), Ferro e Araújo (2018), Moreira *et al.* (2014), Mascarenhas (2007), Valle (2014), Cruz (2010), Rodrigues (2009), Alves (2014), Dominguez (2015), Rufino (2018), Almeida (2020), Morura (2016) e Cericato (2016), por exemplo.

O campo de formação de professores, englobando os espaços e suas etapas, os entendimentos do que é formar e a constituição do ser professor vivem uma constante crise e disputa pela legitimação de projetos políticos acerca da docência. Tal afirmação é realizada, pelo entendimento que as políticas públicas, no caso específico, as educacionais, continuam endossando as perspectivas do Banco Mundial e de outros organismos internacionais que postulam: um desinvestimento na formação inicial, uma indicação às formações em serviço, sob a égide de parâmetros neoliberais e descontextualizados das realidades brasileiras. Um possível produto é o esfacelamento na formação e na atuação docente, descontinuidades nas identidades e no reconhecimento dos professores e a proletarização do trabalho docente, concomitante às baixas remunerações e às complexas condições de trabalho.

Outro ponto observado é que existe pouca interlocução das políticas públicas, no que tange à responsabilidade de financiamento frente aos avanços das pesquisas educacionais, o que fomenta distorções legais e desentendimentos quanto à formação de professores, o que faz emergir propostas que preveem um processo formativo de professores aligeirado, que mina a fundamentação teórica e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Os programas de formação de professores precisam estar atentos aos elementos éticos e políticos, além de estarem comprometidos com o trabalho educativo, pedagógico dos futuros professores, assegurando a qualidade dos processos.

No bojo dessas questões, é interessante pensar nos aspectos históricos que Nóvoa (1991; 1992a) tratou da gênese, do desenvolvimento e dos elementos sócio históricos da formação

de professores, apontando que desde o século XV, fatores ligados às suas atividades profissionais, à construção do conhecimento e aos entendimentos sobre a profissão, vêm interferindo de forma direta nas representações, nos imaginários e nas constituições sobre o que é ser professor. Marcadamente, no final do século XX, os avanços nos processos tecnológicos e ligados à informação, o contexto de expansão das ideias neoliberais e do processo de globalização, acirram o quadro de desigualdades no país impactando no desenvolvimento da docência e nos problemas acerca da identidade, da profissionalização e da proletarização do professor, como retratam uma série de pesquisas (ANTELO, 2003; GATTI, 2003; CONTRERAS, 2002; COSTA, 1995 e ENGUITA, 1991). Assim, concorda-se com Enguita (1991) no debate sobre a ambiguidade da docência, no que se refere ao par profissionalismo e proletarização. O autor dispõe que a categoria profissionalização não é entendida como a qualificação ou algum sinônimo, mas sim, como uma posição social conferida e produzida nas relações e no trabalho. Logo, a proposição da categoria proletarização, que assume uma relação de antonímia frente à profissionalização e que deve ser compreendida de forma lata, para além das funções e das atividades do chão de fábrica.

As marcas das desigualdades sociais e de outras questões da sociedade, somados aos problemas das identidades docentes, estreitam ainda mais as disputas acerca da profissionalização e da proletarização da docência. Cabe destacar que uma série de autores (BRZEZINSKI, 1997; 1999; 2002; TANURI, 2000; PIMENTA e LIBÂNEO, 1999), entre outros, pesquisaram, sob distintos enfoques, aspectos da formação de professores após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394 de 1996, e organizaram diferentes proposições que elencaram desafios frente ao tempo dos cursos, à formação política, aos entendimentos acerca das práticas de ensino e estágios, que denotaram um descompasso frente às recomendações das associações especializadas, bem como o que seria formar professores, quais identidades e tipos de desenvolvimento estariam em voga. Assim, outros questionamentos se colocavam no debate sobre profissionalização e proletarização: quais são os saberes próprios da docência? Quais são as particularidades do trabalho docente? Quais são os fazeres e os saberes envolvidos nos processos formativos? E qual o papel da escola em um contexto de desigualdade e neoliberalismo?

Esses debates apontam para o entendimento que o termo formação é bastante comum em diversos textos que tratam de reformas, de mudanças na educação. E tem característica polissêmica, uma vez que pode traduzir os mais diferentes significados. Muitas vezes, está

associado à sobreposição de interesses econômicos frente aos educacionais e é marcado como forma de tornar precário e desvalorizado o trabalho docente. Isso, pois, os interesses hegemônicos do capital se apropriam do ideário de cursos de formação para professores, para reafirmar uma posição mais precária, em formatos a distância, privados e sem os cuidados necessários, em alguns casos. A temática da formação de professores é imbuída de conotações políticas, pois está intimamente relacionada à sociedade e aos complexos jogos de saber e de poder. A formação também está ligada a uma acepção filosófica visto que une o ser humano à natureza, às relações sociais e às transformações. Ela precisa ser entendida como produto e produtora dos contextos sócio históricos, coevas ao tempo que foram geradas. Nesse sentido, Silva (1999) refletindo sobre o processo histórico de universitarização da formação docente, atribui que as políticas desvincularam a pesquisa, que daria suporte para a reflexão das atividades docentes, sobrevalorizando a prática como elemento formador e constitutivo da docência. Quando se preconiza tal entendimento, não se exerce a face da formação que a concebe como espaço para a construção de saberes diversos sobre/para a profissão.

É ponto pacífico que a profissão professor, envolve grande complexidade, necessita de dinâmica no processo de (re)elaboração dos conhecimentos e dos saberes necessários à sua prática e convidam ao professor a ter uma postura reflexiva e indagadora, mobilizando esferas pessoal e profissional nas rotinas escolares. Nóvoa (1992a) afirma que, quando se entende e considera os percursos históricos da profissionalização docente, as questões contemporâneas que envolvem a profissão docente são avaliadas de forma global. Logo, o desenvolvimento profissional da docência é clivado pelas perspectivas pessoal, do contexto histórico partilhado e do entendimento de profissão docente do tempo vivido.

Destarte, entendendo a profissão docente a partir dos seus aspectos singulares e de suas idiossincrasias, é interessante pensar o processo de formação de professores como polo aglutinador das dimensões pessoal e profissional dos sujeitos, para o exercício reflexivo. Tal entendimento valoriza os aspectos experienciais e da reflexão da experiência, que segundo Schön (1983) a partir do saber tácito, subdivide-se em conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação. São esses desenhos teórico que contribuirão com os entendimentos escritos aqui sobre formação de professores.

## **PALAVRAS INICIAIS: AS NARRATIVAS ENTRE AS SENDAS DAS ESCRITAS E DAS CARNES NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA**

A presente seção traz as disposições introdutórias da dissertação. Nesse sentido, iniciamos nosso texto com breves apontamentos acerca do trabalho com as narrativas, com o método (auto)biográfico e de um entendimento essencial que é a imbricação da vida, das carnes humanas com o que é narrado. Barthes (2017) e Albuquerque Júnior (2020) me inspiraram a algumas dessas provocações. Quem narra os seus percursos faz escolhas e recortes, pontua presenças e ausências, de acordo com desejos, com vontades, a um outro ser, que é igualmente, no sentido de também possuir, desejoso e imbricado com a vida. Também se discute o papel do investigador narrativo perante ao que é narrado, considerando os interditos e respeitando a partilha realizada.

Em seguida, o texto traz os debates acerca do professor supervisor do estágio, objeto de nossa pesquisa, apontando as suas relações de aprendizagem e de desenvolvimento profissional na relação com os demais sujeitos, instituições e no campo da disciplina que supervisiona. As justificativas também são reencaminhadas, evidenciando também nosso problema de investigação e nossos objetivos que guiaram o processo. Apresenta-se um breve perfil dos professores participantes da pesquisa, para que os leitores possam se familiarizar com tais atores que terão uma série de marcas, narrativas e análises no trabalho.

Ao fim, discorre-se as justificativas acerca das escolhas de organização do trabalho. Desse modo, também é apresentado um sintético resumo sobre o que cada composição se debruçará a trabalhar, pensando os elementos teórico-metodológicos e as disposições narrativas. O uso do termo composição será justificado *a posteriori*. Logo, deseja-se uma boa leitura e possibilidades de diversas reflexões.

O método (auto)biográfico se presta em narrar uma vida. É uma escrita sobre a carne e/ou do que se quer tratar sobre a carne. Então, embora não se queira obliterar as diferenças entre a letra e a carne, o movimento que se percebe é de encontro entre as partes, já que as identidades e as representações de quem fala e do que se fala estão nos enunciados, havendo diferenças entre o objeto em si e como é retratado. Nesse sentido, a narração está imbricada, de novo, com a escrita e

com a carne. Com o trabalho da linguagem quando se narra um fato, bem como das próprias carnes que são narradas, bem como, a vontade e o medo de se dizer o que se passa pela vida, pelo corpo. Assim, as narrativas são inscrições no/do texto e na/da carne. O dito, o vivido e o experimentado se mesclam entre as projeções e as marcas que estão no corpo e nas letras.

Nesse sentido, é importante ressaltar que o texto (auto)biográfico faz referência a uma vida, uma trajetória que aconteceu antes do texto, na carne e que, agora, se representa na escrita. O que se percebe é um jogo de interior e de exterior, no sentido de projetar no texto o que acontecera na vida, fora dele. Assim, a carne e a escrita se misturam, já que o material escrito é uma forma encarnada de retratar o que aconteceu, já que existe o desejo de contar, de escrever sobre. É essa prática de escrever, que embora não caiba, nem dê para mensurar a vida, nos possibilita pensar a existência a partir das dimensões da carne, do tempo e do espaço.

O desejo é um mobilizador relevante tanto para as escritas quanto para as carnes, pois não se dispõe a existência de uma neutralidade nas escolhas, bem como uma superioridade da técnica, da racionalidade da escrita, pois a vontade de narrar e de ouvir singularidades, que explicitam as identidades e as suas construções. As narrativas materializam mais que uma descrição, que uma prosa de quem se é ou do que se viveu, mas indica como a vida é inseparável dos desejos da narração e da própria carne, como que as vontades percorriam a escrita e a vida como mobilizadoras. As narrações nos oferecem fragmentos das identidades e um possível encontro com um sujeito que se representa, que se remonta a partir das memórias, evidenciando uma entre tantas possíveis faces, versões.

Diante das narrativas, fico pensando quais os caminhos e opções que os sujeitos tomaram e escolheram para contar aquela história. Não me preocupo com possíveis segredos e omissões, mas busco pensar nas tramas, nas malhas daquele texto, entendendo quais os desejos que foram permitidos figurar naquela partilha, sabendo que aquilo que fora narrado é habitado e marcado por tantos outros fatos e sujeitos e que me convida também para ser afetado pela escrita, pelo diálogo. O texto que narra as trajetórias de vida, de formação, de escolarização, de profissão, subverte uma lógica da escrita moderna que não oferece espaço para o eu, com a exceção que ele venha acompanhado de uma pretensa estabilidade, universalidade e aponta para um sujeito que é clivado pelas diferenças e pelas multiplicidades de identidades, de faces. E são essas variações que as narrativas desnudam em suas nuances que a pesquisa quer refletir.

Cumprir dizer então que, embora as narrativas não sejam um texto ficcional em si, em razão de suas finalidades, carrega uma dimensão literária, mesmo partindo de corpos e desejos existentes, verossimilhantes, pois retrata uma representação, uma imagem do sujeito e/ou do contexto, análoga à imagem do espelho e a fotografia, que oferecem representações do objeto e não a coisa em si. Corroborando com um entendimento fenomenológico, nós só nos enxergamos a partir do olhar do outro, que é em questão, o outro que narra, que seleciona e que reflete sobre os percursos vividos e que, por estar em uma dimensão preso as próprias carnes e desejos, não consegue oferecer uma imagem completa e neutra, imparcial de si. Portanto, deve-se observar também as ausências que costumam o texto narrativo, pois aquelas não presenças compõem os pontos do eu, dos desejos e dos corpos que tocaram, mas não ficaram nas linhas do texto.

O texto narrativo nos provoca a pensar que aquele que narra é um outro sujeito, distinto do que é narrado, não apenas por mesclar a primeira com a terceira pessoa, se colocar como personagem e como observador de determinada situação, mas por compreender que não existe uma polaridade, um binarismo de posições, fazendo com que o sujeito fuja e se encontre de si/consigo mesmo. Nesse processo de reconhecimento da existência de um outro estranho e/ou de um indivíduo que não se enquadra em uma ou outra posição estrita, vão se revelando as dimensões de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos sujeitos. E isso se dá em um espectro de ora subjetivação, ora de não personificação dos envolvidos, que se imbricam na ocupação e na oscilação de lugares e de outras questões latentes do cotidiano.

Desse modo, as narrativas são também contra narrativas, em uma duplicidade de sentidos tanto para quem narra quanto para quem as estuda. O sujeito que narra faz uma seleção de memórias e já pontua, como os participantes da pesquisa, críticas e reflexões acerca das próprias, por exemplo. Já o pesquisador que estuda as narrativas, deve buscar compreender aquele texto não se baseando em um estatuto de verdade, de uma unidade formativa, mas de pensar de forma crítica os indícios e as figuras representadas pelos sujeitos. Esse modo de produção e de análise não rompe com a ética relacional da pesquisa, nem com o sentido honroso da partilha das narrativas, mas sim, entende a heterogeneidade e a não linearidade das narrativas, que tem como características a abertura e os excessos, em um sentido de extrapolação das experiências, fruto das marcas dos desejos e dos corpos. Logo, as narrativas ilustram um possível sentido da vida, que é buscar a si mesmo e ir além, mostrando a dinamicidade de se viver, com os seus desejos e excessos já citados.

Este fazer narrativo, nos convida a não ter hipóteses e pressuposições anteriores a leitura do texto, ou pelo menos, não deixa-las sufocar ou guiar a leitura, compreendendo também aquela narração não como objeto a ser encaixado em um polo dicotômico, mas sim, de uma inteireza marcada pelos desejos e pelos corpos que são fragmentados e clivados por fatores diversos, que evidenciam que a escrita, que a narração não são unívocas, sim descontínuas e segmentadas nos desejos e nas escolhas de narrar. As narrativas, para além de uma racionalização, de uma cronologia, de uma sistemática ordenada de fatos, de acontecimentos, é também o espaço das sensações, das experiências, das paixões, dos medos, das insatisfações que cortam e movimentam a carne e os desejos. Por isso, é interessante reconhecer o que é narrado como um arranjo interconectado por nexos recortados da experiência, da memória, encaminhando assim que, por mais que a configuração dos sujeitos seja impactadas pelo tempo, pelo contexto, elas não representam uma unidade, mas sim, fragmentos recortados que podem ser pensados de formas distintas.

A possibilidade de pensar sobre outras histórias a partir das narrativas e a mobilização fragmentada que revela a multiplicidade dos sujeitos, nos fazem entender que as narrativas não são textos contínuos, lineares, mas sim, marcadas pelo desejo de compartilhar as histórias. Os recortes realizados, por serem repletos de sentimentos, possuem nostalgia, saudosismo, mágoa e perdão, indicando que essa contra narrativa não se ocupa por uma ideia de contar o que aconteceu, de forma clarividente, e sim, de reconhecer e nomear o que estava na penumbra, o que é dúbio, o que é indefinido e o que gera prazer. O nosso interesse é justamente pensar nas fissuras, nas representações próprias que nos permite pensar não em uma pretensa verdade, mas na possibilidade de estranhamento, de alteridade frente às histórias contadas, com marcas de seleção e de imaginação, por um outro dinâmico, em transformação, que não é o mesmo que foi narrado. Os fragmentos das identidades, dos saberes, das práticas e dos contextos nos provocam a pensar nos corpos e nos desejos dos sujeitos. A narrativa não quer resgatar uma história perdida, ou recontar de modo evolutivo uma sequência de fatos, mas sim, reconhecer a dispersão dos sujeitos, seus imaginários, ações e discursos que (re)produziram imagens, representações e imaginários.

Os textos narrativos nos convidam a refletir sobre a decomposição dos sujeitos e de suas consciências, como forma de transgredir um sentido de escrita baseado em uma ideia restrita de ciência. As narrativas propõem analogias que devem ser pensadas como forma de muitas vezes

justificar escolhas e dimensões que poderiam ser entendidas como arbitrárias por tratar dos desejos e das carnes. Nesse sentido, pode-se refletir que as comparações por vezes oferecem um caráter de materializar, de exemplificar uma situação que não é objetiva, por ser fruto de vontades, recortes e imbricações outras, que não podem ser apenas mimetizada ou transcrita.

Destarte, faz-se necessário pensar que as narrativas são opções de recorte, mobilizados e ilustrados com base em uma intencionalidade que pode ser arbitrária em suas escolhas ou não. O texto narrativo nos convida a desnaturalizar os processos vividos, pensando nos motivos e nas razões que tornaram (in)visíveis o que fora narrado. Logo, essa possibilidade de entendimento nos faz reconhecer que o encontro com a narrativa é permeado por aspectos reais, simbólicos e imaginários, nos fazendo ir além das analogias, a contra narrativa, entendendo as nuances e as camadas dadas ao texto, advindas das carnes, dos desejos, das aprendizagens e do desenvolvimento profissional.

Depois de um breve panorama sobre os textos narrativos e as suas relações com os corpos, com as vidas e com os desejos, passa-se a se discutir as temáticas de formação docente, em meio a uma série de transformações, que demandam dos professores o compromisso social com a profissão e posturas ativa, autônoma, relacional e crítica, cientes das complexidades, das incertezas e das condições de trabalho. A formação de professores deve privilegiar a aprendizagem crítico-reflexiva, reconhecendo a dimensão contínua do processo formativo, bem como o entendimento conjunto da teoria e da prática que compõem as dinâmicas da sala de aula, de investigação e de mediação, que se contarem com a abertura do profissional, pode corroborar para a aprendizagem e para o desenvolvimento.

O trabalho se filia ao campo de formação de professores, refletindo especificamente sobre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência no contexto da supervisão realizada pelos professores de História da Educação Básica, já em exercício, no espaço do estágio curricular da licenciatura em História, buscando entender se essa dimensão pode ser reconhecida enquanto um espaço de formação contínua, de reflexão e de práticas em prol do desenvolvimento e da aprendizagem. Portanto, para além de entender o estágio como momento relevante da formação inicial do licenciando, pensa-se na mobilização das aprendizagens do professor que supervisiona.

Frisa-se que o espaço do estágio, endossando uma formação relacional e permanente, além de propor enfrentamentos e fomentos a novos conhecimentos com relação ao cotidiano dinâmico

e ao que é estudado na universidade para os estudantes do ensino superior, pode ser mais um espaço de aprendizagem para os professores. A medida que nos contatos com os supervisionados e na interlocução sobre as práticas, repensa as trajetórias de formação e de escolarização, bem como a própria profissão. Logo, concordamos com García (1992) que o estágio, enfocando aqui, o que pode ser uma premissa hipotética, que a dimensão supervisiva, é um período de (auto)formação para os professores, que em meio ao cotidiano plural e dinâmico, repensa também saberes e práticas.

Desse modo, é válido destacar que o estágio aparece caracterizado por ser o âmbito da experiência de supervisão, bem como as relações entre alunos e professores participantes dessa disciplina, já que as aprendizagens e o desenvolvimento profissional estão sendo pensados na dimensão do estágio e nas relações com os alunos, bem como nas trajetórias e nas lembranças. Isso é dito, pois o estágio pode ser pensado a partir de seus outros atores e agentes, como as instituições, os professores universitários e a própria disciplina em seus termos legais e curriculares, o que embora possa permear e aparecer em alguns pontos do presente trabalho, cumprem uma função de apresentação e contextualização dos argumentos, e não objetos de análises adensadas.

Assim, pensando no escopo do projeto, assinala-se como Moura (1999) que a troca de saberes que pode ser realizada, enquanto uma hipótese, no contexto do estágio, é profícua tanto para professores como alunos, uma vez que oferecem bases para ressignificar suas experiências. É nessa atividade dialógica que possui demandas e trocas constantes, é que se estabelece um modo de formação constante, já que as dúvidas e reflexões podem mobilizar o professor a revisitar seus trajetos formativos e suas práticas pedagógicas. Toda discussão acerca das aprendizagens e do desenvolvimento são permeadas por outros debates acerca dos saberes da docência, dos modelos de racionalidade formativa, que embora não componham o arcabouço teórico principal, articulam os argumentos e subsidiam as análises e apontamentos que serão realizados a partir das narrativas.

Nessa direção, entende-se o estágio como uma possibilidade de se pensar experiências e práticas formativas para os professores supervisores, que embora careça de mais estudos e de outros enfoques, oferece elementos para se pensar a supervisão como um indubitável campo formativo, de articulação de pesquisas e reconhecimento que teoria e prática são indissociáveis. Pensando então nas relações dialéticas estabelecidas entre os supervisores, os agentes, os contextos e as

instituições, e reendossando a relação de um desenvolvimento profissional e das aprendizagens, que extrapolam um sentido estrito de cursos de formação e acontecem de forma contínua, partimos das experiências de supervisão do estágio para se refletir sobre a temática de investigação. Mas, cumpre ressaltar que, as próprias noções de aprendizagem, de desenvolvimento e de formação, acompanharão os sentidos trazidos pela literatura utilizada no trabalho, o que justifica então, em um sentido, a ação das narrativas e dos eixos temáticos em prol das demais trajetórias de vida, de escolarização, de profissão e de atuação no contexto pandêmico.

Em termos de justificativas, para além da pessoal, que será retratada nas minhas narrativas, e da científica, que será evidenciada no estado do conhecimento que compõe a dissertação, cabe destacar as implicações sociais e profissionais do trabalho. Assim, existe uma imbricação social de se estudar a temática, pois o movimento de escutar as vozes dos professores em relação às suas trajetórias profissionais pela educação pública, reafirma o compromisso enquanto estudante de uma instituição pública, fazer retornar, mesmo que por meio das reflexões, proposições e entendimentos acerca da docência, um produto que vislumbra a formação de uma sociedade um pouco mais justa. Em termos profissionais, além de um movimento pessoal de qualificação, ocorre uma dimensão coletiva de oferecimento de paradigmas indícios para se pensar a formação inicial, e com mais substância a formação em âmbito continuado, podendo ser objeto, instrumento de leitura e reflexão para os professores e demais profissionais da educação. Vale ressaltar que embora não seja objetivo da discussão do trabalho, elementos da formação inicial constam nas narrativas dos professores.

Com a perspectiva das relações entre supervisor e supervisionado serem potentes para a formação de ambos, como já elencado, a experiência supervisiva nos encaminha para pensar as aprendizagens, reforçando o seu lastro com a temática, bem como a constituição das práticas profissionais e do ser professor em paralelismo com as memórias, reflexões e demandas cotidianas, que apontam para os sentidos do desenvolvimento profissional da docência. As identidades, por mais que também não figurem como objetos do nosso trabalho, são apontadas, pensando em um exercício amplo de pensar os sujeitos e as categorias. Desse modo, García (1998) indica que é relevante propor mais pesquisas acerca das práticas de ensino e suas reflexões, reverberações, uma vez que esse processo de aprendizagem que se conecta as práticas, encaminham para o reconhecimento da formação permanente durante a profissão; das dinâmicas da sala de aula, e no caso específico do estágio, para o aprender da profissão; para a caracterização de um supervisor

comprometido com a sua função e para um entendimento mais complexo das relações entre os sujeitos e as instituições. Esse olhar para a formação continuada e para as relações entre o supervisor e os demais agentes, contextos e estabelecimentos, reforçam a dinâmica relacional e dialógica que instauram a possibilidade dos professores também aprenderem e se desenvolverem na profissão.

Entende-se como Ponte (1994) que as trajetórias profissionais, percurso que a supervisão do estágio ocorre, também precisam ser entendidas como um espaço de aprendizagem, já que as experiências que afetam, que transpassam e que são realizadas, precisam se unir aos conhecimentos produzidos na etapa inicial, evidenciando que o processo formativo e de desenvolvimento ocorre de forma permanente. Portanto, acredita-se e se observou a partir das narrativas que as experiências de supervisão se configuram também como espaço de aprendizagem, no ponto que o professor, dentro das suas possibilidades e disposto, aberto ao diálogo, reflete, rememora e propõe outras práticas, mais sensíveis a interlocução entre os sujeitos e os tipos de conhecimento.

Perante os caminhos narrados acerca das temáticas e entendimentos da pesquisa, a presente investigação foi guiada pela questão: a supervisão do estágio curricular realizada pelos professores de História, da Educação Básica, pode ser entendida como espaço de aprendizagem e de desenvolvimento profissional? Essa questão foi a que nos mobilizou, depois de adequações, fomentando uma pergunta que orientou a dissertação.

Já em termos de objetivos, o geral foi: compreender e analisar os processos de aprendizagem e desenvolvimento da docência de professores da Educação Básica que atuam como supervisores de estágios de licenciandos em História. Como objetivos específicos, o estudo pretendeu: realizar sinalizações de leitura a partir dos documentos relativos ao processo de estágio supervisionado na licenciatura em História da Universidade Federal de Viçosa, enfocando a participação do professor da educação básica que atua como supervisor; entender se a atuação como supervisor de estágio tem contribuído para a formação continuada do docente da Educação Básica e compreender se a prática da supervisão promove processos de aprendizagem profissional da docência, no que concerne aos saberes, as práticas, aos sujeitos e aos contextos.

Cumprir destacar que os objetivos foram alcançados e que os instrumentos teórico-metodológicos foram adequados para o cumprimento da proposição. O nosso problema tem como resposta um entendimento que o momento da supervisão é sim espaço para possíveis aprendizagens

e desenvolvimento profissional, como será analisado ao longo do texto. As narrativas em conjunto com a literatura especializada corroboraram para as análises, compreensões e interpretações dos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores supervisores, atendendo ao objetivo geral. Com relação aos específicos, a composição 2 traz o mapeamento geral das disposições legais do estágio, pontuando o contexto institucional da UFV e do curso de História, bem como no percorrer de todo o texto, são explicitados, ora na forma das categorias teóricas, ora no paralelismo com as narrativas e/ou interpretações dela, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional em uma lógica contínua no âmbito do estágio.

Com relação a caracterização dos sujeitos, é interessante já adiantar que todos os critérios de ordem técnico-metodológica de seleção e de escolha, explicitando o caminho que nos levaram aos quatro participantes são descritos e justificados na composição três, portanto, eles não serão repetidos aqui. Entretanto, faz-se uma breve apresentação dos professores e algumas de suas características reconhecidas como relevantes, para que o leitor já faça um contato inicial com tais sujeitos que são citados e apresentados ao longo do trabalho. Vale o destaque que a utilização do termo sujeito, tanto no singular, quanto no plural, presente de forma recorrente no trabalho, sinaliza uma indicação geral dos indivíduos que participaram ou não da pesquisa e dos processos retratados. O uso do termo sujeito não representa aqui um ideário semântico daquele que se assujeita ou é subordinado a outrem, mas sim, de alguém que é enunciado, de quem se declara algo, que é objeto de um discurso, sem necessariamente o determinar, fazendo lembrar o entendimento de função sintática do sujeito nos estudos das línguas. Cumpre ressaltar também que, os títulos das composições 4 e 5, não são acrescidos de um complemento ao nome titular do sujeito. Essa opção foi feita para que não se marcasse um aspecto destacado pelos produtores do texto, deixando mais livre os entendimentos acerca dos indivíduos.

A professora Luísa tem 45 anos de idade, trabalha em um colégio de aplicação público federal, possui graduação, licenciatura, mestrado em História e doutorado em Antropologia Social, ambos por instituições federais de ensino e possui 22 anos de experiência em sala de aula. Em razão do seu *lócus* de trabalho, tem passagens diversas pela pesquisa e extensão. Já Roco, tem 46 anos, é licenciado e bacharel em História e bacharel em Direito, a primeira em uma instituição pública federal e a segunda em um estabelecimento privado. Possui pós-graduação *lato sensu* e é professor da rede pública estadual de ensino, tendo 17 anos de experiência na docência.

A docente Ana possui 37 anos, atua na rede pública estadual de ensino. Possui pós-graduações em nível de especialização e é licenciada em História em uma instituição federal de ensino superior, tendo 18 anos de experiência docente. Já o professor Aluísio possui licenciatura em História e mestrado em Letras, com concentração em Estudos Literários, ambos por uma instituição de ensino superior pública. Também atua na rede pública estadual tendo 18 anos de experiência docente. Aluísio tem 36 anos de idade e também tem uma atuação como professor universitário em uma instituição particular de ensino.

Dito isso, passaremos agora para a apresentação da estrutura da dissertação. O trabalho é constituído de cinco composições, excluindo da contagem o preâmbulo, a seção introdutória, o estado do conhecimento, o texto que traz uma apresentação do autor, dos seus caminhos de vida e de formação e as considerações finais. A escolha pelo termo composição reflete uma série de questões semânticas e de produção que embasaram a pesquisa. O primeiro sentido é etimológico: do latim *compositione*, remete a ação de juntar, de propor arranjos. O verbete dicionário oferece também outros significados possíveis, como de estrutura, de forma de organização e combinação entre partes que formam um todo, uma produção textual, um exercício de redação, entre outros usos particulares de distintas áreas do conhecimento, como a música, a linguística e a matemática. Tais opções foram também inspiradas pela leitura do trabalho de Gomes (2018).

Assim, em uma primeira vista, um pouco mais objetiva, o presente trabalho é uma composição científica, que respeita e é produzida dentro de uma lógica pertinente a tais gêneros, modo de organização discursiva e objetivo comunicativo predominante. Entretanto, para além de aspectos formais, o entendimento de composição retoma a uma proposição coletiva, dialógica de produção. O texto é fruto das interlocuções com os sujeitos, com a orientação, com pares, com outros professores e comigo mesmo, em uma constante tensão tempo-espacial, de memórias e de reelaborações. Portanto, nessa direção, além de expressar uma seleção e tipos de recortes e escolhas pessoais e próprias da pesquisa, a composição demarca que ela permite ou permitiria outros arranjos, outros diálogos possíveis, a depender de uma conjuntura de interesses, de desejos e de escolhas.

Dessa forma, por ter esse caráter de expressar uma sistematização, entre tantas outras que seriam possíveis, o sintagma composição também faz uma menção analógica aos vagões dos trens. Embora não tenha uma relação pregressa com os maquinários, com as ferrovias, pensando na

música, na composição de Heitor Villa-Lobos, Trenzinho Caipira, mais um sentido de composição me saltou a reflexão. Com inúmeras versões realizada ao longo do tempo por diversos intérpretes, além de evocar sentimentos e eternizar relações com a memória, a obra em si me fez pensar que as composições dos trens, além de estarem em constante movimento, pelos trilhos, em direção a um destino possível, podem ser variadas, diferentes, a cada nova viagem. Nesse sentido, o trabalho também é uma composição por representar um exercício dinâmico, contínuo e de um inacabamento próprio a flexibilidade de outros arranjos, bem como da possibilidade do trânsito de outras cargas, outros destinos.

Assim, na primeira composição, faz-se um exercício de localização teórica do trabalho no campo de pesquisas da formação de professores, bem como das categorias de desenvolvimento profissional, aprendizagem da docência, experiências, identidades e saberes, que percorrem direta e indiretamente toda a pesquisa e as narrativas compartilhadas. Ao fim, tece-se algumas considerações sobre a formação de professores de história, bem como os percursos de institucionalização de tais cursos universitários.

Já a segunda composição, elenca alguns elementos relacionados aos professores da Educação Básica que são supervisores de estágio curricular, que compõem um dos interesses da pesquisa e que é o ponto comum entre os sujeitos. Nesse sentido, aborda-se o estágio enquanto um momento formativo para os professores, pensando em possíveis reverberações nas suas práticas. Dessa forma, ainda se tecerá alguns entendimentos sobre o estágio arregimentado em documentos da Universidade Federal de Viçosa, uma vez que os professores supervisionaram estudantes da referida instituição.

A terceira composição, traz alguns apontamentos sobre as variadas definições de narrativas e de pesquisa narrativa, flexionadas a outros campos do conhecimento. Após uma primeira visada, a seção propõe pensar nas (auto)biografias e nas histórias compartilhadas, a partir do prisma da investigação educacional. Existe ainda duas seções que vão tratar de apontamentos éticos da pesquisa narrativa e de uma breve descrição dos processos empíricos de realização da pesquisa, com a finalidade de narrar ao leitor os trajetos realizados para a produção dos dados. Ao fim, aponta-se algumas elucubrações sobre a entrevista narrativa, instrumento teórico-metodológico que permitiu a escuta sensível e a produção da presente pesquisa.

A quarta composição, retrata a apresentação integral das narrativas do sujeito. A escolha foi de primeiro abrir o espaço para as narrativas conforme desenvolvidas na entrevista, primando pela socialização mais integral das histórias de vida e de formação compartilhadas pelos participantes autores da investigação. Embora, desde os primeiros momentos da dissertação, as entrevistas e apontamentos acerca da aprendizagem e do desenvolvimento profissional dos professores sejam retratados, a opção realizada foi que eles alinhavariam o texto, encaminhando e fazendo um papel de introdução as narrativas apresentadas nessa seção.

A última composição trará as análises das narrativas se pautando nos eixos desenvolvidos pela entrevista narrativa. Isso não quer dizer que a interpretação seguirá uma ordem fechada, uma vez que as histórias compartilhadas propõem uma organização dinâmica, que os temas são repetidos e retomados, conforme os arranjos sistematizados pelos sujeitos. As análises também seguirão uma perspectiva de contemplar os objetivos propostos, principalmente no que tange as temáticas do trabalho, aprendizagem e desenvolvimento profissional.

As considerações finais que não possuem o intuito de concluir, mas sim, interromper uma composição possível, um arranjo que faz uma parada estratégica, têm a finalidade de despertar, a partir de seus sinais indícios e do levantamento feito, uma contribuição e uma motivação para outras viagens, com destinos e cargas distintas. Sem deixar de retomar as análises propostas a partir das sendas das narrativas, do desenvolvimento profissional, das aprendizagens, e dos componentes dos saberes, das experiências e das identidades.

Ao fim, apesar da ciência que a língua pode reproduzir discriminações diversas, optamos por seguir o que é considerada a norma culta, em razão da natureza e da fluidez do texto escrito, visto a recorrência de alguns termos. Porém, pede-se ao leitor que todas as vezes que o masculino estiver como padrão, leia-se e considere-se os gêneros feminino e neutro também.

## ESTADO DO CONHECIMENTO

A presente seção apresenta um estado do conhecimento acerca das principais categorias elencadas no presente trabalho. Para tanto, sinalizam-se as orientações teóricas, as escolhas pelos termos de busca, pelas plataformas e tipos de trabalho enfocados, e registram-se as formas de apresentação, análise e principais considerações acerca dos dados produzidos, com a finalidade que os interlocutores observem as trilhas percorridas. Cumpre-se ainda ressaltar que parte da produção acerca da pesquisa narrativa foi socializada por Derossi, Gomes e Ferreira (2021).

Segue-se aqui a perspectiva de Romanowski e Ens (2006) que pensam o estado do conhecimento como uma forma de pesquisa que vislumbra oferecer indícios, um panorama de determinada área e/ou tema de pesquisa. Podendo receber a alcunha de estado da arte e estado do conhecimento, não sendo consenso entre a literatura suas definições sinonímicas e idiossincráticas entre um e outro, no presente trabalho fizemos a escolha por estado do conhecimento enquanto uma produção mais pontual.

Em um período pandêmico, a possibilidade de pesquisa *online* em plataformas, bibliotecas e repositórios digitais abre uma forma de composição das pesquisas e de enriquecimento dos aspectos bibliográficos que formam de modo conjunto nossas práticas empíricas. Entretanto, cumpre ressaltar também que, como todo tipo de investigação, a proposição de um estado do conhecimento propõe limites, no que se refere a busca, a catalogação, a disponibilidade dos materiais e os próprios trâmites da relação mediada entre os sujeitos e a tecnologia.

Com o objetivo de reconhecer e de entender, mesmo que de forma indiciária, as produções, optou-se pela produção do estado do conhecimento, vislumbrando observar lacunas, potencialidades e pontos já trabalhados que dialogam com o trabalho. Por isso, os termos de busca escolhidos têm a relação direta com as categorias teórico-metodológicas que estruturam o presente trabalho, a saber: pesquisa (auto)biográfica, pesquisa biográfica, pesquisa narrativa, desenvolvimento profissional da docência e aprendizagem da docência.

A escolha pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES, bem como pela Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) encaminham para o reconhecimento das duas plataformas serem reputadas e congregarem as produções finais dos programas de pós-graduação modalidade *stricto sensu* do país, bem como pelo entendimento que são as investigações de mestrado e de doutorado

que compõem em sua maioria, material para a proposição de artigos em periódicos e capítulos de livro. Assim, as palavras-chave foram indicadas entre aspas durante a pesquisa e após uma visada geral, no banco da CAPES, afinou-se a pesquisa para o campo educacional. Na BDTD, além da inclusão das aspas durante a busca, filtrou-se a pesquisa com a marcação dos campos assunto e resultados. Sobre o recorte temporal, priorizou-se na pesquisa uma média de 10 anos de produção, variando em alguns casos para mais ou para menos, em função dos resultados da pesquisa. Assim, para se obter uma vista ampliada das produções, não uniformizamos os lapsos de tempo. Os trabalhos selecionados correspondem a uma presença partilhada de professores da Educação Básica, como sujeitos das pesquisas, e da ancoragem teórico-metodológica das categorias pesquisadas.

Os dados foram dispostos em formas de gráficos e tabelas, de acordo com os termos de busca, objetivando as melhores disposição e possibilidade de interpretação dos leitores. Como será visto, as cores dos gráficos são diferentes para cada termo pesquisado, como uma forma de colaborar com a compreensão. No geral, as tabelas apontam junto com os quantitativos as áreas temáticas as quais os trabalhos foram desenvolvidos, para além do recorte focado no campo educacional. Vale destacar que com o termo de busca “pesquisa narrativa”, fizemos uma divisão percentual dos trabalhos de Educação, Letras, Linguística/Estudos Linguísticos, em razão da preponderância dos resultados da pesquisa. Entretanto, foi uma escolha não fazer esse movimento com os demais, tendo em vista que as tabelas já sinalizam para os demais/outros ramos do conhecimento. Ainda nas tabelas, foram utilizados dois pontos (..) para sinalizar o número de zero trabalhos encontrados para a categoria.

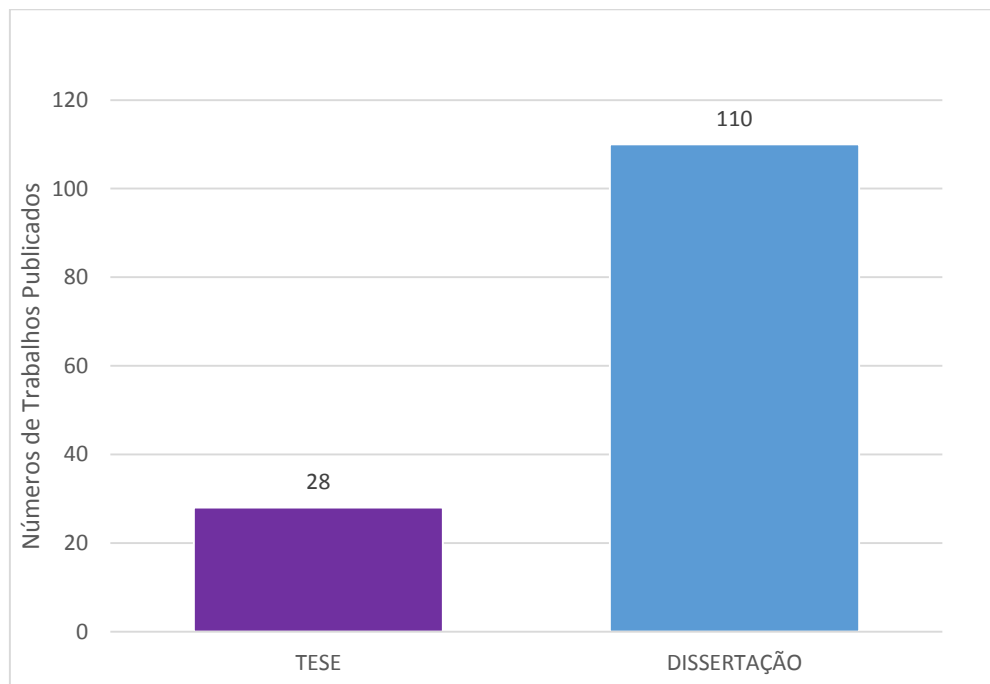
Primeiramente, faremos uma apresentação mais geral dos dados, indicando e ilustrando as relações entre os quantitativos, as instituições, as áreas temáticas e o recorte para as pesquisas do campo educacional. Em um segundo momento, far-se-á um afinamento entre as pesquisas do ramo da educação, em relação as que mais dialogam com o presente trabalho. As investigações preconizadas serão apresentadas no texto e constarão nas referências e o processo de seleção se orientou pela leitura dos títulos, resumos e, quando necessário, as seções de introdução, de metodologia e de conclusões. As instituições são apresentadas apenas em suas siglas, uma vez que nos elementos pré-textuais, encontra-se a listagem de todos os estabelecimentos de origem dos trabalhos citados e tabelados. Cumpre destacar que os trabalhos que apareceram de forma dobrada,

tanto na plataforma CAPES, quanto na BDTD, caso selecionados, entraram na contabilidade dos quadros apenas uma vez.

Ao fim, o presente esforço pretendeu congregiar aspectos quanti-qualitativos, para poder oferecer ao menos uma imagem, um reflexo indicioso acerca das produções de teses e dissertações, com as suas respectivas distribuições. Para além de um quadro geral, foram apontados trabalhos selecionados que dialogam em uma perspectiva teórico-metodológica com a presente dissertação.

Sobre o termo de busca pesquisa (auto)biográfica na plataforma de teses e dissertações da CAPES, foram encontrados um total de 138 trabalhos, sendo 110 pesquisas de mestrado e 28 investigações de doutorado, no período dos anos de 2008 a 2019. Cumpre ressaltar que a escolha de se grafar (auto)biográfico com parênteses, segue um modo sugerido por Nóvoa e Finger (2010). O Gráfico 1 ilustra o cenário:

**Gráfico 1: Total de trabalhos em diferentes áreas de conhecimento**

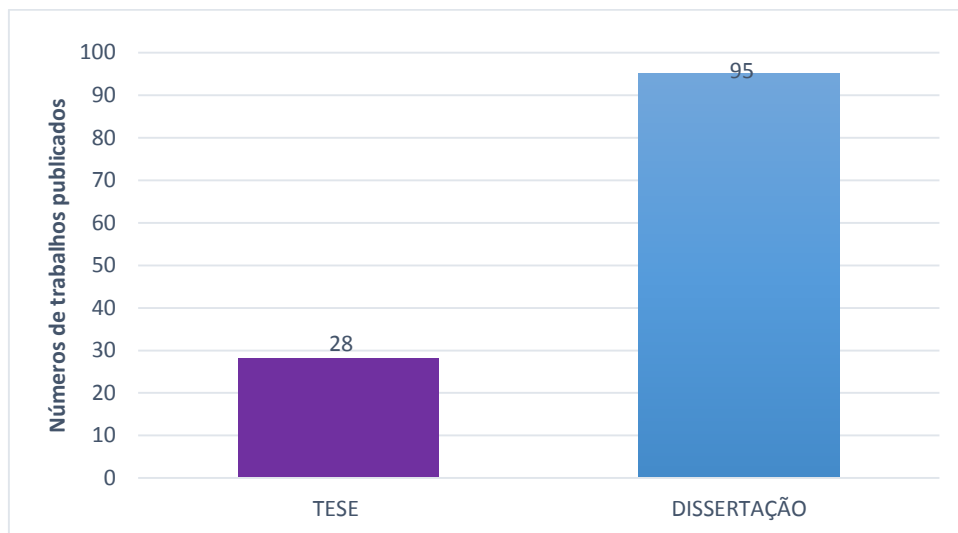


Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

O recorte temporal, além de expressar o exercício mais ou menos próximo de uma década de produções, é condicionado as publicações que constam na plataforma, respondendo a palavra de busca. Quando se afunila para os trabalhos no campo da educação, o quadro é reduzido para 95

dissertações, distribuídas entre os anos de 2013-2019 e 28 teses, publicadas no período de 2013-2017. Com relação a essa distribuição, o Gráfico 2 sinaliza o descrito:

**Gráfico 2: Trabalhos publicados na área de Educação**



Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Nesse sentido, apenas 15 trabalhos são de áreas distintas à perspectiva educacional. Sobre a distribuição por áreas de concentração temática, respeitando as próprias denominações dos programas de pós-graduação, a Tabela 1 explicita que essa relação entre campos de estudo e quantitativos de trabalho se dá pela seguinte proporção:

**Tabela 1: Distribuição dos trabalhos por área de conhecimento**

Área de Conhecimento	Total de Teses	Total de Dissertações	Total da Área
<b>Relações Étnico-Raciais</b>	..	1	1
<b>Música</b>	..	6	6
<b>Patrimônio Cultural e Sociedade</b>	..	3	3
<b>Educação e Tecnologia</b>	..	1	1
<b>Psicologia</b>	..	1	1
<b>Ensino e História de Ciência Matemática</b>	..	1	1
<b>Artes Cênicas</b>	..	1	1
<b>Educação Científica e Formação de Professores</b>	..	1	1
<b>Educação</b>	28	95	123
<b>TOTAL</b>		<b>138</b>	

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Com relação a distribuição do quantitativo geral de trabalhos relativos ao termo de busca pesquisa (auto)biográfica e as instituições, foi realizada uma compilação dos dados, evidenciados na Tabela 2:

**Tabela 2: Distribuição dos trabalhos por instituição**

Universidades (Siglas)	Número de trabalhos por Universidades
<b>UFG</b>	40 ou mais
<b>UNEB, UFRN</b>	10 a 20
<b>UFC</b>	8 a 9
<b>UNB</b>	4 a 7
<b>UERN, UEPA, UFSM, UNIRIO, UFRGS, UFSM, UNIVALE</b>	2 a 3
<b>UFPR, UEFS, UFES, UERJ, UFF, USP, UFBA, IFRS, UESB</b>	1

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Já, quando se pensa no recorte específico das 95 dissertações e 28 teses, a distribuição por instituições se dá de acordo com a Tabela 3:

**Tabela 3: Distribuição de trabalhos na área de Educação pelas principais instituições**

UNIVERSIDADES (SIGLAS)	TOTAL DE TESES	TOTAL DE DISSERTAÇÕES	NÚMERO TOTAL POR UNIVERSIDADES
<b>UFG</b>	..	42	42
<b>UNEB</b>	7	19	26
<b>UFRN</b>	6	12	18
<b>UFC</b>	8	4	12
<b>UFMS</b>	2	2	4
<b>UFPA</b>	1	2	3

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Cumprido destacar que a UNEB tem 3 trabalhos, dos já contabilizados, na modalidade de mestrado profissional, que as instituições: Centro Universitário Salesiano, UFPR, UNIVILLE, UEFS, UFES, UERJ, UFF, USP, UFPE, UNIMEP possuem cada um trabalho do tipo dissertação e que a PUC/SP e a UFPB apresentaram uma tese cada. De um modo panorâmico, observa-se que o termo de busca encontra maior correspondência de trabalhos no campo educacional, com uma distribuição mais concentrada nas instituições públicas da região Centro-Sul do país, em termos

socioeconômicos, em função do número e das idades dos estabelecimentos, mas com a presença de estabelecimentos particulares e das regiões Norte e Nordeste. É válido destacar o trabalho de Passeggi, Souza e Vicentini (2011) e Vicentini, Souza e Passeggi (2013) que fizeram discussões sobre a produção das pesquisas (auto)biográficas.

Sobre os trabalhos do campo educacional, entre as 95 dissertações e 28 teses, a partir da leitura e seleção com base nos títulos e resumos, avançando quando necessários para as seções de introdução, metodologia e considerações finais, à medida que se aventava alguns questionamentos, foram selecionados 16 trabalhos, sendo 13 dissertações e 3 teses, que propõem diálogos mais aproximados com o presente trabalho. Tais investigações serão apontadas no Quadro 1.

**Quadro 1: Trabalhos selecionados da CAPES sobre pesquisa (auto)biográfica**

TÍTULO	TIPO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
TRAJETÓRIAS E PROCESSOS FORMATIVOS NA/DA DOCÊNCIA: MEMÓRIAS E [RES] SIGNIFICAÇÕES	Tese	Lorena Ines Petrini Marquezan	UFSM	2015
DOCÊNCIA E MEMÓRIA: NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE ESCOLAS RURAIS MULTISSERIADAS	Tese	Fábio Josué Silva dos Santos	UNEB	2015
CONTAR NO CAMINHO: ESCRITAS DE SI, PERCURSOS DE FORMAÇÃO E INSERÇÃO INSTITUCIONAL DE PROFESSORES DA INFÂNCIA	Tese	Maria de Fátima Araújo	UFRN	2014
NARRATIVAS DE APRENDIZAGENS AO LONGO DA VIDA: UMA PESQUISA-AÇÃO-FORMAÇÃO COM	Dissertação	Roberta Oliveira	UFRN	2016

PROFESSORAS DE CLASSES HOSPITALARES				
FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: PERCURSOS E NARRATIVAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	Dissertação	Gabriela Reis	UFF	2016
MEMÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS: TORNAR-SE PROFESSORA ALFABETIZADORA COM E NO COTIDIANO	Dissertação	Ana Paula Pereira	UFRJ	2015
DA LEITURA DE SI PARA A LEITURA EM SI: NARRATIVAS E PRÁTICAS LEITORAS DE PROFESSORAS DE CLASSES MULTISSERIADAS DO MUNICÍPIO DE AMARGOSA/BA	Dissertação	Nanci Rodrigues	UNEB	2016
SER PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO RURAL: CONDIÇÕES DE TRABALHO DA PROFESSORA-MEDIADORA NO PROGRAMA EMITEC	Dissertação	Susiara Coutinho	UNEB	2016
MACABÉAS ÀS AVESAS: TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS DE GEOGRAFIA DA CIDADE NA ROÇA –	Dissertação	Mariana Meireles	UNEB	2013

NARRATIVAS SOBRE DOCÊNCIA E ESCOLAS				
O SUJEITO PROFESSOR E SUA TRAJETÓRIA (AUTO) BIOGRÁFICA PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DIGITAL NA ESCOLA	Dissertação	Alex Gadelha	UFRN	2013
NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE PROFESSORES(AS) DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS: INFLUÊNCIAS E SENTIDOS NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE	Dissertação	Natascha Sokolovicz	UFPR	2015
DOCÊNCIA NAS ÁGUAS: TRAVESSIAS, DIVERSIDADE E DOCÊNCIA NA ILHA DE ITAPARICA	Dissertação	Silvano Costa	UNEB	2015
FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PEDAGOGAS DO INTERIOR DE GOIÁS A PARTIR DE SUAS BIOGRAFIAS EDUCATIVAS	Dissertação	Daniel Lima	UFG	2014
CONGADAS: LEITURAS E POSSIBILIDADES EDUCATIVAS A PARTIR DAS NARRATIVAS DE PROFESSORES CONGADEIROS DE CATALÃO-GO	Dissertação	Daniane Manoel	UFG	2018

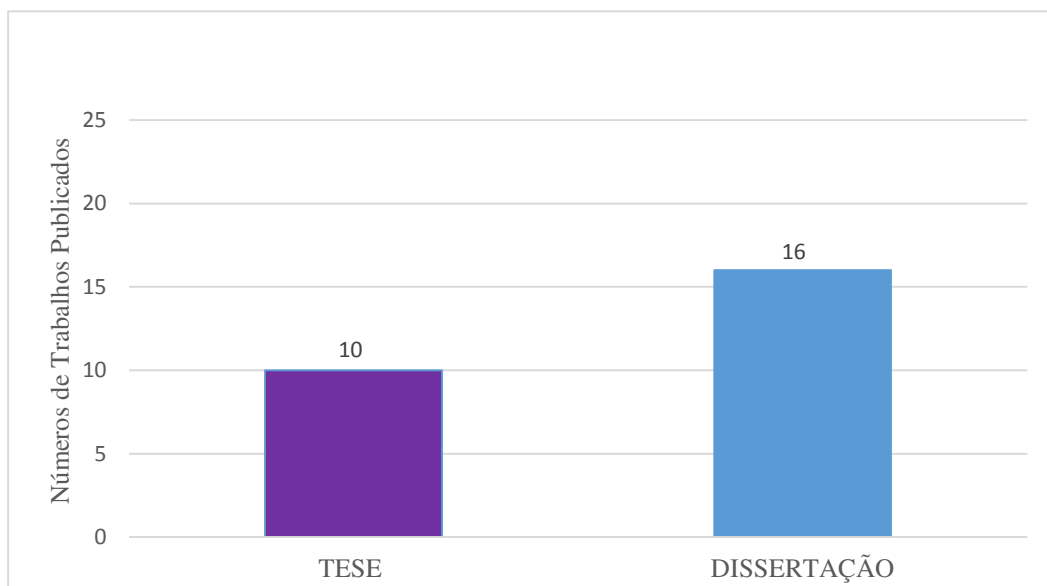
HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: ESPAÇOS DE VIDA-FORMAÇÃO	Dissertação	Fulvia Rocha	UNEB	2013
--	-------------	--------------	------	------

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Os dados selecionados enfocam as instituições UNEB e UFRN como polos dos trabalhos sobre pesquisas (auto)biográficas, em função da tradição de seus programas de pós-graduação em educação na área. Embora os contextos e *lócus* de pesquisa sejam diversos, a perspectiva (auto)biográfica se centrou em conjunto e a partir das narrativas dos sujeitos que reconstituíam em conjunto com as memórias seus processos de ser e estar na profissão docente.

Já os dados da BDTD para o termo de busca pesquisa (auto)biográfica nos oferecem o total de 26 trabalhos do campo educacional, sendo 10 teses e 16 dissertação, como pode ser observado no Gráfico 3 a seguir:

**Gráfico 3: Trabalhos publicados na área de Educação**



Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Todos os trabalhos que apareceram na busca já eram os produzidos dentro do campo educacional no intervalo de 2012-2020, com exceção dos anos de 2013 e 2017 que não se tinha registro de produções. Sobre a distribuição dos trabalhos pelas instituições, observa-se na Tabela 4:

**Tabela 4: Distribuição dos trabalhos por instituição**

UNIVERSIDADES (SIGLAS)	TOTAL DE TESES	TOTAL DE DISSERTAÇÕES	NÚMERO TOTAL POR UNIVERSIDADES
<b>UFC</b>	..	1	1
<b>USP</b>	1	..	1
<b>UNESP</b>	..	1	1
<b>UFMS</b>	4	1	5
<b>UFG</b>	..	3	3
<b>UFRN</b>	6	10	16

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Com relação as produções sobre a pesquisa (auto)biográfica, percebe-se o grande número de produções localizadas na UFRN, em função de uma tradição do programa e de pesquisadores reputados como Maria Conceição Passeggi, por exemplo. Nesse sentido, a continuidade se faz presente em termos da origem das instituições e da localização geográfica das mesmas, salvo o relevo para a região Nordeste.

Assim, entre o total de 26 trabalhos, foram selecionadas 2 pesquisas no total, sendo todas do nível de doutorado, que propõem uma interlocução com a presente investigação. Cumpre ressaltar que a busca trouxe um número maior de resultados sobre as narrativas da infância, uso de memoriais na formação docente, docência no ensino superior e a formação inicial de professores. O critério de seleção correspondeu ao diálogo teórico-metodológicos dos trabalhos eleitos com a presente pesquisa. Nesse sentido, apresenta-se o Quadro 2 a seguir que pontua as características das investigações:

**Quadro 2: Trabalhos selecionados da BDTD sobre pesquisa (auto)biográfica**

TÍTULO	TIPO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
(AUTO) FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR ADMINISTRADOR: ENTRE AS CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS E DA EDUCAÇÃO	Tese	João Carlos Coelho Júnior	UFSM	2018
TECENDO HISTÓRIAS... ENTRELACANDO NARRATIVAS: TECITURAS QUE CONSTROEM À DOCÊNCIA DE PROFESSORES BACHARÉIS.	Tese	Júlia Bolssoni Dolwitsch	UFSM	2018

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

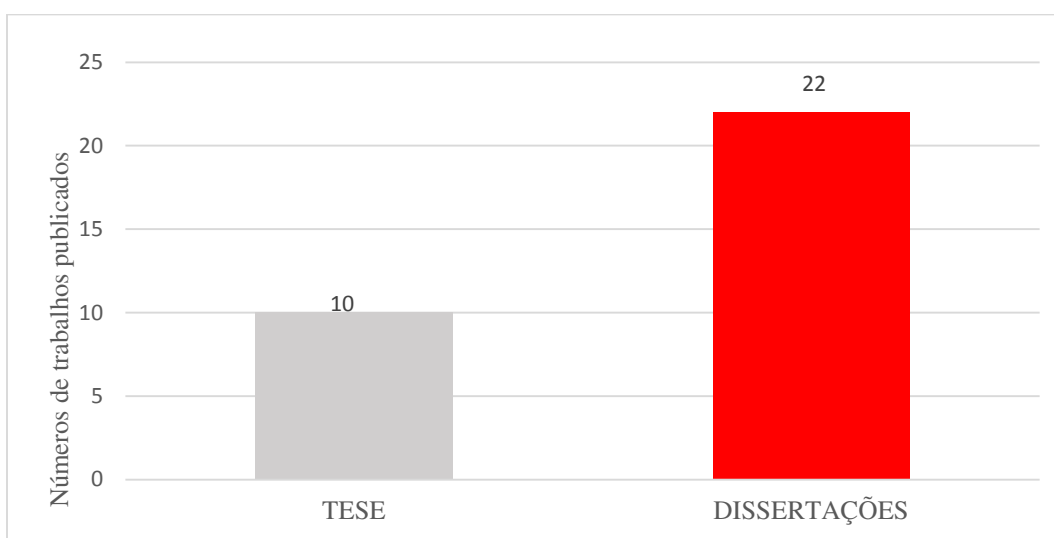
Embora as duas primeiras teses selecionadas tratem do contexto da docência no ensino superior, tendo ponto de interseção os professores formados na modalidade de bacharelado, ambas pesquisas utilizaram a pesquisa (auto)biográfica para construir os seus dados propondo que as narrativas dos professores componham o objeto da pesquisa. Para além disso, foram sujeitos professores já formados e em atuação, que puderam traçar um panorama com base em suas memórias e narrativas das práticas, da formação e da atuação profissional, configurando pontos de interseção com a presente pesquisa.

Com relação à última pesquisa desenvolvida, ela enfocou a partir das narrativas e das lentes (auto)biográficas, a formação de professores da Educação Infantil, no início de carreira, que contaram sobre suas trajetórias formativas e dos desafios da inserção na docência, fazendo menção as suas práticas e as suas memórias. Nesse sentido, tanto os aspectos teórico-metodológicos, quanto os sujeitos e os objetos, professores formados e narrativas, serão pontos de toque com a pesquisa. Cumpre ressaltar ainda, que os trabalhos também acabaram por refletir aspectos do

desenvolvimento e da aprendizagem profissional da docência. Na busca realizada na BDTD, não foram encontrados trabalhos que discutissem a supervisão do estágio curricular nem os professores de História da educação básica.

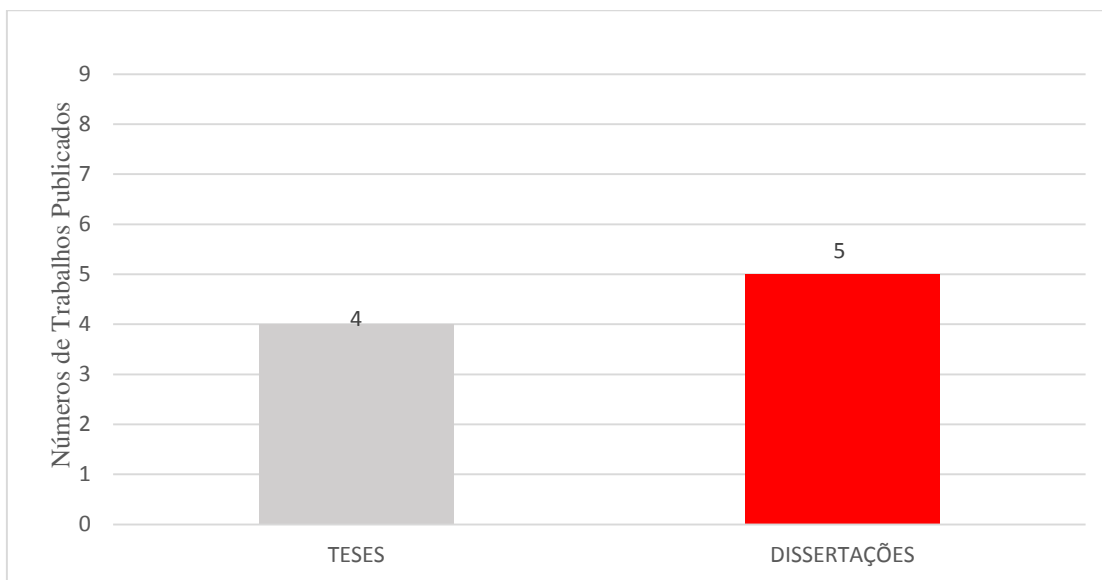
Já com o termo de busca pesquisa biográfica no banco de teses e dissertações da CAPES, dentro do recorte dos anos 2000-2019, com exceção ao ano de 2001 que não registrou trabalhos, foram totalizadas 32 produções, sendo 22 pesquisas de mestrado e 10 de doutorado. Sobre esse cenário apresenta-se no Gráfico 4:

**Gráfico 4: Total de trabalhos em diferentes áreas de conhecimento**



Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Dos 32 trabalhos, quando realiza-se um afinilamento na área da educação, observa-se um quantitativo de 9 trabalhos, sendo 5 dissertações e 4 teses, distribuídas entre os anos de 2015-2017. O Gráfico 5 a seguir ilustra o descrito:

**Gráfico 5: Trabalhos publicados na área de Educação**

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Com relação a separação dos quantitativos dos trabalhos por área do conhecimento, a Tabela 5 ilustra os componentes:

**Tabela 5: Distribuição dos Trabalhos por área de conhecimento**

Área de Conhecimento	Total de Teses	Total de Dissertações	Total da Área
<b>Educação</b>	4	5	9
<b>Música</b>	2	1	3
<b>Letras</b>	3	1	4
<b>Ciências Sociais/ Sociologia</b>	3	2	5
<b>Psicologia</b>	..	1	1
<b>Administração</b>	..	1	1
<b>Estudos Literários/ Literatura</b>	2	1	3
<b>História</b>	2	1	3

<b>Arquitetura e Urbanismo</b>	..	1	1
<b>Geografia</b>	..	1	1
<b>Comunicação</b>	..	1	1
<b>TOTAL</b>		<b>32</b>	

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Sobre as instituições que os trabalhos foram desenvolvidos, de forma geral dispõe-se na Tabela 6:

**Tabela 6: Distribuição dos trabalhos por instituição**

<b>UNIVERSIDADES (SIGLAS)</b>	<b>TOTAL DE TESES</b>	<b>TOTAL DE DISSERTAÇÕES</b>	<b>NÚMERO TOTAL POR UNIVERSIDADES</b>
<b>USP</b>	..	2	2
<b>UFSC</b>	1	..	1
<b>PUC/SP</b>	2	..	2
<b>PUC/RJ</b>	1	..	1
<b>PUCRS</b>	..	2	2
<b>UFBA</b>	1	1	2
<b>UFU</b>	..	1	1
<b>UCSal</b>	..	1	1
<b>UnB</b>	..	3	3
<b>UFRRJ</b>	..	1	1
<b>UFS</b>	..	1	1
<b>UNEB</b>	..	1	1
<b>UFRGS</b>	..	1	1
<b>UNICAMP</b>	..	1	1
<b>UFRJ</b>	1	1	2
<b>CESJF</b>	..	1	1

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

A relação do número de teses e dissertações desenvolvidas em programas de pós-graduação em educação e as respectivas instituições, pode ser analisada na Tabela 7:

**Tabela 7: Distribuição de trabalhos na área de Educação pelas principais instituições**

UNIVERSIDADES (SIGLAS)	TOTAL DE TESES	TOTAL DE DISSERTAÇÕES	NÚMERO TOTAL POR UNIVERSIDADES
<b>UFS</b>	..	2	2
<b>C. U. Salesiano- SP</b>	..	1	1
<b>UNINOVE</b>	..	1	1
<b>UFSM</b>	..	1	1
<b>USP</b>	1	..	1
<b>UFBA</b>	1	..	1
<b>UFRGS</b>	1	..	1
<b>UFC</b>	1	..	1

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Em uma visada panorâmica, observa-se que para além de uma continuidade da concentração dos trabalhos em instituições públicas e da região Centro-Sul, ocorre a preponderância de outras áreas do conhecimento, pela pesquisa biográfica ser metodologia e objeto para as investigações, presente tanto nas perspectivas do texto literário, como das histórias oral e de vida. Após oferecer informações mais gerais, afunilou-se a partir dos 9 trabalhos do campo educacional, foram selecionadas 2 pesquisas de mestrado, que dialogam com a presente pesquisa e são apresentadas no Quadro 3 a seguir.

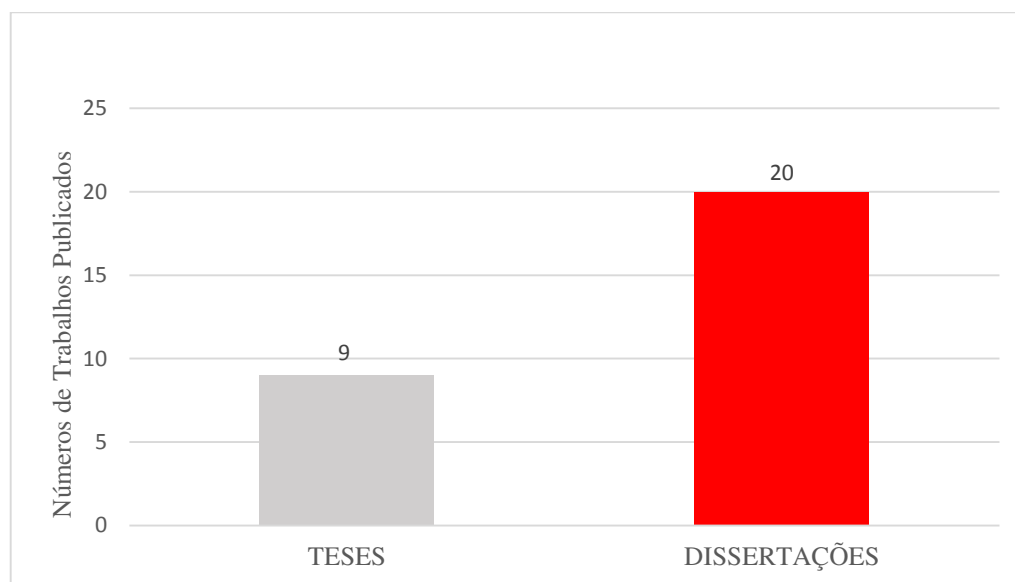
**Quadro 3: Trabalhos selecionados da CAPES sobre pesquisa biográfica**

TÍTULO	TIPO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
IARA VIEIRA (1949-2003): TRAJETÓRIA POÉTICA E DOCENTE	Dissertação	Maria Barcellos	UFS	2016
A OBRA E O CONJUNTO BIOGRÁFICO DO PROF. DR. MANOEL ISAÚ: UM OLHAR VOLTADO ÀS PRÁTICAS FUNDAMENTADAS NO VALOR AMOREVOLEZZA, NUMA PERSPECTIVA SOCIOCOMUNITÁRIA	Dissertação	Mara Lima	UNISAL	2017

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

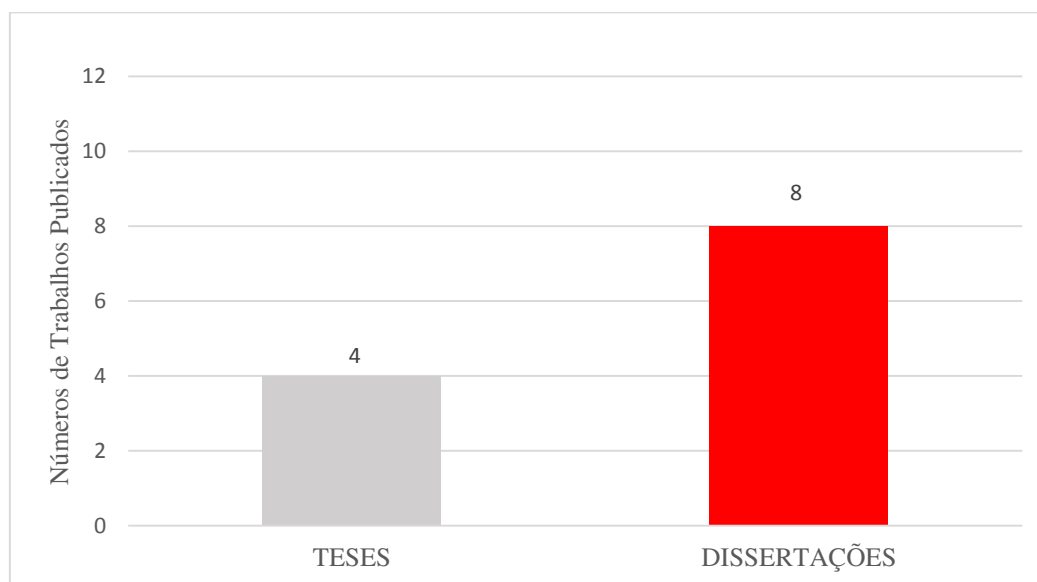
As dissertações, embora estejam em uma perspectiva próxima da História da Educação, de uma vertente de micro história de intelectuais, traz a partir de relatos e materiais biográficos, a reconstituição das memórias acerca dos distintos elementos da vida, o que faz ser um elo, uma aproximação com a presente pesquisa. Os resultados do banco da CAPES, demonstram a apropriação de diferentes áreas do conhecimento que vão tratar de propor análises de biografias e personagens específicos, associando a contextos amplos e/ou literários, por exemplo.

Já em relação ao termo de busca pesquisa biográfica na plataforma da BDTD, foram totalizados 29 trabalhos, sendo 20 dissertações e 9 teses, de distintos ramos do conhecimento, em um período do final da década de 1990 até 2019, não mantendo a sequencialidade de todos os anos. Esses dados podem ser conferidos no Gráfico 6:

**Gráfico 6: Total de trabalhos em diferentes áreas de conhecimento**

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Os trabalhos do campo educacional somam um total de 12, sendo 8 dissertações e 4 teses, como pode ser visto no Gráfico 7 a seguir:

**Gráfico 7: Trabalhos publicados na área de Educação**

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Sobre a distribuição dos trabalhos por área temática e tipo de investigação, a disposição é representada na Tabela 8:

**Tabela 8: Distribuição dos trabalhos por área de conhecimento**

Área de Conhecimento	Total de Teses	Total de Dissertações	Total da Área
<b>Educação</b>	4	8	12
<b>Música</b>	..	2	2
<b>Letras/Literatura</b>	1	3	4
<b>Ciências Sociais/ Sociologia</b>	1	2	3
<b>Psicologia</b>	1	1	2
<b>História</b>	1	1	2
<b>Arquitetura e Urbanismo</b>	..	1	1
<b>Artes</b>	..	1	1
<b>Política Social</b>	1	1	2
<b>TOTAL</b>		<b>29</b>	

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

A Tabela 9 a seguir traz a distribuição das teses e dissertações conforme suas instituições de origem:

**Tabela 9: Distribuição dos trabalhos por instituição**

UNIVERSIDADES (SIGLAS)	TOTAL DE TESES	TOTAL DE DISSERTAÇÕES	NÚMERO TOTAL POR UNIVERSIDADES
<b>UNESP</b>	..	2	2
<b>USP</b>	1	2	3
<b>UFS</b>	..	1	1
<b>UFMS</b>	1	2	3
<b>UFG</b>	..	1	1

<b>UFRGS</b>	1	2	3
<b>UFRN</b>	..	1	1
<b>UnB</b>	1	2	3
<b>UCSal</b>	..	1	1
<b>UFPB</b>	..	1	1
<b>UNIMEP</b>	..	3	3
<b>UFPeI</b>	..	1	1
<b>UFTM</b>	..	1	1
<b>PUC/RJ</b>	1	..	1
<b>PUC/SP</b>	1	..	1
<b>UFSC</b>	2	..	2
<b>UFC</b>	1	..	1

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

O panorama geral continua a confirmar tendência de destaque para as produções das instituições federais e da região Centro-Sul do país, indicando também como observado no levantamento da plataforma de teses e dissertações da CAPES, a tendência da pesquisa biográfica se associar tanto como metodologia, quanto objeto a outros campos do conhecimento. Nesse sentido, dos 12 trabalhos da área educacional, foram selecionadas 2 pesquisas, sendo 1 de mestrado e 1 de doutorado, em razão do diálogo com a dissertação e que serão expostas a seguir. O Quadro 4 que segue traz a descrição dos 2 trabalhos:

**Quadro 4: Trabalhos selecionados da BDTD sobre pesquisa biográfica**

TÍTULO	TIPO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
PROFESSORAS DE ESCOLAS RURAIS: BOLÍVIA, BRASIL E MÉXICO	Tese	Marilda da Conceição Martins	USP	2016
NARRATIVAS DE PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: A TRAJETÓRIA DO PROFESSOR DIGITAL.	Dissertação	Bruno Tonhetti Galasse	UNIMEP	2016

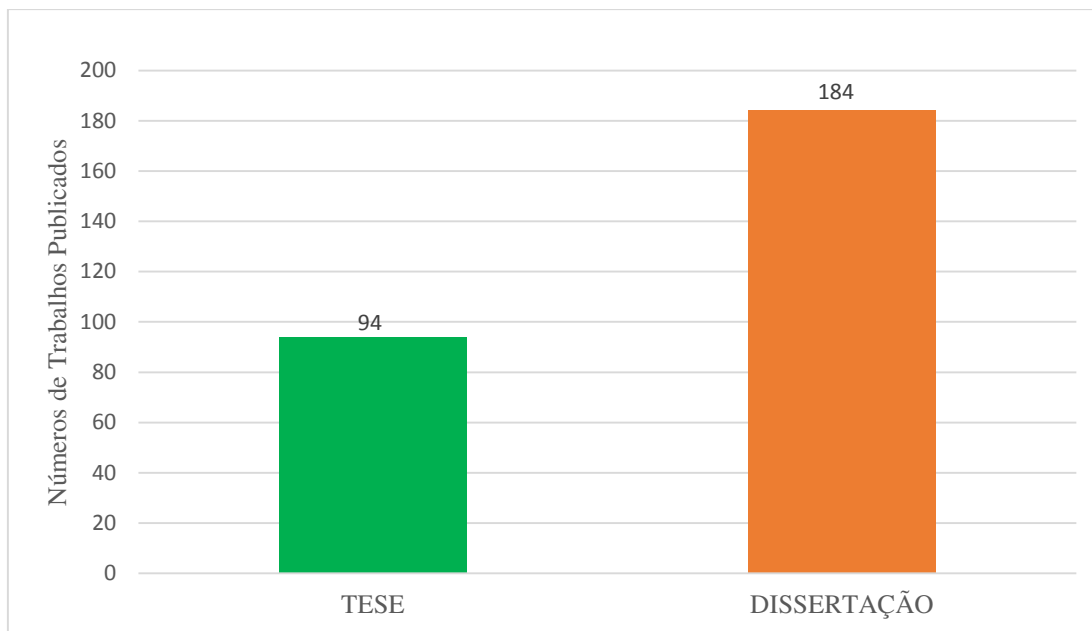
Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Os trabalhos selecionados refletem a pesquisa biográfica, com foco nas narrativas de professores e professoras sobre suas trajetórias. A primeira pesquisa trata de um estudo comparativo entre docentes que atuam no espaço rural de três países latino-americanos, tendo as biografias e percursos de vida narradas pelos sujeitos. Já, o segundo trabalho, corresponde a uma reflexão dos professores, com bases nos relatos biográficos e de memórias, na interface da docência com a tecnologia.

Embora as investigações selecionadas não tratem das temáticas acerca dos professores de História e a supervisão do estágio, a proposição dos trabalhos revelam os usos das narrativas, a mobilização de elementos pessoais e das histórias de vida e os professores já em exercício como sujeitos. Cumpre destacar que, apesar da presente dissertação não se tratar de um trabalho biográfico em seu senso estrito, existe o exercício biográfico contido nas narrativas. É interessante ressaltar que a perspectiva biográfica, como demonstrada nas tabelas anteriores, reverberam enquanto método, objeto e teoria para diferentes campos do conhecimento.

O próximo termo de busca foi pesquisa narrativa. Na plataforma de buscas da CAPES foram encontrados um total de 278 trabalhos, distribuídos em 94 teses e 184 dissertações, no período de 1998-2019, como mostra o Gráfico 8:

**Gráfico 8: Total de trabalhos em diferentes áreas de conhecimento**

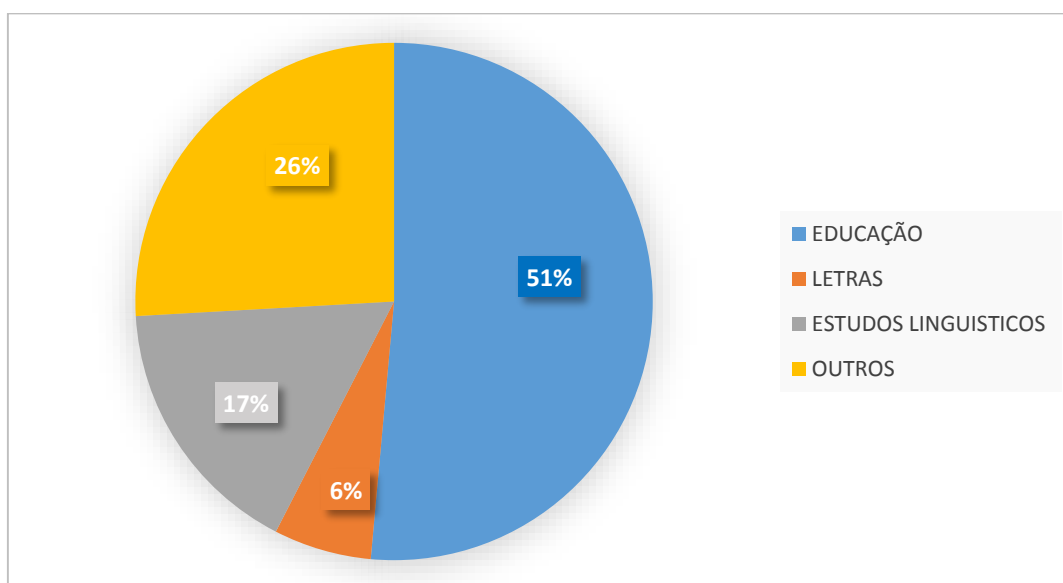


Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

O termo pesquisa narrativa suscitou o encontro com distintas áreas do conhecimento, para além do campo educacional, que será focado aqui, e para os ramos das linguagens, que era uma hipótese prévia, que se confirmou durante a busca. Existe por exemplo o trabalho de Aimi e Monteiro (2020) que organizaram em um estado do conhecimento sobre a pesquisa narrativa, propondo outros aspectos analíticos. Outra produção que pode ser citada é de Barbisan e Megid (2018) que vão pensar em categorias para a classificação dos trabalhos narrativos em interface com a formação do pedagogo. Para vislumbrar de forma inicial o esboço, vejamos os números: do quantitativo de 278 trabalhos, são 143 trabalhos ligados aos programas de pós-graduação em Educação, sendo 98 dissertações e 45 teses. Já para as denominações de Letras e Estudos Linguísticos, o total de produções é de 63, distribuídas entre 18 teses e 45 dissertações. Em um afinilamento maior, são 46 trabalhos de Estudos Linguísticos, com 34 dissertações e 12 teses. Já em Letras, de 18 pesquisas no total, 11 se referem a mestrados e 6 de doutorado.

Outro dado que nos chama atenção é a existência de 72 trabalhos localizado como outros, em razão da difusão dos campos de origem da produção. Cabe sublinhar que foi feito um gráfico para demarcar as porcentagens do quantitativo de trabalhos da pesquisa narrativa, em razão de uma escolha e de um contexto que o termo corresponde a uma concentração de produções nos campos das linguagens e educação. Nesse sentido, optou-se por não se fazer outras representações como essa para as demais palavras-chaves pesquisadas, uma vez que para além do recorte na área educacional, os demais campos curriculares são bastante difusos, em termos de ramos de conhecimento e quantidade, como é explicitado. Cumpre dizer que nessa categoria, 7 dissertações foram desenvolvidas em programas *stricto sensu* profissional. Essa visada pode ser melhor compreendida com o Gráfico 9 e a Tabela 10 que seguem:

**Gráfico 9: Percentual das áreas de conhecimento em destaque**



Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

**Tabela 10: Distribuição dos trabalhos por área de conhecimento**

Áreas do Conhecimento	Total de Teses	Total de Dissertações	Total da Área
<b>Educação</b>	45	98	143
<b>Estudos Linguísticos</b>	12	34	46
<b>Letras</b>	6	11	17

<b>Outros</b>	50	22	72
<b>TOTAL</b>		<b>278</b>	

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Com relação a distribuição de trabalhos categorizados como outros, observa-se na Tabela 11:

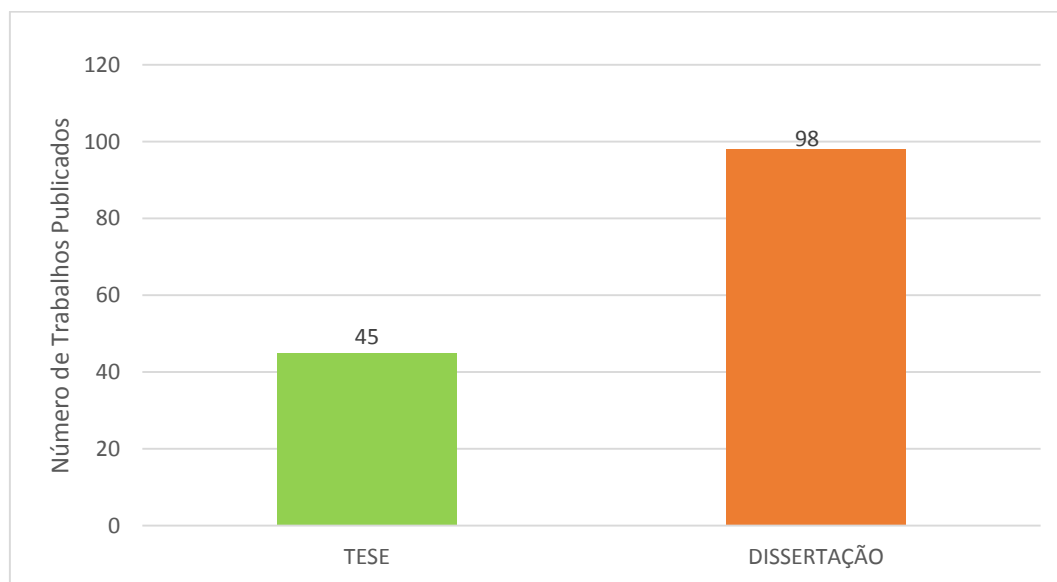
**Tabela 11: Distribuição dos trabalhos por outras áreas de conhecimento**

Área de Conhecimento	Total de Teses	Total de Dissertações	Total da Área
<b>Artes/Cultura Visual</b>	1	5	6
<b>Educação Física</b>	..	3	3
<b>Administração</b>	3	..	3
<b>Psicologia</b>	3	1	4
<b>Ciências, Química da Vida e Saúde</b>	1	1	2
<b>Educação Ambiental</b>	1	5	6
<b>Educação/Ensino de Ciências e Matemática</b>	14	15	29
<b>Educação Profissional, Tecnológica e Científica</b>	..	4	4
<b>História</b>	..	1	1
<b>Sociedade e Políticas Públicas</b>	1	1	2
<b>Geografia</b>	..	1	1
<b>Enfermagem/Movimento Humano/Órgãos e Sistemas</b>	3	1	4
<b>Interdisciplinar</b>	1	4	5
<b>Teologia</b>	1	..	1
<b>Serviço Social</b>	1	..	1

**TOTAL****72**

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Em um exercício de afunilamento, observa-se dentro do quantitativo supracitado de trabalhos no campo educacional, as seguintes distribuições entre teses e dissertações e instituições aos quais as publicações se filiaram constam no Gráfico 10 e na Tabela 12:

**Gráfico 10: Trabalhos publicados na área de Educação**

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

**Tabela 12: Distribuição de trabalhos na área de Educação pelas principais instituições**

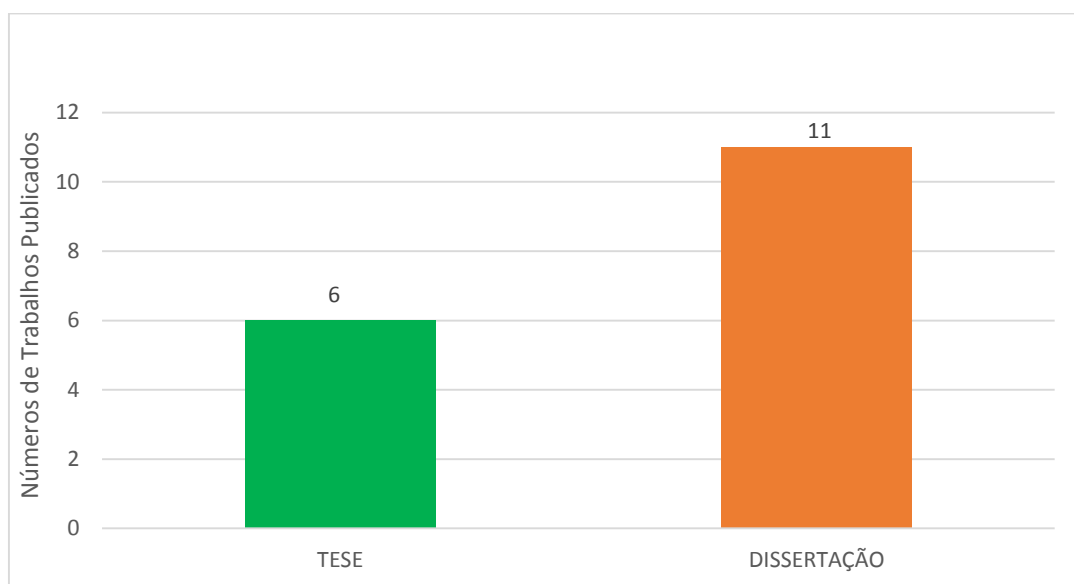
Universidades (Siglas)	Número de Trabalhos por Instituição
<b>UFPI</b>	20 ou mais
<b>UFES, UFRGS, UNIMEP, UNESP, Universidade São Francisco</b>	4 a 8
<b>UFMS, UFC, UNICID, UERJ, Universidade Sorocaba, UNINOVE, UFRJ, UFPR, UNIRIO, UEM, UEPA, UFMS, UNIT, Unisinos, UFOP, UNIVILLE, FURG, PUC/SP, UNEB, UFRO, UDESC, UNISC, UFSCAR, UFU</b>	1 a 3

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Pode-se observar que a pesquisa narrativa é consolidada e difundida nas investigações educacionais, com destaque, nesse levantamento, para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, que mobilizou grande parte das produções. De modo geral, ainda nota-se uma continuidade com relação com a origem geográfica e a natureza das instituições.

De modo separado, apresentam-se os Gráfico 11 e 12 e as Tabelas 13 e 14 das produções encontradas no levantamento, primeiramente de Letras e depois de Estudos Linguísticos.

**Gráfico 11: Trabalhos publicados na área de Letras**

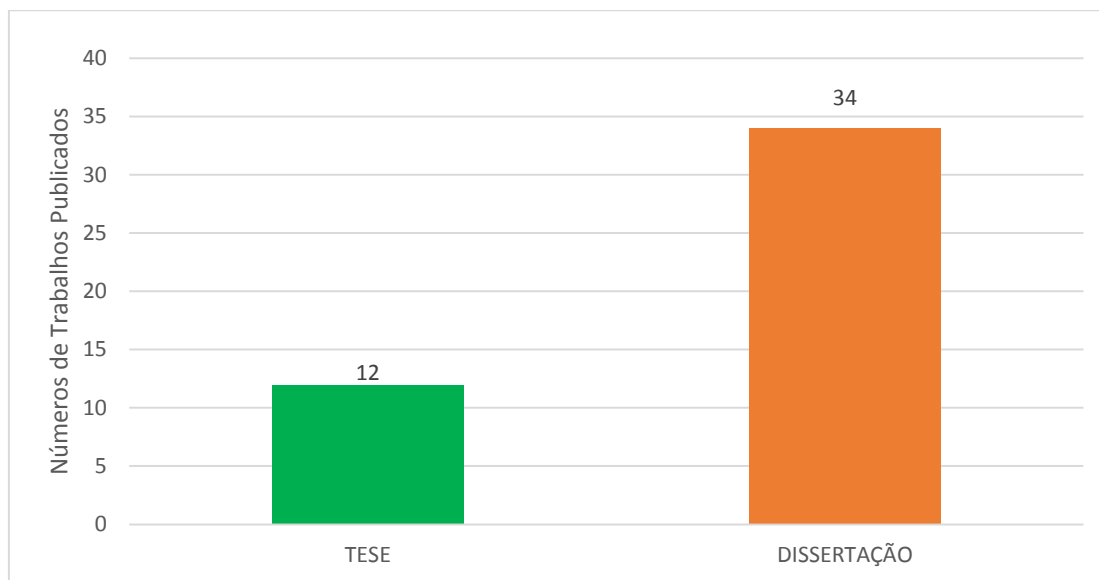


Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

**Tabela 13: Distribuição de trabalhos na área de Letras pelas principais instituições**

Universidades (Siglas)	Número de Trabalhos por Instituição
<b>UNESP</b>	<b>6</b>
<b>UFLA, UNESP, UFPI, UFV, UCPEL, UFAM, UFPE, UNIOSTE, PUC/SP</b>	<b>1</b>

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

**Gráfico 12: Trabalhos publicados na área de Linguística/Estudos Linguísticos**

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

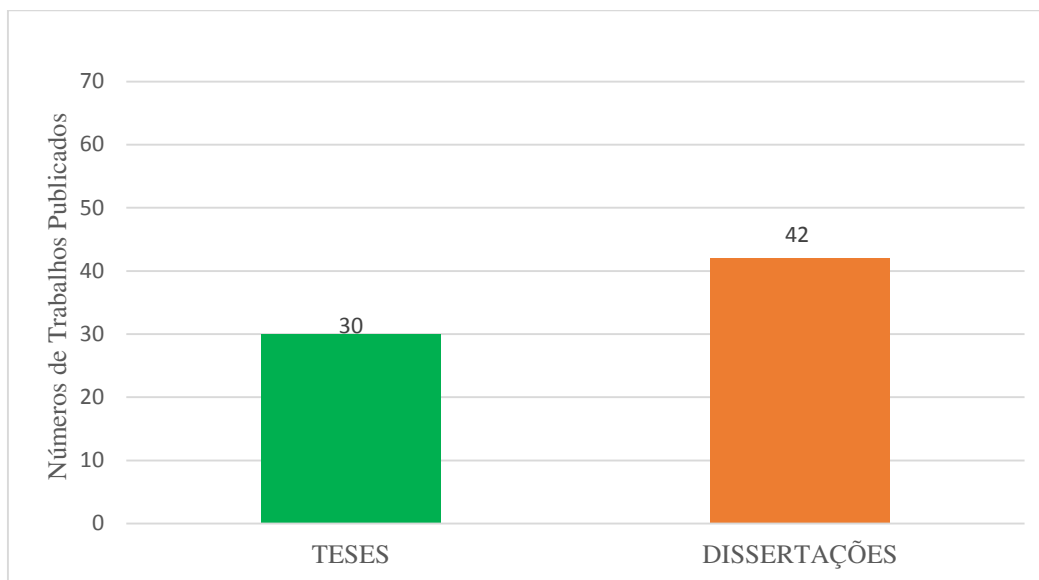
**Tabela 14: Distribuição de trabalhos na área de Linguística/Estudos Linguísticos pelas principais instituições**

Universidades (Siglas)	Número de Trabalhos por Instituição
<b>UFU</b>	7 ou mais
<b>PUC/SP, UFMG</b>	4 a 6
<b>UFAL, UEL, UEPG, UFPB, UFG, UFMT, UNISINOS, UNB, UFRJ, UNESP, UFRN</b>	1 a 3

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Cumprir destacar que foram encontrados 3 trabalhos de mestrado no campo da Letras que foram desenvolvidos em programas profissionais. A mesma tendência foi registrada com os demais termos de busca, evidenciando que existe uma preponderância de instituições públicas localizadas na região Centro-Sul do país.

Com relação ao agrupamento de trabalhos denominados outros, que representa publicações de áreas do conhecimento diferente dos campos de Educação, Letras, Linguística e Estudos Linguísticos, o Gráfico 13 e a Tabela 15 demonstram a relação entre os quantitativos de trabalhos e as instituições:

**Gráfico 13: Trabalhos publicados em outros****Tabela 15: Distribuição de trabalhos classificados como outros**

Universidades (Siglas)	Número de Trabalhos por Instituição
<b>UFPA</b>	20
<b>UEPA, UFMT, FURG</b>	6 a 7
<b>UEA, UFG, UFBA, UNESP, UNICAMP, MACKENZIE</b>	2 a 3
<b>UFMA, UFES, UFPE, UFRRJ, UCSal, UFRGS, UFC, USP, UESB, UESC, IFAM, IFRS, PUC/SP, PUC/RS, Escola Superior de Teologia</b>	1

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Os trabalhos das diferentes áreas do conhecimento sinalizaram para uma apropriação da pesquisa narrativa, no sentido da escuta e dos focos nas histórias narradas pelos sujeitos participantes e até no modo de organização discursiva das produções. Após, esse panorama geral das produções, o trabalho circunscreverá nos apontamentos gerais de 21 trabalhos correspondentes as 143 produções do campo da educação, sendo 10 teses e 11 dissertações, que dialogam com as perspectivas empreendidas pela investigação, apresentadas no Quadro 5.

**Quadro 5: Trabalhos selecionados da CAPES sobre pesquisa narrativa**

TÍTULO	TIPO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RELAÇÕES COM A REELABORAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE	Tese	Maria Silva	UFPI	2017
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE EDUCADORES MATEMÁTICOS PARTICIPANTES DE UMA COMUNIDADE FRONTEIRIÇA ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE	Tese	Vanessa Crecci	UNICAMP	2016
HISTÓRIA DE VIDA E PROFISSÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS FORMADORAS E A CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES EM CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS	Tese	Maurício Demori	UNICAMP	2016
APRENDIZAGENS DOCENTES DE PROFESSORES SUPERVISORES DE ESTÁGIO: DESVENDANDO HORIZONTES FORMATIVOS	Tese	Emanoela Maciel	UFPI	2015
TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS:	Tese	Rosangela Sousa	UFPI	2014

MEMÓRIAS DE LEITURA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS				
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DE UMA COMUNIDADE COM PRÁTICAS INVESTIGATIVAS: O CASO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRJ	Tese	Lilian Spiller	UNICAMP	2016
NARRATIVAS DE PROFESSORAS EM PROCESSO DE FORMAÇÃO (COM)TINUADA: DE ESCREVER AS E INSCREVER-SE NAS PRÁTICAS COTIDIANAS	Tese	Maria Mendes	UFF	2014
NARRATIVAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA ESPANHOLA EM PROCESSO INICIAL DO TORNAR-SE DOCENTE EM CONTEXTOS INSTITUCIONAIS	Tese	Edson Evangelista	UFMT	2017
NARRATIVAS DE UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA DAS MOSTARDAS: FORMAÇÃO DOCENTE E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS HISTÓRICOS EDUCACIONAIS	Tese	Marcia Bichara	UNICAMP	2017

ESTUDO DA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DE UMA COMUNIDADE DE PROFESSORAS DE MATEMÁTICA EM UM CONTEXTO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOCENTE	Tese	Eliane Cristovão	UNICAMP	2015
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORAS NOS PRIMEIROS ANOS DE EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA	Dissertação	Marcela Santana	UFMT	2017
TECENDO MEMÓRIAS E CONTANDO OUTRAS HISTÓRIAS: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS	Dissertação	Higor Souza	UFF	2016
O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: HISTÓRIAS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Dissertação	Maria Oliveira	UFPI	2015
NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISITANDO SUAS TRAJETÓRIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS EM MOMENTOS DE	Dissertação	Alexandra Rangel	UFES	2016

FORMAÇÃO CONTINUADA				
POR UM PROJETO DE EJA PARA DIVINÓPOLIS/MG: MEMÓRIAS DE PROFESSORES E FORMAÇÃO EM ESFERAS (TAMBÉM) POLÍTICAS	Dissertação	Raquel Martins	UFOP	2013
MANEIRAS DE CONSTRUIR A PROFISSIONALIDADE DOCENTE: QUAIS AS ROTAS, PERCURSOS E PERCALÇOS (IM) POSSÍVEIS?	Dissertação	Janete Silva	UFRJ	2013
PROJOVEM URBANO DO MUNICÍPIO DE VÁRZEA GRANDE-MT: NARRATIVAS DE TRAJETÓRIAS E PERCURSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES	Dissertação	Carlos Caetano	UFMT	2013
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EVOCAÇÕES REFLEXIVAS A PARTIR DE REGISTROS ESCRITOS DE PROFESSORES	Dissertação	Marttem Santana	UFPI	2013
DE CONVERSA EM CONVERSA: O COTIDIANO EM UMA PESQUISA NARRATIVA COM AS PROFESSORAS NA ESCOLA	Dissertação	Minna Rodrigues	UFF	2019

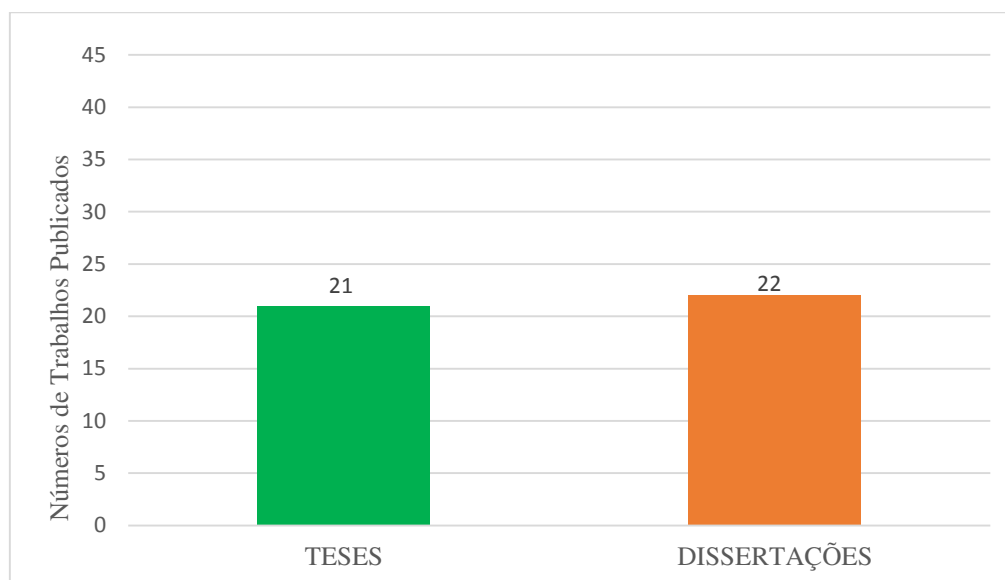
ALFABETIZADORAS EXPERIENTES E A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE: TRAJETÓRIAS NARRADAS	Dissertação	Francisca Santos	UFPI	2013
HISTÓRIAS DE LEITURA DE PROFESSORAS-LEITORAS COMO SUBSÍDIO À FORMAÇÃO CONTINUADA: MEMÓRIA EM MOVIMENTO	Dissertação	Ana Lucia Monteiro	UFPI	2013

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Os trabalhos selecionados além de dialogarem com uma perspectiva dos sujeitos serem professores da Educação Básica em exercício, vão trazer as narrativas, ora como objetos, ora como instrumentos de coletas de dados e, por vezes, conjugando as duas modalidades. Essa apropriação ela é interessante, pois como no presente trabalho, evidenciamos o reconhecimento das narrativas enquanto uma forma de se produzir os dados, a partir da estruturação da entrevista narrativa, como próprio objeto para as interpretações.

Com relação a disposição das narrativas como uma metodologia, um instrumento para a produção de dados, muitas pesquisas utilizaram das narrativas para trabalhar outros conceitos, como desenvolvimento, aprendizagem, experiência e profissionalização da docência. Nesse sentido, marca-se o que na concepção do trabalho é um avanço, que é o reconhecimento das idiosincrasias epistemológicas das narrativas, evidenciando que as narrativas, como método e/ou como objeto, contribuem para a construção do conhecimento científico.

Já na BDTD, a busca do termo pesquisa narrativa rendeu um total de 43 trabalhos, divididos em 21 teses e 22 dissertações, produzidas de forma não-subsequente, entre os anos de 2006-2020. Com relação a esse primeiro dado, a ilustração é dada pelo Gráfico 14:

**Gráfico 14: Total de trabalhos publicados em diferentes áreas de conhecimento**

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Pensando a distribuição dos trabalhos por área de conhecimento e tipo de produção, apresenta-se a Tabela 16:

**Tabela 16: Distribuição dos trabalhos por área de conhecimento**

Área de Conhecimento	Total de Teses	Total de Dissertações	Total da Área
<b>Educação</b>	13	12	25
<b>Música</b>	1		1
<b>Educação Ambiental</b>	1	2	3
<b>Educação Científica e Tecnológica</b>	..	1	1
<b>Educação em Ciências e Matemática</b>	2	2	4
<b>Linguística</b>	2	3	5
<b>Educação Física</b>	..	1	1

<b>Arte e Cultura Visual</b>	1	1	2
<b>Ciências Humanas</b>	1	..	1
<b>TOTAL</b>		<b>43</b>	

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

A partir dos dados apresentados pela tabela, como na pesquisa feita na plataforma CAPES, pode-se observar uma preponderância de trabalhos associados aos campos da educação e das linguagens, estando também presentes nos outros ramos dos conhecimentos, em função da apropriação teórico-metodológica das narrativas enquanto objetivo, instrumento e forma para a realização das pesquisas. A Tabela 17, apresenta a relação entre o número de trabalhos e as instituições, confirmando o sentido já retratado da prevalência de instituições públicas de localização na região socioeconômica do Centro-Sul nas produções científicas.

**Tabela 17: Distribuição de trabalhos na área de Educação pelas principais instituições**

Universidades (Siglas)	Número de Trabalhos por Instituição
<b>UNESP</b>	7
<b>UFMT, UNICAMP</b>	5
<b>UFSM, UNIMEP</b>	4
<b>FURG</b>	3
<b>UFSCar, UFG, UFRN</b>	2
<b>UEPG, IFAM, PUC/SP, UFV, UFPA, UFPR, UNISINOS, MACKENZIE</b>	1

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Após a visada geral dos dados, a partir dos 25 trabalhos produzidos no campo educacional, apresentam-se 3 produções que dialogam com a presente dissertação, sendo 1 dissertação e 2 teses. O Quadro 6 retrata os trabalhos selecionados.

**Quadro 6: Trabalhos selecionados da BDTD sobre pesquisa narrativa**

TÍTULO	TIPO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
A PROFESSORA-PESQUISADORA-INICIANTE E SEUS OUTROS: CAMINHOS PARTILHADOS NA INVENÇÃO DE SER PROFESSORA	Tese	Vanessa França Simas	UNICAMP	2018
A VOZ DE UMA PROFESSORA-FORMADORA QUE SE INVENTA E REINVENTA A PARTIR DA/COM/NA ESCOLA.	Dissertação	Renata Barroso de Siqueira Frauendorf	UNICAMP	2016
FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS: UMA EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA	Tese	Regina Aparecida Ribeiro Siqueira	UNESP	2009

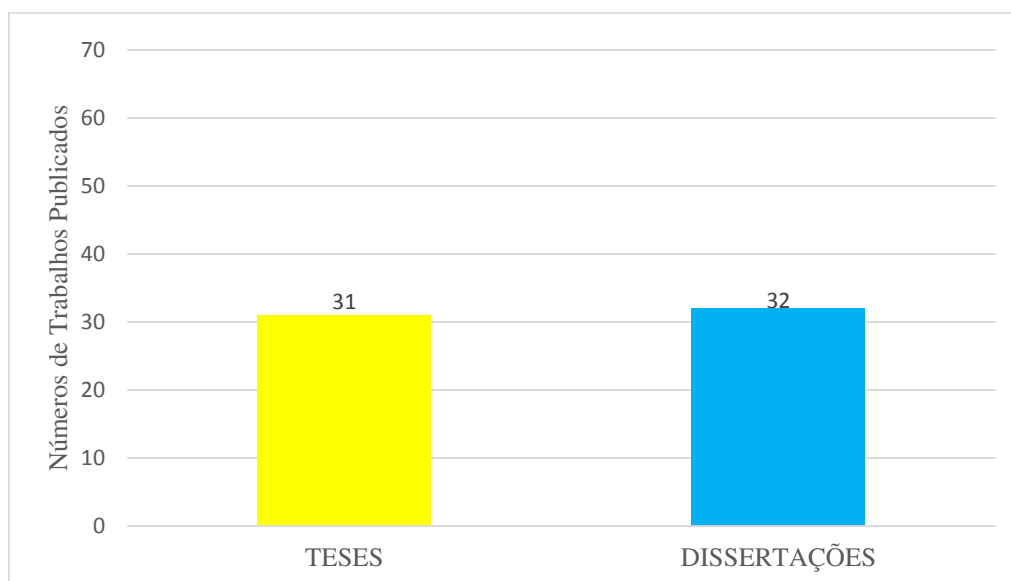
Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Os trabalhos selecionados utilizam dos referenciais da pesquisa narrativa que embasam a dissertação teórico e metodologicamente, bem como por partilhar como sujeitos professores já formados e as narrações se pautarem nas trajetórias de vida e de formação dos docentes. A primeira tese apresenta a pesquisa narrativa se centra na própria autora que utiliza como método e como objeto suas próprias reflexões sobre a docência. Em uma perspectiva muito próxima, desenvolve-se a dissertação selecionada, que foca na narrativa da docente e suas interfaces com a escola para a formação de seus saberes e suas identidades. Já a última tese apresentada, analisa as narrativas de professores pensando na formação contínua e reflexiva com base nas trajetórias e práticas narradas.

As produções sinalizam, como na presente dissertação, para o protagonismo das narrativas dos professores, que enfocam memórias e reelaborações do vivido, da formação e do trabalho. A narrativa também impacta na forma de constituição, de organização do modo discursivo das escritas dos trabalhos, que discorrem narrativamente sobre os processos de construções empírica e epistemológica, que encontra em algumas partes, o narrar do fazer e do ser pesquisador.

Na busca com o termo desenvolvimento profissional da docência no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, resultou em 63 trabalhos produzidos no recorte temporal de 2004-2019. Todos os resultados corresponderam a produções de programas de pós-graduação em educação, sendo 31 teses e 32 dissertações. O Gráfico 15 ilustra o cenário encontrado:

**Gráfico 15: Trabalhos publicados na área de Educação**



Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Como os trabalhos pertencem todos a uma mesma área do conhecimento, apresenta-se na Tabela 18, a distribuição dos tipos de pesquisa e as respectivas instituições de origem:

**Tabela 18: Distribuição dos trabalhos por instituição**

Instituição	Total de Teses	Total de Dissertações	Total da Instituição
<b>UEPA</b>	..	1	1
<b>IFRS</b>	..	1	1
<b>Centro Universitário Moura Lacerda</b>	..	1	1
<b>MACKENZIE</b>	8	13	21
<b>UFSCar</b>	10	6	16
<b>UFMT</b>	4	7	11
<b>UNESP</b>	7	3	10
<b>PUC/PR</b>	2	..	2
<b>TOTAL</b>		<b>63</b>	

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Em linhas gerais, há uma concentração das publicações são registradas em instituições públicas e da região Centro-Sul do país, mas com o destaque para a Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo, que possui uma produção destacada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura. Após uma visada geral, entre os 63 trabalhos, foram selecionados 5, sendo todos teses para compor a análise aproximada da presente produção. O Quadro 7 a seguir apresenta os dados:

**Quadro 7: Trabalhos selecionados da CAPES sobre desenvolvimento profissional da docência**

TÍTULO	TIPO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS SOBRE EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	Tese	Eliane Moura	UFMT	2019
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTE: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA	Tese	Deusodete Aimi	UFMT	2019
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA EM UM ESPAÇO HÍBRIDO DE FORMAÇÃO: O TERCEIRO ESPAÇO	Tese	Luciana Cardoso	UFSCAR	2016
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES DE CASOS DE ENSINO	Tese	Isa Domingues	UFSCAR	2013
PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA	Tese	Wياما Lopes	UFSCAR	2013

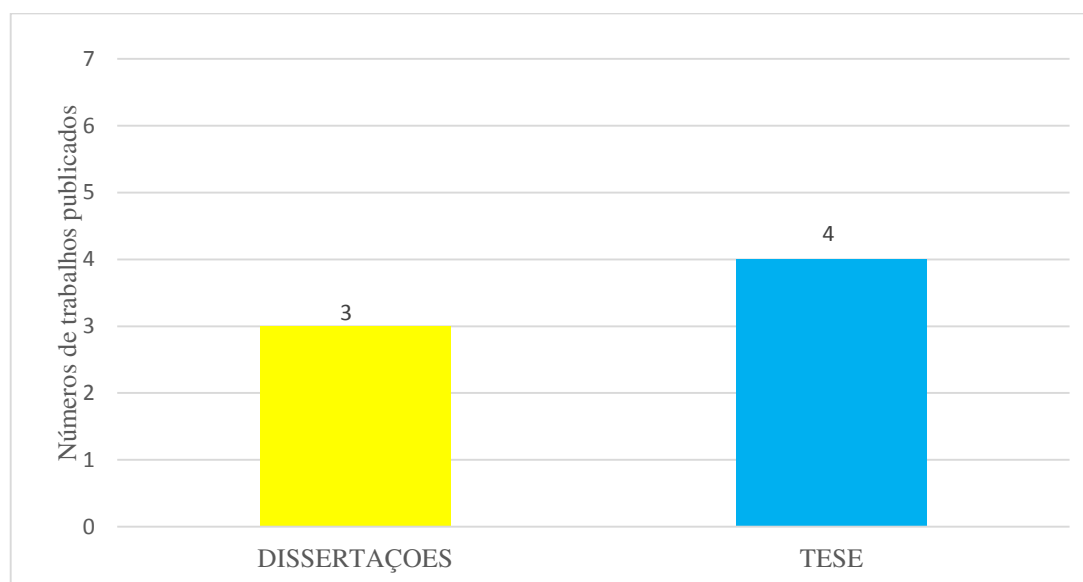
EDUCAÇÃO CAMPO	DO				
-------------------	----	--	--	--	--

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Os trabalhos selecionados correspondem aos estudos de desenvolvimento profissional em distintos contextos, mas que envolvem um processo reflexivo e de rememoração de professores da Educação Básica. A última tese apresentada, embora não traga de forma homônima no título à categoria de desenvolvimento, possibilita compreender a partir do conceito de profissionalidade os processos de constituição na profissão. Cumpre destacar também que as duas primeiras teses apresentadas no quadro, coadunam com a perspectiva do presente trabalho, por refletirem sobre o desenvolvimento profissional da docência a partir das narrativas e de um entendimento (auto)biográfico de investigação.

Com relação a busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, o quantitativo total correspondente ao termo de pesquisa desenvolvimento profissional da docência foi de 8 trabalhos, no período de 2007-2019, divididos entre 4 produções de mestrado e 4 de doutorado. Com exceção de uma dissertação produzida em um programa de concentração de Ciências Humanas, as demais eram produtos da área educacional. Nesse sentido, temos 3 dissertações e 4 teses egressas de programas de pós-graduação em educação, apresentado no Gráfico 16.

**Gráfico 16: Trabalhos publicados na área de Educação**



Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

A Tabela 19 a seguir aponta a distribuição de trabalhos por instituição:

**Tabela 19: Distribuição dos trabalhos por instituição**

Instituição	Total de Teses	Total de Dissertações	Total da Instituição
<b>MACKENZIE</b>	1	2	3
<b>UFSCar</b>	3	..	3
<b>UFMT</b>	..	1	1
<b>TOTAL</b>		<b>7</b>	

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Cumprе destacar que a dissertação em Ciências Humanas fora defendida na UFSCar. Em uma escala reduzida, é percebido que o padrão de origem e local de produção fora mantido, bem como as instituições, de um modo geral, se repetem na busca realizada pela plataforma CAPES. Feita tais considerações, propõe-se dentre as 7 produções elencadas, a seleção de 3 trabalhos, sendo 2 de mestrado e 1 de doutorado, que irão dialogar com a presente dissertação. As produções selecionadas são apresentadas no Quadro 8:

**Quadro 8: Trabalhos selecionados da BDTD sobre Desenvolvimento Profissional da Docência**

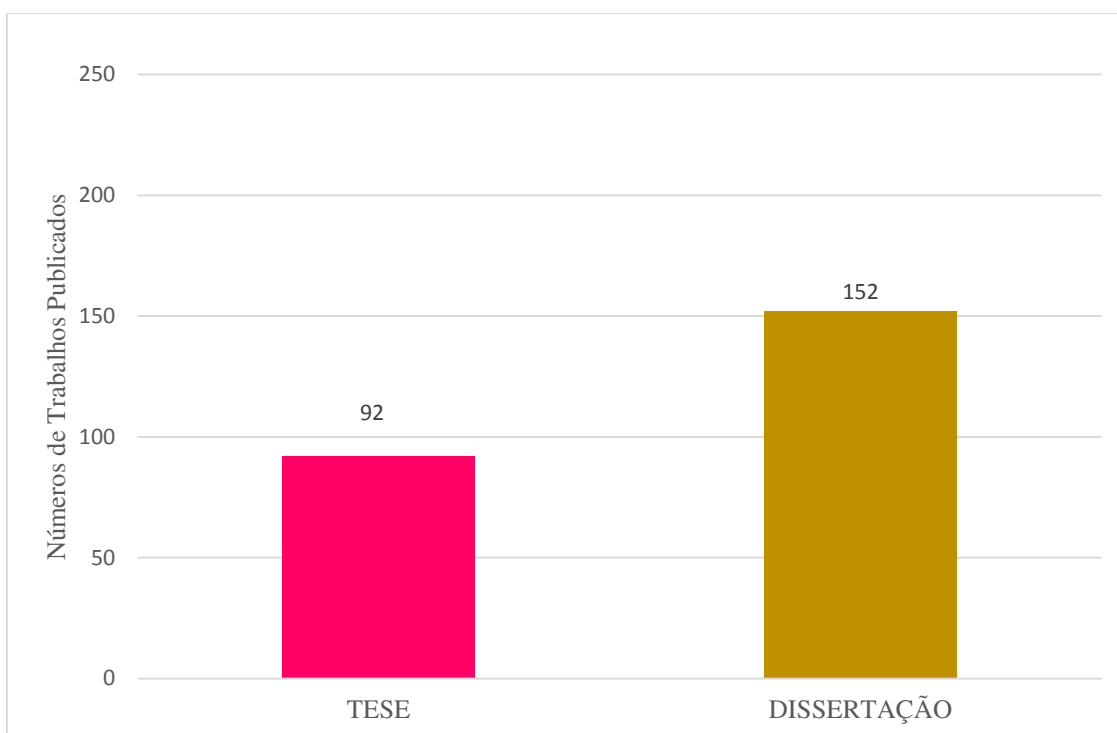
TÍTULO	TIPO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
TRILHANDO OS CAMINHOS DO INÍCIO DA DOCÊNCIA: CONCEPÇÕES SOBRE O PERCURSO FORMATIVO NO PROCESSO DE TORNAR-SE PROFESSOR	Tese	Aline de Cássia Damasceno Lagoeiro	UFSCar	2019
O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TERRA NOVA DO NORTE - MT.	Dissertação	Glades Ribeiro Mueller	UFMT	2013
PROGRAMA ENSINO MÉDIO EM REDE: FASE I SOB A ÓTICA DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE CARAPICUÍBA	Dissertação	Magali Borges	MACKENZIE	2007

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

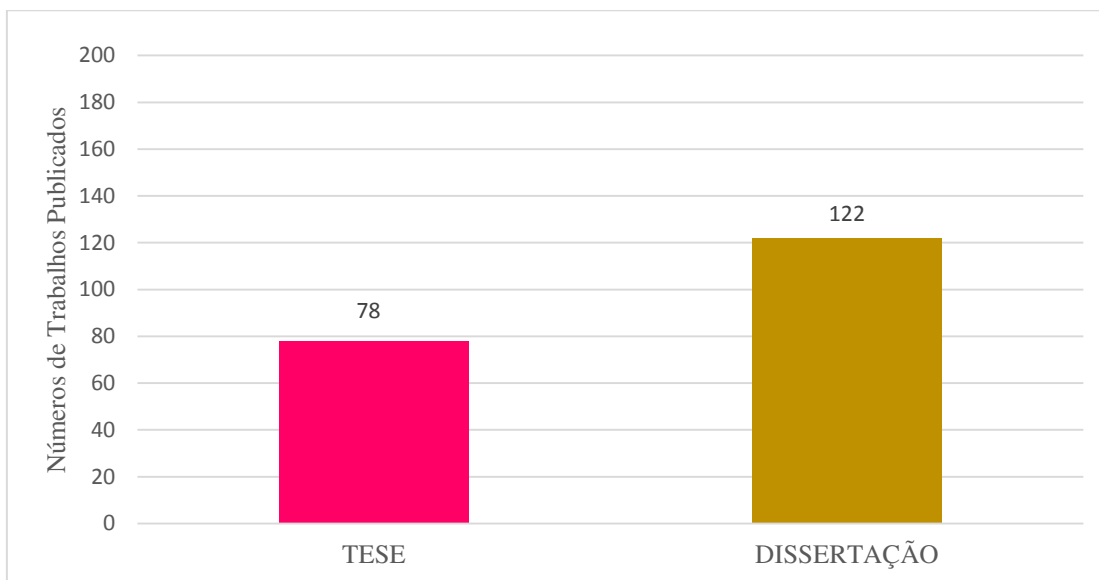
As produções apresentadas retratam a categoria profissional da docência que é um conceito chave para a presente pesquisa. A seleção dos trabalhos correspondeu a um recorte dos sujeitos, professores da Educação Básica, trilhando os percursos pelas sendas do desenvolvimento profissional. Embora os contextos sejam distintos da dissertação, que é o de supervisão do estágio curricular realizado pelo professor de História da Educação Básica, a inserção na docência, seus desenvolvimentos e as políticas públicas, pontos que norteiam os trabalhos separados, são temáticas que também compõem a pesquisa, a partir das narrativas dos sujeitos.

A categoria de aprendizagem da docência na plataforma CAPES gerou 244 resultados no total. Caso se considerarmos os números totais, se obtém 152 produções de mestrado e 92 de doutorado. Desse quantitativo, a maior parte foi produzida nos programas de pós-graduação em educação: 200 trabalhos, sendo 122 dissertações e 78 teses. O recorte temporal da pesquisa correspondeu a resultados compreendidos dos anos de 2002-2020. As quantidades gerais e específicas do campo educacional são ilustradas nos Gráficos 17 e 18 que seguem:

**Gráfico 17: Total de trabalhos publicados em diferentes áreas de conhecimento**



Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

**Gráfico 18: Trabalhos publicados na área de Educação**

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Continuando em uma visão geral, as Tabelas 20 e 21 mostram as distribuições dos trabalhos por instituição. Primeiramente as produções do campo educacional e posteriormente, de outros ramos:

**Tabela 20: Distribuição dos trabalhos da área de Educação por instituição**

Universidades (Siglas)	Número de trabalhos por Universidades
<b>UFSCAR</b>	62
<b>UFSM</b>	26
<b>UFMT</b>	21
<b>MACKENZIE</b>	16
<b>USP</b>	9
<b>UNEB</b>	6
<b>UFV, PUC/SP</b>	4
<b>UNESP, UFRN, UFPEL, UECE, UEFS</b>	3
<b>UFC, UC DOM BOSCO, UNIUBE, UFMG, UC SANTOS, UFPI</b>	2
<b>UFSC, UFMS, UNIFESP, PUCCAMP, UNOCHAPECÓ, UCB, UESB, UFSJ,</b>	1

**FURB, PUCRIO, UFBA, PUCMINAS,  
PUCRS, UNEMAT, UNISINOS,  
UEPG, UFPR, UEL, U SÃO  
FRANCISCO, UNB, UFU, UFRJ,  
UFRRJ, UFOP**

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

**Tabela 21: Distribuição dos trabalhos de outras áreas por instituição**

Universidades (Siglas)	Número de trabalhos por Universidades
<b>UFRGS, PUC/SP, UFG</b>	4
<b>UFC, UEL</b>	3
<b>UNITAU, FECAP, UFSC, UESC, UFMT, UFPR</b>	2
<b>ANHANGUERA, UFMG, UNIJIÚ, UFMS, UNICAMP, IFAM, USP, UECE, UFABC, UNESP, FIOCRUZ, UNIFESP, UFTM, UFRJ</b>	1

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Ao fim, apresenta-se a Tabela 22 que nomeia as áreas de concentração dos trabalhos com o respectivo quantitativo de cada tipologia:

**Tabela 22: Distribuição dos trabalhos por Área de conhecimento**

Área de Conhecimento	Total de Teses	Total de Dissertações	Total da Área
<b>Educação</b>	78	122	200
<b>Ensino</b>	..	5	5
<b>Educação Matemática</b>	3	7	10
<b>Educação Científica e Tecnológica</b>	1	1	2
<b>Educação em Ciências e Matemática</b>	4	8	12
<b>Linguística</b>	1	..	1

<b>Educação Física</b>	1	2	3
<b>Artes e Música</b>	1	1	2
<b>Ciências Contábeis</b>	..	2	2
<b>Administração</b>	..	1	1
<b>Geografia</b>	1	..	1
<b>Antropologia Social</b>	1	..	1
<b>Motricidade, Biociências e Saúde</b>	1	2	3
<b>Avaliação de Políticas Públicas</b>	..	1	1
<b>TOTAL</b>		<b>244</b>	

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

A apreciação dos gráficos e das tabelas evidenciam que a categoria de aprendizagem da docência concentra a maior produção no campo educacional, como acontece com o termo desenvolvimento profissional da docência. É visto também uma apropriação da temática por áreas afins, como as do ensino, educação científica e de ciências e matemática, por exemplo. Como a aprendizagem é um movimento contínuo, permanente, marca da humanidade, a temática aparece enquanto categoria teórica e objeto para outros ramos. Em continuidade com o que já fora indicado, observa a maior presença das instituições universitárias públicas e da região Centro-Sul do país.

Sobre os trabalhos selecionados dentro do campo educacional, do quantitativo de 200 produções, foram selecionados 11, que correspondem a 9 dissertações e 2 teses, que são apresentadas no Quadro 9:

**Quadro 9: Trabalhos selecionados da CAPES sobre Aprendizagem da Docência**

TÍTULO	TIPO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Dissertação	Aparecida Silva	UFMT	2006
O INÍCIO DA DOCÊNCIA E A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL SEGUNDO A VISÃO DE PROFESSORAS EM FINAL DE CARREIRA	Dissertação	Silvia Pizzo	UFSCAR	2004
ERA UMA VEZ...APRENDIZAGENS DE PROFESSORAS ESCRIVENDO HISTÓRIAS INFANTIS PARA ENSINAR MATEMÁTICA	Dissertação	Raquel Souza	UFSCAR	2007
A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE PROFESSORAS QUE ATUAM NO 1º E 2º CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Dissertação	Kelly Lé	UFMT	2006
ENSINANDO FUTUROS PROFESSORES: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO	Dissertação	Kézia Rocha	MACKENZIE	2014
OS CAMINHOS DA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: DILEMAS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES INICIANTE	Dissertação	Ana Lima	UNEB	2006
CONSTRUINDO A TRAJETÓRIA DOCENTE: OS PERCURSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS	Dissertação	Maria Oliveira	UFSCAR	2004
HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DILEMAS E	Dissertação	Neurilene Ribeiro	UNEB	2008

SABERES DA PROFISSÃO DOCENTE				
A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTE	Dissertação	José Marcos Júnior	UFV	2013
SENTIDOS DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE COORDENADORES E ALUNOS DO PIBID/UESPI: RESSIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO INICIAL	Tese	Eliene Pierote	UFC	2016
A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE UMA PROFESSORA INICIANTE: UM OLHAR COM FOCO NA INTERMULTICULTURALIDADE	Tese	Thaís Palomino	UFSCAR	2009

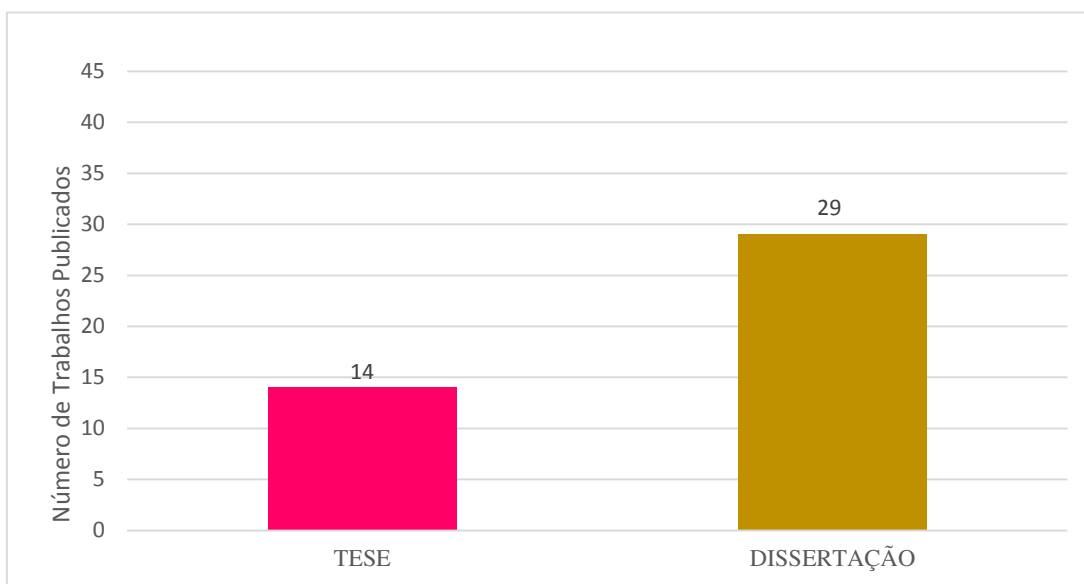
Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Os trabalhos selecionados concernem ao estudo da aprendizagem da docência com professores em serviço, tanto em um período de recém-ingresso ou não, como critério de seleção. Para além dos aprendizados dos docentes em diferentes segmentos da escolarização e disciplinas, dois trabalhos nos chamam atenção, em função de uma maior interface com o projeto da dissertação: a produção de mestrado de Kézia Rocha, trata da dimensão relacional dos docentes supervisores de estágio com os licenciandos estagiários, pensando nos processos de aprendizagem dos alunos, professores em formação, o que implica na revisão dos próprios saberes para o ensino.

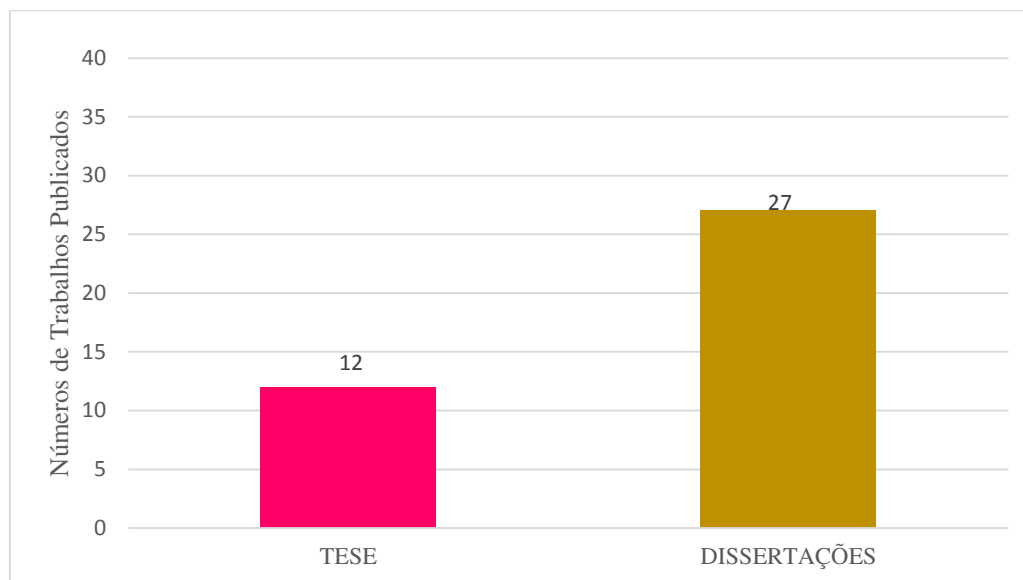
O outro, tese de Eliene Pierote, embora não trate do contexto do estágio, avalia, entre outros aspectos, as aprendizagens dos professores da Educação Básica que atuam como coordenadores do PIBID no contexto da UESPI, apontando para o processo permanente de desenvolvimento e de aprendizagens, mobilizado no contexto de relação com os estudantes do ensino superior e sua inserção na escola. De modo geral, é destacada a produção dos trabalhos na UFSCAR, centro potente do estudo sobre as questões relativas as aprendizagens, como a seleção indica de forma indiciosa. Nesse sentido, a concentração de trabalhos nas universidades públicas e da região Centro-Sul, se mantém como nas demais buscas.

O termo de busca aprendizagem da docência na BDTD gerou um total de 43 resultados, sendo 14 teses e 29 dissertações, em termos gerais. Como na temática de desenvolvimento profissional da docência, os trabalhos do campo educacional representaram a maior parte dos achados: 12 produções de doutorado e 27 produções de mestrado, totalizando 39 investigações. As exceções foram 2 dissertações: 1 de Educação em Ciências e Matemática e outra em Ensino Tecnológico na modalidade profissional, na UFG e no IFAM, respectivamente; já em termos de teses, registram-se 2 que não foram produzidas em programas de educação, 1 na área de Letras e 1 no campo das Ciências Humanas, na Universidade Presbiteriana Mackenzie e na UFSCar, respectivamente. A pesquisa catalogou investigações produzidas entre os anos de 2008-2020. Os Gráficos 19 e 20 a seguir ilustram tal cenário retratado:

**Gráfico 19: Total de trabalhos publicados em diferentes áreas de conhecimento**



Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

**Gráfico 20: Trabalhos publicados na área de Educação**

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Com relação aos trabalhos da área de educação, seus tipos e a distribuição pelas instituições de ensino, apresenta-se a seguinte tabela:

**Tabela 23: Distribuição dos trabalhos por instituição**

Instituição	Total de Teses	Total de Dissertações	Total da Instituição
<b>UFC</b>	1	..	1
<b>UFRN</b>	1	..	1
<b>UEPG</b>	..	1	1
<b>USP</b>	..	1	1
<b>UFMG</b>	..	1	1
<b>UNESP</b>	..	1	1
<b>UFMT</b>	..	2	2
<b>PUC/SP</b>	1	3	4
<b>UFSCar</b>	1	4	5
<b>MACKENZIE</b>	3	6	9

UFSM	4	8	12
<b>TOTAL</b>		<b>39</b>	

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Após a breve apresentação dos dados gerais, afunila-se dentro do quantitativo de 39 trabalhos da área educacional, separando 5 produções, sendo 3 de mestrado e 2 de doutorado, que dialogam com a presente dissertação. O Quadro 10 apresenta os dados:

**Quadro 10: Trabalhos selecionados da BDTD sobre Aprendizagem da Docência**

TÍTULO	TIPO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
PROCESSOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE DOCÊNCIA: ENSINANDO E APRENDENDO A SER PROFESSOR DE MÚSICA	Tese	Lélia Negrini Diniz	UFPel	2018
APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA PARA O ENSINO DE GEOMETRIA NA INFÂNCIA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.	Tese	Fátima Aparecida Queiroz Dionizio	UEPG	2019
APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: O QUE REVELAM AS TRAJETÓRIAS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO	Dissertação	Tawana Domeneghi Orlandi Tosta	UFSCar	2019

A APRENDIZAGEM DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA FASE INICIAL DA DOCÊNCIA: CONHECIMENTOS E PRÁTICAS	Dissertação	Fábio da Penha Coelho	UFMT	2011
APRENDENDO A SER PROFESSOR: CAMINHOS DA FORMAÇÃO NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE EM GEOGRAFIA	Dissertação	Alessandra Bernardes Faria Campos	UFMG	2013

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Os trabalhos selecionados tratam de professores da/que atuam na Educação Básica, com as respectivas experiências de aprendizagem, no início ou no decorrer da carreira, em distintas áreas do conhecimento. A docência na Educação Básica e os processos de reflexão e de constituição da docência, foram os critérios para a seleção e análise. Cabe ressaltar que as primeiras teses e dissertações apresentadas no quadro, para além da categoria temática compartilhada, propõem a partir de narrativas de vida e de formação, refletindo as/sobre experiências que encaminham para a aprendizagem da docência.

Destarte, o presente estado do conhecimento oferece uma visada ampla e indiciosa sobre as pesquisas de mestrado e doutorado dos diversos campos e com o recorte específico na área educacional, disponíveis no Banco da CAPES e na BDTD, sobre pesquisa (auto)biográfica, pesquisa biográfica, pesquisa narrativa, desenvolvimento profissional da docência e aprendizagem da docência. Dentre os recortes e critérios utilizados, ainda elencou-se alguns trabalhos, dentro de cada plataforma e termo de busca, para evidenciar algumas relações e proximidades com a presente pesquisa.

Logo, como considerações parciais, partindo do esforço do levantamento, observa-se que a temática do professor da Educação Básica que atua como supervisor do estágio curricular é pouco

destacada, dentro da interface de investigações com as categorias que serviram de palavras para a nossa busca. O esforço geral de contextualização de produção dos campos, encaminha também para uma perspectiva de concentração dos trabalhos em programas de pós-graduação de instituições públicas, estaduais ou federais, da região Centro-Sul do país, marcando também, em alguns casos, a presença das instituições privadas e de outras localidades, sobretudo a Nordeste. Outro ponto que também merece destaque, é a visível participação feminina, que pode ser averiguada na autoria dos trabalhos selecionados, marcando um indício, uma pista, da ocupação das mulheres no campo científico, em um momento que se reendossa os ataques misóginos e a ciência.

## O INÍCIO DA CAMINHADA: ITINERÂNCIAS, PRODUÇÕES DA VIDA E HISTÓRIAS EM CONSTRUÇÃO

Nesta seção me dedicarei a escrever um pouco sobre os meus encontros com as narrativas durante as minhas trajetórias de vida e de escolarização. Retratar os contatos com as narrativas é realizar um exercício de rememoração do passado, dos gostos, das preferências e das redes de contatos e de contextos que participamos e que me possibilitou estar aqui hoje. Nesse sentido, irei compartilhar de histórias pessoais, de escolarização durante a Educação Básica e em contexto universitário, a partir de um crivo mnemônico próprio, em função das minhas marcas e das reelaborações do vivido. É interessante ressaltar que nesta seção componho minhas experiências com alusões claras às distintas literaturas científicas especializadas, como forma de proceder um entendimento dialógico entre o singular e o coletivo. Por vezes, os anos das obras não estarão juntas dos respectivos autores, em razão delas já terem sido citadas e buscando evitar maior prolixidade em prol da leitura fluida. No mesmo sentido, quando um ano não é citado aponta para um entendimento comum do autor, sem a definição de uma produção específica, já que se trata de uma postura difundida em suas teorias e/ou em mais de uma obra. A tese de Ferenc (2005) convidou que eu conhecesse trabalhos como de Kofes, Fenstermacher, Dourado, Clandinin, Connelly e Monteiro, por exemplo, que cito no texto, e que também me apropriasse das ideias.

Embora não seja este um trabalho que tenha na minha própria memória ou nas lembranças de outrem o objeto e as questões de estudo, eu não poderia me permitir a narrar e a ouvir as histórias dos sujeitos sem antes me colocar. O movimento que aqui pretendo é do “caminhar para si” como destaca Josso (2002), desfiando a partir de mim, as linhas e as teias das histórias e das relações que conto, que me (co)formam (DOURADO, 1999). Nessa perspectiva, já explico as justificativas para a realização desse trabalho, que segundo Clandinin *et al.* (2010), remontam aos âmbitos da prática, do pessoal e do social. A primeira dimensão refere-se às minhas trajetórias de escolarização e aos meus gratos encontros acadêmicos, que serão relatados *a posteriori*, que me possibilitaram fazer este tipo de pesquisa, buscando contribuir para uma análise do desenvolvimento profissional e das aprendizagens docentes.

A segunda esfera remete além de um desejo constante pela qualificação, a vontade por narrar vidas, ouvir e contar histórias e construir conhecimentos mais próximos da realidade e dos contextos que partilho com outras pessoas. A terceira escala reafirma o compromisso social da

educação e da docência com o investimento público, com a sociedade e com a luta por justiça social e uma vida digna para todos. Para além da defesa de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, é esperado que o trabalho de alguma forma possa contribuir com a formação, o desenvolvimento, a aprendizagem e a reflexão de professores de História, repercutindo nas práticas e no fomento de novas narrativas. Cumpre dizer que o presente trabalho também contará com um estudo do tipo estado do conhecimento, com a finalidade de oferecer indícios e sinais acerca das produções científicas que se inserem na temática.

Ora de forma mais imiscuída, ora de modo mais explícito, os autores e as teorias vão coparticipando do texto, em razão da contribuição para a composição, análise e compreensão do que é narrado. Compartilho com Fenstermacher (1997) as dúvidas e os anseios sobre a escrita e as narrativas, que alguns momentos tento até responder. Entretanto, sinalizo como o autor a relevância de se pensar nas intenções e descrever os relatos narrados, de forma ética, para depois propormos análises e compreensões, marcando um propósito das narrativas. Concordo com Sarlo (2007, p. 26), que se reportando as obras de Walter Benjamin, escreve que “O que chamamos experiência é o que pode ser posto em relato”. Portanto, as narrativas aqui descritas estarão unidas às memórias e às experiências. Como discorrerei ao longo do texto, o pouco acúmulo de leituras e o grande desejo de trabalhar com narrativas, fez com que eu mergulhasse em um universo extenso de leituras de obras, autores e fortuna crítica da temática, tendo entre tantos pesquisadores citados no trabalho, a pesquisa de Souza (2004), que além dos aspectos teórico-metodológicos, já sinalizava, mesmo que de modo distinto, para a temática do estágio.

As memórias que compartilho possuem, entre tantas outras características, a sua seletividade, a sua composição narrativa e os olhares individual e coletivo, social, que ganham forma e se apresentam a partir do momento que escolho, priorizo e organizo o que e as formas que será contado, pensando como Bergson (1999), que a memória é ativa e dinâmica, mobilizando profundamente as subjetividades, embora não se perca as dimensões coexistentes dos quadros sociais. Nesse sentido, retomo novamente a Sarlo (2007) por concordar que a ação do narrar uma experiência também está posta em contexto específico, que não é o mesmo do fato, pois ele e o tempo já passaram, mas sim lembrança. Por isso, em razão de cada narrativa fundar uma temporalidade específica, é impossível de ser repetida, pois se aviva a cada dinâmica nova retirada ou acrescentada. O passado e não apenas o futuro, como apontou Arendt (1979) precisa ser entendido como força que nos mobiliza para o desenvolvimento e a produção do novo.

Cumprer destacar que a discussão acerca da memória é tão antiga ou coeva a constituição da filosofia ocidental. Desde Platão e Aristóteles já se discutia como as memórias eram guardadas e suas relações com o esquecimento e com a lembrança, retomadas e cristianizadas com as teorias de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, na Idade Média. Demarcando uma oposição ao entendimento vigente até então, de memória enquanto uma construção social, Halbwachs (2003) defende a existência de uma memória coletiva, sendo os aspectos individuais uma perspectiva do sujeito sobre o fato. Cabe dizer que é interessante se diferenciar a memória da história, aqui compreendida como produção científica e não apenas a disciplina escolar. Para Joutard (2007) apesar da memória e a história utilizarem do passado, elas o fazem de maneiras distintas: enquanto a memória permite uma dimensão afetiva, direta, que pode ser esquecida ou manipulada, a história, como também destaca Rioux (1998) é uma elaboração sobre determinado fato, que exige do pesquisador, do interlocutor de entendimento crítico, marcando uma posição contrária ao apagamento ou ao silenciamento de vozes. Destaco isso em função da reafirmação do compromisso ético e social com os sujeitos e com a pesquisa. Assim, compreendo aqui, tal como Ricouer (2008) que a memória é um elemento importante para as constituições de história e de narrativas, entretanto sinalizo como Nora (1984) e Burke (2000) que a memória deva ser considerada como uma reelaboração possível das lembranças dos sujeitos e não sob a égide de uma verdade absoluta. Desse modo, alguns traços da minha história serão apontados.

Fui uma criança tímida e introspectiva. Talvez, por isso, preferia ficar junto de outros adultos, ouvindo suas conversas, mesmo que sem entender, fazendo algum tipo de atividade ou brincadeira com livros, papéis, canetas e cadernos. Quem sabe pese o fato de onde eu morei não ter muitas crianças na época ou pelos meus primos serem mais velhos. Minha mãe conta que um dos principais motivos da minha entrada na pré-escola foi para me ajudar a conversar. Segundo a teoria dela, uma gagueira que me acompanhava um tempo era em razão de querer reproduzir palavras de adultos e não de crianças. Não sei até que ponto a suspeita se confirmava de fato, mas com o tempo realmente fiquei mais eloquente. Tinha verdadeiro fascínio pelas minhas professoras. No terceiro período da Educação Infantil lembro e sabia que até pouco tempo ainda o tinha guardado uma espécie de livro encadernado com desenhos meus da professora, com direito a título: “Sonhos com a tia Lília”. Rememoro isso por pensar que desde então imaginava que seria professor e que estava comprometido com o prazer de ouvir histórias.

Estudei no mesmo colégio desde o terceiro período da Educação Infantil ou Jardim da Infância até o último ano do Ensino Médio. O Colégio Cenecista Nossa Senhora das Graças, embora tivesse homonimamente uma homenagem a uma santa católica, não era confessional. Pertencia a uma rede de estabelecimentos escolares, com material didático próprio e que já tinha uma certa tradição na cidade, em razão de se ter, na época que eu estudei, mais de 60 anos de sua fundação. O Colégio está ativo até os atuais dias, tendo também estudado nele meu irmão e meus primos, por exemplo. De natureza privada, a minha avó paterna sempre se sacrificou para poder pagar, como uma estratégia familiar (VIANA, 2000; ZAGO, 2007) e considerada a mais bem sucedida em prol da minha escolarização. Minha avó sempre foi um exemplo para mim. Além de uma presença terna, foi arrimo da família em épocas difíceis, fez o curso normal para se tornar professora somente após o nascimento do terceiro filho, conjugou à docência com os trabalhos de costura. Tecia a vida e os vestidos. Mulher de muita fé, só me cobrava, apesar de não ser necessário, que era necessário estudar para poder ter uma vida melhor.

Fato foi que no Cenecista passei por momentos muito positivos: teatros, festas juninas, homenagens, feiras do conhecimento, feiras interdisciplinares, viagens com a turma, entre outros. Lembro-me que na antiga quinta série escrevi um *e-mail* para a escritora Roseana Murray, em função de um livro que lemos e em resposta ela mandou para a biblioteca da escola um outro livro autografado. Tenho lembranças tanto de conflitos entre os alunos e a direção e/ou a coordenação pedagógica em razão de desacordos entre as partes sobre algum professor ou postura tomada. Anos depois fui entender tecnicamente algumas das minhas posições: sempre pedi dos professores a capacidade da transposição didática, para mediar os processos de ensino-aprendizagem e de alguma forma, sempre observei os saberes da experiência e da componente curricular, como forma de estimular e pedir aos docentes mais explicações ou uma atividade distinta. Particpei no início do Ensino Fundamental II de uma espécie de rádio da escola, que ficava em salinha escura que dividia espaço com produtos e materiais de limpeza, que na verdade, mais era um sistema que se ligava a caixas de som, que nos recreios ou intervalos colocavam músicas para os alunos.

Como passei tanto tempo em uma mesma instituição escolar, acabei por criar laços de respeito e de admiração por todos que ali trabalhavam. Com os professores, não seria diferente. Embora tivesse uma predileção para as disciplinas da área das humanidades, tive a oportunidade de ter docentes excelentes de outros campos, apesar da minha reconhecida limitação. Excetuando-se poucas passagens que tive ou tivemos, enquanto turma e Colégio, problemas com a rotatividade

de professores ou algum tipo de atrito diverso, as relações sempre foram respeitosas e harmoniosas, na maioria do tempo. Guardo com muito carinho memórias de atividades e de professores que tive. Gostava dos trabalhos de Português e de Literatura que tínhamos que através de músicas traçar os perfis das personagens ou buscar as figuras de linguagem, por exemplo. O professor, chamado carinhosamente no diminutivo por ter tido um tio de mesmo nome que havia trabalhado no Colégio outrora, era muito perspicaz e inteligente em suas análises. Tinha extrema admiração pela professora de Biologia, que era tratada no diminutivo, como uma alusão ao seu jeito carinhoso e atento aos alunos, e que me socorreu em um momento que estava um tanto quanto aflito em razão do processo de síntese de proteínas. E da professora de História, que com muito humor e apelando para uma espécie de caricatura, dramatizava os personagens das narrativas contadas, em um amplo repertório: desde os jagunços e coronéis da Primeira República à Monarquia Francesa da Era Moderna.

Com receio de cometer uma indelicadeza ou um esquecimento, citei três exemplos entre tantos outros que poderia escrever, sabendo também dos limites da memória e da certeza de tantas outras aprendizagens que tive. No esforço e na aventura de refletir sobre essas trajetórias, confirma para mim que esses percursos já me formavam antes da entrada no ensino superior como docente, consolidando minha escolha, antes mesmo da área específica, pelo ser professor (BRAÚNA; FERENC, 2008). Assim, agradeço entre tantos outros, Edinho, Fatinha e Janaína pela caminhada em conjunto. Mas, cabe dizer que nem só de outros instrumentos avaliativos se fez essa caminhada. Penso que em razão de pertencer a uma rede, ser de natureza privada e existir uma cobrança e uma imagem calcada em resultados (LUCKESI, 2011), não foram poucas as provas externas e em larga escala, os simulados realizados em finais de semana e uma política de premiações por resultados. Uma última passagem que gostaria de lembrar foi uma viagem que fizemos a Brasília para participar de uma Sessão Solene na Câmara dos Deputados em razão de uma homenagem que a Rede Cenecista recebera. Por indicação de professores, mesmo não estando no último ano do ensino médio, fui convidado a participar e embarcar em uma viagem de mais de 1.400 quilômetros, já que saímos do noroeste fluminense em direção a capital do estado e depois ao Distrito Federal, cortando três estados de ônibus e de carro. Acabei por conhecer outros estudantes e professores de várias localidades do país, com condições ora próximas ora muito distantes da minha, o que também foi muito formativo e interessante.

Após um panorama geral, especificarei uma passagem mais própria do Ensino Médio na escola pública. Reafirma aqui que não faço comparações ou juízos de valor entre as instituições que cito. Cursei esse segmento de ensino entre os anos de 2012 e 2014 e logo nos primeiros momentos do primeiro ano, recomendaram a mim e a todos os colegas que nos matriculássemos concomitantemente na escola pública, no período noturno, para que pudéssemos posteriormente nas inscrições de ENEM e de outros vestibulares, usufruir das cotas para estudantes da rede pública. Como a recomendação vinha de outros professores e de pais de colegas que trabalhavam na área de educação, ingressei no Colégio Estadual Deodato Linhares, ou apenas estadual como é conhecido, junto de amigos da mesma escola e de outras instituições particulares. Muitos acabavam por desistir no meio do caminho, mas acabei concluindo os três anos. Fazendo um exame de consciência e refletindo de forma ética, naquela época, eu ainda não tinha um repertório crítico para pensar na minha inserção naquele contexto e acabei por corroborar o pensamento e a postura que mirava e cobrava o ingresso no ensino superior, mesmo que naquela época, não tivesse noção plena dos significados e das repercussões. Nesse período acabei reencontrando com muitos professores que davam ou já tinham dado aulas para mim e me aproximei de uma realidade que, embora não fosse tão distante da minha, foi nova em razão do meu pertencimento a partir de então: o ensino público noturno, com uma série de idiossincrasias, quando se comparado aos processos de ensino e aprendizagem dos outros turnos, muito em razão de uma distinção do público e do encurtamento do horário das aulas.

O Estadual é um colégio referência na cidade até os atuais dias, pela sua estrutura e pela quantidade de alunos que recebe. Anos depois, me deparei novamente com o ensino noturno, na EJA, enquanto pibidiano, que contarei ainda nessa seção. Mas, tal recorte foi feito para destacar que, a partir da minha matrícula na escola pública, além da série de avaliações estaduais externas e em larga escala e das olimpíadas e provas governamentais, tive a oportunidade de me inscrever e ser selecionado para participar do Programa de Pré-Iniciação Científica Jovens Talentos para a Ciência, financiado pelo Governo do Estado a partir da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Durante os dois últimos anos do ensino médio fui bolsista e me envolvi em dois projetos distintos. O primeiro versava sobre o (não) uso dos laboratórios de ciência pelos professores do Estadual e o segundo sobre os impactos do uso de esteroides anabolizantes na saúde humana, sendo ele premiado na Jornada Científica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro, no *campi* de Arraial do Cabo. A Jornada é um evento

que congrega todos os Jovens Talentos do estado, principalmente aqueles que estavam em seu último ano, para apresentarem os projetos desenvolvidos.

A minha inserção no campo da ciência no Programa se deu pelo vínculo de orientação que tive, com a Profa. Dra. Sandra Azevedo, na época, pós-graduanda em Ensino de Biociências e Saúde pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Em razão desse laço, tive a oportunidade de apresentar o Projeto Jovens Talentos em um evento na FIOCRUZ e de participar da Expedição Ciência e Arte na Estrada, realizada por profissionais da instituição no Estadual. Destaco essas passagens, por entender que além do contato com pessoas e projetos de pesquisa tão distintos, foi um momento de aproximação e de contato intenso com autores, com metodologias, com problematizações que se entrelaçaram com a minha curiosidade e com o exercício constante de diálogo. Tais narrativas, por vezes mais pontuais, recortadas e com direcionamentos para outros autores e campos diversos, corroboram com o objetivo de me implicar e de apresentar, mesmo que de forma indiciosa, as minhas trajetórias formativas e constitutivas como sujeito, as interfaces com os aspectos macrossociais, que ajudam a orientar o leitor em relação aos caminhos escolhidos e as trilhas traçadas.

Para além das trajetórias e das memórias pessoais e de outros períodos de escolarização, outros momentos que elenco como importantes para a minha constituição narrativa aconteceu no decorrer do curso de licenciatura em História. Antes de me referir as experiências próprias do meu contato com as disciplinas pedagógicas específicas e a minha participação enquanto aluno do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e estagiário, o estudo das teorias e metodologias do campo histórico me instigaram a pensar em uma das facetas das narrativas. Cabe destacar que o presente texto não busca discutir os meandros da produção historiográfica ou chancelar um teoria ou pesquisador em detrimento de outro, mas sim, são pretextos que podem potencializar a interlocução com os leitores e que contribuíram com os meus entendimentos de hoje.

Ressalta-se que ao longo do tempo, com diversos vieses conceituais, as narrativas se fizeram presentes nos estudos históricos, sejam por trabalhos de historiadores ou de pesquisadores de áreas afins, tais como: Walter Benjamin, Hannah Arendt, Roland Barthes, Paul Ricoeur, Michel Foucault, Benedetto Croce, Robin Collinwood, Michel de Certeau, Roger Chartier, Carlo Ginzburg, Paul Veyne, Hayden White, Dominick Lacapra, Keith Jenkins, entre tantos outros que permeiam e discutem as/sobre narrativas. Uma das discussões que mais me chamaram atenção, foi

o intenso debate acerca das obras “Meta-História” e “Trópicos do discurso”, respectivamente dos anos de 1973 e 1978 do historiador americano Hayden White, que mobilizaram muitos pesquisadores da área a se posicionarem. O autor, baseado em bases e premissas de um conhecimento histórico calcado na busca pela verdade, idealizada pelos lastros deixados pelo positivismo, mais forte no período de sua produção mas que reverbera ecos até hoje, tenciona as fronteiras entre a produção do saber histórico e a ficção, mostrando para ele que era mais tênue as diferenças do que se imaginara. Portanto, para White, a pretensão de alguns historiadores em recontar o passado como aconteceu, não passaria de um desejo ou de uma ilusão.

Assim, inspirado em Barthes, o autor entende que os fatos existem graças ao discurso, a sua forma linguística, que produz o real não conseguindo a historiografia apreender o que já ocorreu. A linguagem é que confere sentido ao fato ocorrido ou em desenvolvimento, sendo as fontes orais ou escritas utilizadas pelo historiador para refletir sobre o passado em função de uma demanda do presente, uma interpretação, um recorte e não mais o evento pretérito. Para White, a produção historiográfica dos pesquisadores se assemelha muito mais a literatura que a ciência, entendida de uma forma moderna, base para as disciplinas físicas, biológicas e exatas, já que o historiador alinhava os documentos, as fontes, os registros com a sua imaginação e seus sentidos éticos, estéticos e implicados, tal como faz o literato. No mesmo sentido, para Ferguson (2011) o historiador deve também se interrogar sobre o que não aconteceu o que poderia ter acontecido, o que é contra factual. Em síntese, para White o historiador não reproduz o passado como tal, mas o recria, o reconstrói, podendo ser até poético. Vários autores concordaram com White, reendossando e reelaborando seus apontamentos, enquanto outros fizeram críticas potentes, dentre outras razões, pela discussão da história e seu pertencimento no estatuto científico e na valorização e diferenciação entre os campos de conhecimento.

Nessa direção, um dos autores que marcaram uma posição distinta a de White e que recebeu destaque de forma coeva foi o filósofo da história Paul Ricoeur, que propôs o entendimento do realismo histórico. Para o autor (RICOUER, 1997; 2008), as narrativas podem ser entendidas a partir da semiologia estruturalista ou da semântica hermenêutica. Na primeira alternativa, o texto é entendido como a própria realidade, sendo o seu conteúdo e suas relações substitutos da exterioridade. O segundo viés propõe uma congruência e uma interação entre a produção da narrativa e o mundo exterior. Mesmo que o texto tenha um caráter semiológico, não se pode negar

que os interlocutores se apropriam e recontam as narrativas, reverberando em outras significações e em um retorno distinto ao texto e a vida vivida. Nesse sentido, o autor entende que é através da imitação narrativa, um sistema formado por memórias, lembranças, esquecimentos, fatos difusos e unidos, que é a forma mais adequada de se refletir sobre o tempo vivido.

Assim, as narrativas seriam uma construção do tempo em que os interlocutores pudessem então, analisar, compreender e se reconhecer. Entretanto, Ricouer faz questão de diferenciar as narrativas históricas das ficcionais. Entendendo que o mundo do leitor, em função de seus contextos externos, vai organizar as características de ficcionalidade ou não do texto histórico, o historiador diferente do literato, tem o compromisso de investigação, busca e análise de elementos concretos, de depoimentos que compõem as sua narrativa. O escritor ficcional, por vezes, em função do gênero que trabalha, não precisa nem construir suas histórias com base em critérios de verossimilhança. Destarte, embora uma crítica quanto às implicações e pretensões dos historiadores realizadas por White, Ricouer nos lembra que nem tudo é ficcional e, portanto, é mais holística e para mim mais condizente com as questões temporais.

Como supracitado, o exercício realizado aqui não reflete em seu primeiro objetivo um debate teórico sobre o campo historiográfico, uma vez que elenco, entre tantos outros temas e autores possíveis, recortes que me afetaram a pensar nas narrativas, bem como nas mudanças teórico-metodológicas que fizeram emergir na disciplina e em mim, os debates quanto às sensibilidades, os corpos, os prazeres, os desejos, as bordas entre as diferentes áreas do conhecimentos e as forças dinâmicas, ora antagônicas, que formam a história e nos formam. Cabe ressaltar que as narrativas cumprem um papel importante para compor sentidos em conjunto com os sujeitos e questionar estatutos e histórias hegemônicas e excludentes. Entretanto, frente a um passado bastante recente de genocídios, ditaduras, guerras, massacres étnico-raciais, que insistem em se manter vivos e serem lembrados, e até mesmo conclamados a sua volta, cabe ao historiador, aqui entendido com o pesquisador em geral, contribuir com o compromisso social para que eventos como esses não se repitam e que discursos permissivos a tais práticas não deitem raízes nos nossos tempos. É uma proposição de diálogo com Adorno (1995), pensando no papel formativo crítico e emancipador da educação para que um novo Auschwitz não ocorra nunca mais. Nesse sentido, Todorov (2000) retrata que a tônica da construção epistemológica é o cuidado com o bem

e com a ética, nos impelindo que o nosso posicionamento não fique apenas circunscrito no texto, mas que invada e oriente a nossa prática.

Como já apontado anteriormente, durante um ano na licenciatura em História, tive a oportunidade de participar do PIBID. Na época que me refiro, entre os anos de 2016 e 2017, o projeto era lotado na Escola Estadual Effie Rolfs, que se localiza no *campus* universitário. A experiência de ter participado do PIBID foi muito marcante em vários aspectos. Recordo-me que ainda durante o processo de seleção, o edital fora lançado em um período próximo ao fim das férias, que precisei me mobilizar a sair da casa dos meus pais, voltar a Viçosa para buscar comprovações do currículo e atestados do Registro Escolar para que fosse possível realizar minha inscrição. Após a aprovação no processo, que se deu a partir da análise de histórico, currículo e uma carta que explicitava as motivações para participar do programa, depois de uma explicação e um diálogo conjunto com os professores supervisores, acabei optando pelo acompanhamento de uma professora, em razão da disponibilidade e do não conflito dos horários. Para além da bolsa que era financiada pela CAPES, ser pibidiano me possibilitou refletir e pensar nas minhas práticas e em formas de atividades, metodologias que alcançassem aqueles alunos que estavam inseridos naquele contexto. Em função do recorte do trabalho, fiz a opção por não adentrar nos elementos legais e idiossincráticos referentes ao PIBID e ao histórico do estabelecimento escolar.<sup>1</sup>

Durante aquele ano, acompanhei um sexto ano, entre as três turmas existentes, no período vespertino e três turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Ensino Médio, no noturno. Cabe destacar que durante seis meses, os alunos da EJA completavam uma série. Esses momentos que passei no PIBID foram bastante desafiantes por revelarem as mudanças e as incertezas que a profissão docente estava envolvida, bem como por me apresentar um mundo por vezes distante do meu. Embora naquela época não fazia tanto tempo da minha separação dos bancos escolares, estar do outro lado, como um docente em formação, de modo institucionalizado, fez com que eu me deparasse frontalmente com uma série de estudantes com laudos médicos que atestavam transtornos, síndromes, além de histórias de evasão, de repetência e de inúmeros sonhos e desejos que estavam em jogo. Diversas questões me fizeram movimentar. Alguns de forma terna, outros

---

<sup>1</sup> Sugere-se a leitura de trabalhos como de Silva (2017), Lima (2016), Aquino (2015), Almeida (2015) e Eufrazio (2014), dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, orientado pela Profa. Dra. Rita de Cássia Alcântara Braúna. A professora Alvanize também já orientou trabalhos que versavam sobre o PIBID, a exemplo da dissertação de Neves (2014).

com algum pesar. Nessa busca, encontrei a professora doutora Esther Giacomini Silva, que ora no Departamento de Educação, ora no Prédio das Licenciaturas, me atendia e me ajudava com as intermináveis dúvidas acerca de como planejar e elaborar aulas, atividades mais inclusivas e pertinentes as demandas desses alunos. Apesar de saber dos limites da minha formação e da minha função enquanto estudante, não pude deixar de me envolver frente ao que via e sentia, bem como diante da ausência de professores de apoio, por exemplo, em razão de tantas outras questões. Faço a minha narrativa de forma cuidadosa para que não pareça uma sucessão de escárnios à escola pública, por ela ter me ensinado tanto, mesmo em um período restrito de tempo, bem como pela boa convivência naquele espaço, apesar de colocar os inúmeros desafios que sabemos ou já escutamos falar.

Após estes sintéticos apontamentos, o que gostaria de chamar a atenção é que, para além de implicações formativas, foi durante a minha passagem pelo PIBID, que as questões de pesquisa que hoje desenvolvo começaram a tomar uma forma mais concreta, aproximada como a que vejo atualmente. A minha passagem como pibidiano, estando em uma posição aproximada do professor, tencionando questões entre a escola e a universidade, bem como sentido alguns dilemas do chão de sala, me encaminharam para a proposição das pesquisas. Apesar de desde a infância gostar, mesmo que de forma inconsciente, intuitiva, de pensar a formação de professores, ainda que não usasse esse conceito, foi no Programa que pude começar a me indagar em relação aos docentes da Educação Básica: Como os professores supervisores aprendem a supervisionar? Será que os professores supervisores refletem acerca das suas práticas? Será que a supervisão do estágio pode ser considerada um espaço de formação continuada? À medida que eu lia e entrava em contato com a literatura especializada, as questões iam mudando, se tornando mais complexas e se adequando as categorias mais pertinentes. Somado a isso, a impressão que eu tinha era que o docente supervisor seria como um modelo, um “guia” a quem deveria seguir, sem o entendimento de que ele também estaria em uma formação contínua.

Ouvia e tinha algumas críticas quanto aos supervisores e ao professor universitário que coordenava o subprojeto da História, em razão da falta de um diálogo profícuo e de suas práticas, que na época, características que considerava importante. Não entendendo e nem cabendo a mim o papel de juiz da História, me preocupei em canalizar minhas energias para o que eu poderia e deveria fazer. Mas, guardei comigo algumas inquietações que voltei a refletir no período que fiz

meu estágio no Colégio de Aplicação COLUNI, da UFV. Em razão das conjunturas locais e nacionais, da falta de interesse de outros professores para assumir a coordenação do PIBID da História e da paralisação temporária do projeto, da iniciação do Residência Pedagógica (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019) e das mobilizações em prol da permanência do PIBID, não consegui me manter no programa, nem mobilizar naquele momento uma escrita que abarcasse aquelas angústias. Posteriormente, quando retratar o período do estágio supervisionado, encerro em parte as narrativas que me encaminharam para a presente pesquisa.

A experiência da monitoria também foi um momento extremamente relevante para o meu desenvolvimento e para a minha aprendizagem da docência. Desde o meu segundo ano de graduação, já estava envolvido com a área de Psicologia do Departamento de Educação, em função do meu contato com a professora Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva. Naquele período havia feito a disciplina de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, obrigatória para os cursos de Licenciatura e desde então, desenvolvemos trabalhos de ensino e de extensão, com rodas de conversas e exposição de painéis, junto a demais alunos da disciplina acerca da temática. Após o término da minha participação no PIBID pleiteei o edital de seleção para Monitor Nível I e consegui aprovação no exame de seleção. Passei dois semestres enquanto monitor e colaborei com diversas atividades de mediação, orientação e avaliação de seminários, observei os processos de elaboração e correção de atividades, planejamento das aulas e dos recursos utilizados, nos acompanhamentos das aulas e da rotina dos professores com as demandas geradas pelos alunos e pelos sistemas da universidade.

Ainda no meu primeiro ano do mestrado, realizei outra seleção para Monitor Nível II, voltada para estudantes da pós-graduação, e fui selecionado, também para a área de Psicologia. Nesse processo em específico, além da prova escrita, constava uma prova didática, ambas com temas sorteados, de modo muito semelhante a qualquer seleção pública. Nesse momento, supervisionado pelo Prof. Dr. Henrique Pinto Gomide, tive a oportunidade de ter maior contato com estudantes de cursos de bacharelado da instituição, uma vez que a monitoria abarcava a disciplina de Psicologia, obrigatória para distintas graduações. Nesse sentido, também pude dar aulas, de modo supervisionado, respeitando as atribuições da função que eu exercia. Para além das bolsas concedidas pela Pró-reitoria de Ensino (PRE) que colaboraram com a minha manutenção em Viçosa, quando retomo as experiências da monitoria, considero tal como a pesquisa de Kamilla

Botelho de Oliveira (2020) orientada pela Profa. Dra. Alvanize Valente Fernandes Ferenc<sup>2</sup>, que entre outras coisas, as experiências da monitoria são formativas para o desenvolvimento e a aprendizagem da docência por parte dos estudantes de licenciatura que foram monitores. O contato com os pares, com os docentes, com as demandas das práticas e com as disciplinas vão colaborando com a formação e a mobilização dos distintos saberes.

No curso de História havia apenas um estágio curricular supervisionado durante o período que cursei a graduação. No último ano de curso, realizei o estágio no Colégio de Aplicação COLUNI. A escolha pela instituição escolar era livre, não tendo um direcionamento prévio do Departamento. Muitos colegas optaram pelos estabelecimentos de ensino que fizeram parte do seu processo de escolarização, nas cidades de origem, por exemplo. Como cursava outras disciplinas e morava em Viçosa, preferi ficar na cidade e realizar meu estágio no Colégio já citado. Como já havia tido a experiência de um ano na Escola Estadual Effie Rolfs, em função da minha participação no PIBID, optei por trocar de local, para poder experimentar algo novo. Assim, o COLUNI se fez uma opção viável, tanto pelo imaginário de uma escola de excelência, tanto pela sua localização no *campus* universitário. Fui juntamente com uma amiga fazermos o primeiro contato com a Coordenadora Pedagógica da instituição que nos encaminhou para a Profa. Dra. Raquel Lima, que era a docente responsável pelos estágios na disciplina de História. Eu e Isabela, minha amiga fizemos o estágio nas mesmas turmas, bem como a aula de regência que também fizemos juntos. Após uma apresentação sobre a estrutura das aulas e das turmas, em função dos horários, acabamos por optar pela turma do terceiro ano do Ensino Médio, a qual também já havíamos conhecido na época, sob a supervisão do Prof. Dr. Fabio Luiz Rigueira Simão.

O docente foi muito receptivo conosco. Ele nos deu liberdade para intervir e participar, bem como foi compreensivo com todas as demandas. Talvez, por ter sido aluno nos primeiros anos do curso de História da UFV, por ter tido uma trajetória diversificada na docência e experiências

---

<sup>2</sup> A professora Alvanize, desde o período do doutoramento (2005) vem se debruçando nos estudos a partir das lentes teórico-metodológicas das narrativas e dos estudos biográficos. Inserido no grupo FORMEPE ela já participara como banca de avaliação em 2006 do trabalho de Modolo, na graduação. Nesse sentido, orientou também uma série de trabalhos de iniciação científica e mestrado que se utilizaram de tal perspectiva. Como exemplos, podem ser citadas as dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFV, de: Matias (2012); Marques (2016); Araújo (2016); Amâncio (2017); Duarte (2017) e Cabral (2020). Cumpre ressaltar que além do presente trabalho, existe outras duas supervisões em andamento (FERREIRA, 2019; BARBOSA, 2020) que também se orientam na mesma direção. Além da produção de artigos publicados em periódicos (FERENC, 2017; MATIAS; FERENC, 2012), bem como capítulos de livro (DEROSSI; FERENC, 2020; BRAÚNA; FERENC, 2008; 2009; MIZUKAMI; FERENC, 2008; FERENC; MIZUKAMI, 2009), entre tantos outros.

consideradas por nós reputadas na pós-graduação, construí com ele uma relação profícua para discutir os anseios, as abordagens historiográficas e as interseções com a prática docente. Tanto que depois, a pedido dele, participei colaborando com o processo eleitoral para a Diretoria da Instituição e com o planejamento do evento do lançamento de seu livro, fruto de sua tese. Para além das exigências de cumprimento do estágio, fizemos um evento que contou com a participação da Profa. Dra. Vanessa Lana, do Departamento de História da UFV, do Prof. Paulo Grossi, da Rede Estadual e dos alunos do COLUNI e da Escola Estadual Effie Rolfs que, no auditório do Colégio de Aplicação estavam reunidos para discutir a democracia. O tema cada vez mais pertinente, visto o contexto de ataque as instituições democráticas, ao financiamento e a garantia dos direitos sociais.

No que se refere a experiência do estágio, ela foi positiva por nos proporcionar sentir e partilhar de uma instituição com elevada infraestrutura, dinâmica de músicas, apresentações, movimentos culturais e de participação de alunos que haviam sido selecionados por meio de exames para estarem ali. Nossa aula versou sobre a Era Vargas (1930-1945), principalmente no recorte do Estado Novo (1937-1945) e no papel do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) em relação as músicas que tocavam na rádio e as cartilhas distribuídas nas escolas que enalteciam o governo e a figura de Vargas para as crianças. Em função da estrutura das aulas, em uma mesma manhã, repetimos a aula para as quatro turmas de terceiro ano. Para além dos aspectos pedagógicos, próprios do estágio, da estrutura da escola e do planejamento que o professor realizava, não pude deixar de pensar na figura do docente, principalmente aquele que supervisiona frente a um desenvolvimento profissional que a experiência supervisiva poderia gerar.

Assim, reemergia questões que tinha elaborado ainda no PIBID, bem como comparações que realizava, entendendo as distinções e as particularidades existentes. Frente às interlocuções que realizava com o professor, e a impressão de que a estrutura do estágio colocava o docente da Educação Básica como espelho e medida a ser seguido, as minhas inquietações foram inevitáveis para me interrogar se naquele momento, no qual é destacado o contato e a aprendizagem do aluno com o futuro ambiente profissional, os professores, já inseridos no mercado de trabalho, também aprendiam e/ou refletiam sobre as suas práticas perante a presença do licenciando. Nessa mesma direção, compartilhando o entendimento de que a formação ocorre durante toda a vida, nos contatos e nas relações estabelecidas, me indago: aquele momento de supervisão poderia ser considerado um espaço de formação continuada? Por mais que algumas questões tenham mudado conforme os

leitores verão no decorrer do estudo, tais trajetórias formativas foram importantes para minha constituição como professor e pesquisador, traçando os caminhos que percorreria mais adiante.

O meu encontro com o Grupo de Estudos e Pesquisas Formação do Educador e Práticas Educativas (FORMEPE) foi um momento destacado para o meu contato com as narrativas. Até então, o meu entendimento de pesquisa narrativa era difuso e partidário de campos distintos de conhecimento. Foi em 2017, a convite da professora Ana Claudia Lopes Chequer Saraiva, docente do Departamento de Educação (DPE) da Universidade Federal de Viçosa e vice-líder do grupo, a quem tinha contato pregresso e parceria em outros projetos, me juntei ao FORMEPE, na época constituído também por outras professoras do DPE, como Rita de Cássia Alcântara Braúna, líder do grupo de pesquisa, Alvanize Valente Fernandes Ferenc e Leci Soares de Moura e Dias, como também orientandos atuais e egressos de iniciação científica e de mestrado das docentes citadas, além da professora Joyce Wassem, na época pós-doutoranda do programa.

Tenho lembranças das discussões dos textos realizadas nas salas do segundo andar do departamento, ora em volta de uma mesa oval, circular, ora em um espaço maior, que organizávamos as cadeiras em círculos ou semicírculos, para que todos se vissem e se escutassem. Entre os textos que participei da discussão, lemos e debatemos Denise Vaillant e Marcelo García<sup>3</sup>, sobre o desenvolvimento profissional da docência e Bernadete Angelina Gatti<sup>4</sup>, um artigo que tratava sobre o panorama do perfil dos estudantes de licenciatura, a partir de uma pesquisa que mobilizava um grande espaço amostral de sujeitos e de instituições. Discutimos também sobre a aprendizagem da docência e as principais contribuições teóricas.<sup>5</sup> Uma das leituras realizadas pelo grupo foi a do livro *Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa* de Clandinin e Connelly, que será citado a seguir, que pude participar dos primeiros encontros e depois em função de outras questões e do próprio afastamento da professora Ana Claudia das reuniões, acabei me afastando também, mas guardando a provocação e um embrião daquelas proposições distintas de se enxergar e de se fazer pesquisa.

---

<sup>3</sup> O artigo em questão era um capítulo de livro, denominado *A inserção profissional na docência*, que estava na obra *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*, editado em 2012 pela Editora da UFTPR. A tradução foi feita por Márcia dos Santos Lopes.

<sup>4</sup> O artigo em questão tinha como título *Referentes e critérios para ação docente*, publicado no *Cadernos de Pesquisa*, em 2016, com autoria Vandrê Gomes da Silva, Patrícia Cristina Albieri de Almeida e Bernadete Angelina Gatti.

<sup>5</sup> O texto em questão era o capítulo 2 do livro *Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação*, editado em 2002, pela Editora da UFSCar, e de autoria de Mizukami *et al.*

Em um encontro no corredor, perto dos escaninhos e da secretaria do Departamento, eu e a Ana Claudia vimos a professora Alvanize, que entre outras coisas, me fez o convite, agora em 2018, para voltar a participar das reuniões do grupo e eu aceitei. Para a minha sorte, estava sendo realizado uma nova rodada de releitura do livro de Pesquisa Narrativa, em função de pausas no trabalho do FORMEPE, bem como da entrada de novos integrantes. Cabe destacar que, conforme minhas reminiscências, as narrativas não eram uma perspectiva ampliada e coletiva das investigações da maior parte do grupo, mas os debates empreendiam uma discussão epistemológico-crítica sobre o fazer científico, bem como representava um esforço da professora Alvanize, apoiada pelos demais, de retomar as reflexões sobre as narrativas, que permearam de alguma forma o período do seu doutoramento.

A minha primeira identificação, como imagino ser de outros integrantes do grupo, era de pensar em formas de se fazer pesquisa com uma preocupação em ouvir e não apenas enquadrar as vozes dos sujeitos, com o protagonismo das experiências e com o comprometimento social das investigações. Naquele ano de 2018, estava no fim da licenciatura em História e já pleiteava o mestrado em Educação e hoje entendo que, mesmo que naquela época eu não tivesse clareza e o dimensionamento adequados, eu já tinha o *puzzle* (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 74), a questão de pesquisa, no sentido de uma indagação de pesquisa, baseada em/nas experiências vividas no PIBID e no estágio, que me tocaram a pensar no papel do professor supervisor e que depois se entremearam com as narrativas se figurando como desejo de representação da pesquisa.

Cabe dizer que o percurso formativo vivenciado por mim, colocou em tensão inúmeras vezes a minha postura implicada com os objetos e os interlocutores, bem como com as minhas narrativas e outras alheias, frente a uma estrutura de pensar e de se fazer ciência muito formalista, distante, metódica. Entretanto, com a leitura acerca da pesquisa narrativa, é compreensível e justificado que sejam as histórias que contamos e que vivemos os pontos de partida, já que são a partir delas que se constituem e que se (co)formam as identidades, as aprendizagens e o desenvolvimento profissional.

Perante os caminhos narrados que me conduziram à pesquisa, a presente investigação teve como objetivo geral compreender e analisar os processos de aprendizagem e desenvolvimento da docência de professores da Educação Básica que atuam como supervisores de estágios de licenciandos em História. Já como objetivos específicos, o estudo pretendeu: realizar um desenho

interpretativo a partir dos documentos relativos ao processo de estágio supervisionado na licenciatura em História da Universidade Federal de Viçosa, enfocando a participação do professor da Educação Básica que atua como supervisor; entender se a atuação como supervisor de estágio tem contribuído para a formação continuada do docente da Educação Básica e compreender se a prática da supervisão promove processos de aprendizagem profissional da docência, no que concerne aos saberes, as práticas, aos sujeitos e aos contextos. Lembrando que, como citado, a nossa questão visa refletir se a supervisão do estágio curricular realizada pelos professores de História, da Educação Básica, pode ser considerada espaço de desenvolvimento e aprendizagem profissionais da docência.

## **COMPOSIÇÃO 1: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E APRENDIZAGEM DAS DOCÊNCIAS: CONCEITOS, PARADIGMAS E REFLEXÕES**

A presente composição tratará dos aspectos teóricos que balizaram nossa investigação. Os caminhos traçados aqui, evidenciam as teorias que serviram de base para o nosso referencial teórico. Nesse sentido, primeiro serão feitos apontamentos acerca do campo de formação de professores. Em seguida, o debate concentra-se sobre as categorias de formação, identidades e saberes docentes nas pesquisas (auto)biográficas. Na sequência, os conceitos homônimos ao título do trabalho são dispostos, no caso: o desenvolvimento e aprendizagem profissionais da docência. O tópico seguinte retratou a interface das experiências e as aprendizagens na pesquisa narrativa. Ao fim, propõe-se um balanço histórico, por meio de uma visada panorâmica, acerca dos cursos superiores e da formação dos professores de História.

### **1.1 O CAMPO DE PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**

O objetivo desta seção é dispor de maneira global os aspectos sobre a constituição do campo de pesquisa sobre formação de professores, área a qual se inscreve a presente pesquisa, nos âmbitos nacional e internacional. Tal movimento é inspirado em Diniz-Pereira (2013) e compõe o trabalho, pois a temática trabalhada está inserida no campo mais amplo da formação docente. Primeiramente, discute-se de forma bastante sintética o conceito de campo, citado no título e no objetivo desse tópico. Assim, entende-se na perspectiva do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1983a, 1983b, 1990), que descreveu campo enquanto espaços sociais de lutas e disputas em torno de um objeto específico que geram as especificidades das áreas de conhecimento. Entretanto, o autor aponta para a existência de leis gerais que tratam do funcionamento e da estrutura que perpassa os distintos campos. Tal estrutura refere-se à dinâmica das lutas empregadas pelas instituições e sujeitos, no que diz respeito aos capitais acumulados e às estratégias para as disputas (BOURDIEU, 1983b). Para o autor, a produção de conhecimento científico, nas diversas áreas, atribui particularidades internas ao campo, a partir de leis gerais as quais todos estão submetidos. Assim, cada campo investe de forma particular forças em prol de seus interesses (BOURDIEU, 1983a). Portanto, a partir de uniões ou distinções, os campos se estruturam para a detenção de

determinado capital. Cada campo tem uma estrutura hierárquica que denota como os sujeitos vão se relacionar com o capital em questão. O capital simbólico é o circulante no campo de produção cultural e retrata as instituições ou agentes, que no decorrer das disputas internas do campo, acumularam a chancela, o respaldo, a institucionalização, o reconhecimento de fala conseguida ou não pelos interlocutores em questão (BOURDIEU, 1990). Imbuídos desses sentidos, entende-se a formação de professores como um campo, já que ela é permeada por disputadas e interesses vários durante o tempo.

Zeichner (2005) entende o campo de formação de professores a partir da literatura ocidental como recente, já que atribui como gênese, o estudo do tipo estado da arte, de Peck e Trucker de 1973. O autor destaca que anterior a essa data existiam algumas pesquisas sobre a formação docente. Entretanto, até o início da década de 1970, os estudos acerca da formação de professores não eram entendidos enquanto uma linha ou área de produção científica. Marcelo (1989) destacou que a revisão de literatura realizada por Lanier e Little, em 1986 consolida a formação docente enquanto uma linha de investigação.

No Brasil, o início das pesquisas sobre formação de professores se deu por meio de levantamentos teóricos, revisões de literatura e estados da arte sobre as políticas públicas e os processos de formação docente. Nesse sentido, Diniz-Pereira (2013) aponta que Feldens analisa o período de 1972 a 1981 e publica seus estudos em 1983 e 1984; Candau estuda o período de 1982 a 1985 e publica em 1987; Ludke publica em 1994 pesquisas do período de 1988 a 1994; André estudou o período de 1990 a 1998 e publicou em 2006 e Brzezinski publicou em 2006 as investigações realizadas de 1997 a 2002. Para Candau (1982; 1987) as pesquisas acerca da formação de professores durante a década de 1970 estavam aliadas ao paradigma da racionalidade técnica, as tecnologias educacionais e aos pressupostos da psicologia comportamentalista norte-americana, que entendiam o professor como um organizador e aplicador dos processos pedagógicos, minuciosamente planejados e instrumentalizados. Feldens (1984) corrobora com tal perspectiva, quando retrata as marcas da visão funcionalista de educação durante os anos 1970, baseando-se em aspectos da racionalização para a formação docente. Assim, a autora afirma que até o início da década de 1980, os estudos apontavam para o oferecimento de métodos e técnicas para a atuação docente.

Entretanto, correntes de oposição a racionalidade técnica e ao funcionalismo começaram a circular ainda nos anos de 1970, marcando o impacto da recepção de teorias filosóficas e sociológicas para o campo educacional que vislumbravam a escola e as práticas educativas comprometidas com a transformação social. Assim, Feldens (1984) destaca que foi nesse período, entre os anos 1970 e 1980 que as teorias da Reprodução, principalmente a de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, que concebiam a escola como reprodutoras das desigualdades sociais, chegam ao Brasil.

Candau (1982) afirma que a década de 1980 foi marcada por críticas intensas acerca dos processos educacionais, da formação de professores e sobre as teorias que influenciaram a educação na década anterior. É nesse período que temos a emergência da teoria marxista na educação, marcando posição contrária à falta de lastro com as questões sociais e aos entendimentos que propunham a formação do professor enquanto um técnico. Assim, Mello *et al.* (1982) retratam que a tônica da crítica era a necessidade de se associar a formação de professores com as questões políticas da sociedade. Com tais prerrogativas, a década de 1980 vai marcar a ideia de um comprometimento da educação com as camadas populares e os processos sociais de forma mais ampla. Logo, a ideia que prevalece é a do educador e não mais do professor, já que, conforme aponta Santos (1991; 1992), em função das críticas à educação e à formação docente, o termo educador logra um espaço que marca a oposição frente a palavra professor e se volta para o ato educativo de ensinar, marcando uma nova proposição aos cursos de licenciatura.

Todo o processo de críticas e de mudanças propostas nos anos de 1980 refletem as transformações sociais do período: no Brasil, a abertura política democrática, após vinte e um anos do regime civil-militar, marcado por resistências e no mundo as novas perspectivas do sistema capitalista, após a queda do Muro de Berlim e da dissolução da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). A escola e a formação docente são atores e escritores dos contextos os quais coparticipam. Portanto, os anos 1980 ilustram um forte debate sobre a formação de professores e de manifestações plurais e com diferentes bases teóricas sobre os processos educacionais até então.

Diniz-Pereira (2013, p. 129) apontou que os diferentes ramos do conhecimento científico, em especial os das humanidades e sociedade, na transição dos anos 1980 e 1990, vão passar pela crise dos paradigmas, que vai denotar as mudanças no cenário político-econômico, em função da escalada dos processos da globalização e do neoliberalismo. Para além disso, ocorre a

emergência da pós-modernidade que segundo Silva (1992; 1999) vai realizar fortes críticas aos modos e métodos de se fazer ciência, bem como ao estatuto de verdade científica.

Nessa perspectiva, Santos (1995) observa a concentração das pesquisas direcionadas às microesferas do cotidiano, as relações de gênero e de poder, privilegiando os indivíduos como agentes, protagonistas dos processos. É também dessa transição que se postula a figura do professor-pesquisador que encara o seu contexto de atuação de forma crítica e reflexiva. Tal entendimento deveu-se a chegada e a apropriação de produções de pesquisadores estrangeiros no contexto brasileiro, como António Nóvoa e Isabel Alarcão de Portugal; Francisco Imbernón, Ángel Pérez-Gomez e Carlos Marcelo Garcia da Espanha; Philippe Perrenoud da Suíça; Ana Maria Chartier na França; Kenneth Zeichner dos Estados Unidos e Maurice Tardif, Claude Lessard e Clermont Gauthier do Canadá. Logo, a década de 1990 marca o início de um consenso acerca da importância de se investigar as práticas pedagógicas, visto o trabalho de Brzezinski e Garrido (2006), e a temática dos saberes docentes como um objeto de análise nas pesquisas de formação de professores (LELIS, 2001).

Com a virada de século, a tendência já indicada na década anterior de protagonismo dos sujeitos e de estudos das microesferas sociais se consolidam, de tal forma que os professores é que serão sujeitos centrais das pesquisas, frente a outros, como os cursos de formação inicial docente (ANDRÉ, 2007). Nesse sentido, o recorte de gênero também passa a ser importante, fazendo com que Diniz-Pereira (2013) indicasse que nos anos 2000, em função do alto número de mulheres como docentes, visto o próprio processo de feminização da docência, os estudos marcassem as professoras, suas trajetórias e histórias, marcando a aposta nos métodos (auto)biográficos, como também a dos estudos identitários e de profissionalização que se uniam as discussões de raça, gênero e poder que foram sinalizadas anteriormente (ANDRÉ, 2006; 2007). Assim, Diniz-Pereira (2000) concebeu a seguinte sintetização das forças que percorreram a formação de professores: a dos anos 1970 com a formação do técnico educacional; nos anos 1980 o entendimento do educador e dos anos 1990 com a formação do professor-pesquisador. Segundo o autor, em função de entendimentos holísticos sobre formação e de se atribuir vários adjetivos ao papel do professor, muitas vezes dissonantes e sem relação à proposta do professor reflexivo, crítico e pesquisador (AMARAL, 2002), acentua-se uma postura crítica a formação dos professores

propondo uma maior preocupação com os processos que corroborarão com a formação identitária dos profissionais da educação.

Zeichner (1998) observa que nas últimas três décadas, em termos mundiais, o campo de pesquisa sobre formação de professores sofreu uma série de transformações, tanto na quantidade de produções, crescentes desde a década de 1980, quanto na diversidade de enfoques, teorias e temáticas, como mostram os trabalhos de Santos (1991) e de Nóvoa (1991; 1992; 1997a, 1997b). Assim, os temas de subjetividade, identidade e socialização, ligados as tramas dos processos de tornar-se professor se mostram mais presentes nas pesquisas. Logo, estudos sobre a aprendizagem e o ensino dos professores, ligados assim ao processo de constituição das identidades, foram os de maior recorrência nos Estados Unidos, durante as décadas de 1980 e 1990, segundo Zeichner (1999). No mesmo ano, André e Romanowski, a partir dos estudos de teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação entre os anos de 1990 e 1996, afirmaram que as temáticas de identidade e profissionalização vinham aparecendo de forma crescente e paulatina nas produções, associadas aos debates de cunho social.

Enfocando os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT8) sobre Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) dos anos de 1992 a 1998, Brzezinski e Garrido (1999) apontam também as temáticas da identidade e da profissionalização como as mais citadas. Cabe ressaltar que o debate sobre a temática das identidades relevantemente visto no contexto que vivemos, da sociedade informacional, dos processos de globalização, internacionalização, de acirramento das desigualdades e de conflitos entre culturas, nos ajudam a entender, com os aportes teóricos da Sociologia e da Antropologia, como se estabelecem as relações de poder, as questões sociais e à docência frente a esse cenário. Dubar (1997) ainda destaca que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, nos entendimentos sobre a formação dos trabalhadores e concepções acerca dos sentidos dos trabalhos fomentam mais investimentos sobre as temáticas das identidades e socialização.

Diniz-Pereira (2013) tece e elenca uma série de críticas realizadas a área de formação de professores. Marcelo (1989) retrata que no início das pesquisas sobre formação de professores adjetivos que significavam falta de organização, sistematização classificavam tais investigações, uma vez que, não se creditava investimentos necessários a essas pesquisas, consideradas complexas. Com as revisões de literatura ocorridas em 1973 e 1986, apesar do aumento do número

dos trabalhos, ainda se encontrava dificuldades para entender as principais bases conceituais que norteavam as pesquisas. No Brasil, segundo Candau (1987) durante toda década de 1970 os estudos preconizaram os cursos de licenciatura, em uma dimensão racional e técnica, implicando para o início da década seguinte, pesquisas descritivas e de cunho experimental que foram severamente criticadas nos anos 1980.

Na década de 1990, André (2006; 2007) retrata que se teve avanços que se estenderam até os anos 2000, principalmente as abordagens metodológicas, como por exemplo os trabalhos com (auto)biografias e narrativas, como novidades e a volta do uso dos questionários, abolidos das pesquisas em função de críticas asseveradas às perspectivas quantitativas. Entretanto, a autora também cita trabalhos ora fragmentados ora que retratam contextos muito particulares, que não especificavam as teorias e as metodologias que utilizavam para refletir a formação de professores. Logo, entre rupturas e continuidades, tanto Diniz-Pereira (2013) quanto André (2006; 2007) destacam que é necessário maior investimento nas temáticas de identidade e profissionalização docentes, no trabalho conciso e coerente entre as bases teórico-metodológicos, na clareza do objeto teórico, por exemplo.

Nesse sentido, Zeichner (2005; 2009) defende a criação de uma agenda de pesquisa para o campo de formação de professores que em uma direção de confluências, participação e colaboração entre os pesquisadores da área, se possa fortalecer e aprofundar os conhecimentos produzidos. Destarte, entendendo a formação de professores como um campo de lutas e disputas por diferentes interesses e horizontes históricos, fez-se aqui um breve arrazoado sobre a constituição do campo de pesquisa sobre a formação de professores, suas linhas de força, as críticas concernentes a área e uma proposição de entendimento sobre a produção das pesquisas. Todo o movimento proposto se deu pensando que o objeto do estudo é um elemento articulado e inserido ao/no campo de pesquisas de formação de professores.

## 1.2 FORMAÇÃO, IDENTIDADES E SABERES DOCENTES NAS PESQUISAS (AUTO)BIOGRÁFICAS

A presente seção faz alguns destaques sobre os conceitos de formação, identidades e saberes docentes. O trabalho está inserido no campo de estudos da formação de professores, o que faz necessário fazer uma discussão constante e permanente sobre os termos. Embora, a dissertação não foque nos aspectos relativos às identidades e aos saberes, tais categorias estão imbricadas, tanto em um ponto de vista conceitual, com relação ao desenvolvimento profissional e às aprendizagens, bem como nas narrativas compartilhadas. Assim, propõe-se um arrazoado panorâmico, apontando e elencando alguns debates acerca da temática. O trabalho de Souza (2004) foi uma inspiração e um convite para o mergulho no referencial teórico-metodológico, bem como as pesquisas Ferreira (2010), Benites-Bonetti (2018), Rocha (2013) e Nurweiler (2019).

Nóvoa (1992) discutindo sobre o paradigma da racionalidade técnica e os tipos de ensino no século XX, afirma que não se pode reduzir ou qualificar os processos educativos pelo parâmetro da técnica ou da racionalidade, já que os sujeitos que tecem as teias das relações, dos cotidianos escolares são dinâmicos e requerem práticas docentes mais implicadas com eles mesmos e os seus contextos. O autor ainda afirma que a tendência de racionalização técnica para o ensino e para a formação, apesar de se apresentarem mascaradas ou imiscuídas a teorias e pressupostos, são demandas e influências de uma lógica comercial, gerencial da sociedade para a educação. Nesse mesmo sentido, percebem-se verbetes, palavras e conceitos dos campos empresarial e econômicos, cada vez mais presentes na educação. Assim, os diretores são substituídos por gestores e todo processo pedagógico fica marcado por estratégias, metas, produtividade, eficiência e eficácia, por exemplo. Como consequências diretas desses processos, existe uma depreciação da carreira docente, deslegitimando-a do exercício das atividades para as quais os educadores são formados, bem como o desprezo pelos saberes da experiência, pelas narrativas dos docentes que, em última esfera, revela a desvalorização da pedagogia e das demais licenciaturas, minando as identidades dos docentes.

Assim, Nóvoa (1992) aponta que a racionalidade técnica fomentou problemas na configuração identitária dos professores, pois favoreceu o processo de desprofissionalização docente, no sentido que outorgou uma separação entre o sujeito e o profissional, sendo o professor apenas um aplicador, um tarefeiro, um reproduzidor de uma técnica. Os problemas com as identidades persistem pois, também, são contínuos, a exemplo, podemos dizer das péssimas condições de

trabalho, da baixa remuneração, o que vai descaracterizando o que é a docência. Nóvoa (1992) comenta que o livro “O professor é uma pessoa”, de Ada Abraham, publicado em 1984, é marcante para o início dos estudos que colocam os professores e suas histórias no centro das produções acerca da formação de professores. Assim, quando o sujeito tem protagonismo nas pesquisas os caminhos para o entendimento sobre a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento são facilitados. Nessa direção, Nóvoa (1995) retrata a necessidade de se considerar as dimensões pessoal e profissional nas histórias de vida, para que se entenda os processos de formação e de significação realizada pelos professores. Os componentes de individualidade das histórias narradas são os que oferecem a singularidade, as significações e as apropriações realizadas pelos sujeitos sobre determinado assunto. É através da dimensão pessoal que se percebem os movimentos de reconstrução das histórias, os elementos de memória, as aprendizagens e as próprias trajetórias dos narradores. No que se refere ao profissional, estão os espaços de formação, inicial e continuada, bem como a relação dos futuros professores com saberes, propondo uma postura reflexiva entre o cotidiano sentido e os conhecimentos construídos. Não se pode crer ou intentar uma separação entre as dimensões pessoal e profissional, pois os sujeitos são clivados de experiências que perpassam ambas as esferas da vida, que não são inócuas ou divisíveis, mas sim, mútuas. Assim, um exemplo que pode ser pensado é que as experiências que se constituem no âmbito pessoal impactam no nosso exercício profissional e vice-versa.

Garcia (1995) discutindo a formação de professores destaca o conceito de desenvolvimento profissional dos professores como o mais adequado para refletir sobre os profissionais de ensino, pois o termo desenvolvimento oferece uma ideia da aprendizagem que ocorre durante toda vida, que é contínua, perante a uma concepção de formação em blocos ou sobrepostas. Quando se alia os desenvolvimentos pessoal e profissional, se aposta em um modelo de formação e de investigação em que as narrativas podem contribuir, já que se investe nos processos formativos, nas trajetórias e nas subjetividades dos envolvidos.

A perspectiva biográfica na formação de professores corrobora para o entendimento de que também se forma e aprende durante o percurso da própria vida. A abordagem biográfica envolve um conhecimento de si e para si. Josso (1988; 2002) propõe uma diferenciação entre as histórias de vida, que oferecem uma visão mais global, panorâmica dos indivíduos, com as

biografias educativas ou narrativas de formação, que refletem as histórias das experiências escolares. Mas, ambas vão se centrar no protagonismo dos sujeitos e de suas histórias de vida.

Os trabalhos citados durante todo o texto de Pineau, Dominicé e Josso sobre as histórias de vida e as narrativas vão propor elementos novos para as discussões sobre formação de professores, já que eles colocarão que as experiências são também formativas, reforçando também, a crítica ao paradigma da racionalidade técnica. A formação é um movimento constante e contínuo de reconstrução de saberes que integra as diferentes identidades e dimensões constitutivas do ser. Nóvoa (1995) afirmou que a formação de professores negligenciou por muito tempo a dimensão pessoal como também formativa, já que todo o processo de constituição profissional é permeado das relações entre si e os outros, em contextos e percepções distintas. Josso (2002) discutindo sobre a formação das identidades e das subjetividades afirma que as experiências têm centralidade na constituição subjetiva do ser. Quando relacionamos com a formação, a autora coloca que se deve partir do sentido que os sujeitos são protagonistas e resultados dos processos de experiências nas suas trajetórias. E que, uma boa opção é o conceito de processo de formação que marca um desenvolvimento contínuo e não se compromete com o termo polissêmico formação.

Para além disso, Josso (2002) indica uma análise atenta dos conceitos descritivos, que são os elementos que compõem as narrativas, como o tempo, o espaço, as aprendizagens, as experiências que oferecerão aos pesquisadores um leque de possibilidades para traçar perfis individual e coletivo. Como já indicado, a palavra formação oferece uma diversidade semântica que pode estabelecer pares sinonímicos e antinômicos, que ora podem se completar ora excluir. Nesse sentido, segundo Josso (2002) é fortuito pensar na formação associado ao conceito de processo ou desenvolvimento, para entender as experiências existenciais, que abrangem de forma lata as histórias de vida e as aprendizagens pela experiência, que remontam a um processo que exige sensibilidades e saberes que possam significar as vivências em um conhecimento significativo.

Fabre (1994; 1995) comenta que em função da pluralidade de significados da palavra formar, ela geralmente se associa a significados mais pragmáticos e que retomam a racionalidade técnica. Mesmo quando o formar se associa ao educar, eles se encerram semanticamente a ideia de instruir. Mas, é fortuito entender a educação como um processo que gera autotransformação do sujeito e que é cruzada por várias aprendizagens, experiências, cada qual com uma dinâmica,

inspirando modos de ser, de agir, de pensar próprios em cada um. Logo, formar e educar não retratam um processo de transmissão, de passagem ou de um estímulo para o desenvolvimento pessoal. Mas, formar relaciona-se com os indivíduos e suas experiências no centro dos processos explicativos, entendendo as interações, as construções e a própria existência como espaços de formação e educação.

Na mesma direção, Josso (1991) realiza um empreendimento de refletir sobre o conceito de formação em diferentes campos das Ciências Humanas e Sociais. Nesse sentido, debate a noção de socialização da Sociologia, de enculturação da Antropologia, de desenvolvimento pessoal e self da Psicologia e também de interações entre grupos, da área de Psicossociologia. No que se refere aos assuntos educacionais, a polivalência do termo é verificada, principalmente nos estudos sobre formação de professores. Com base em um estudo aprofundado, Josso identifica três linhas de força atreladas ao conceito. A primeira mais relacionada à racionalidade técnica foca no processo de aprendizagem dos conteúdos e não diretamente com a formação em si. A segunda perspectiva entende formação como os movimentos de aprendizagem. E a terceira via que constitui o sujeito é protagonista do processo de formação, se aproximando dos sentidos da abordagem biográfica. Logo, Josso (1991) entende que existe uma polarização acerca dos sentidos de formação: uma alinhada aos paradigmas da racionalidade técnica e outra, que mais nos interessa, que entende a formação como um processo ligado às produções das subjetividades, experiências e inseridas em uma devida contextualização. Quando se assume o último entendimento citado, corrobora-se com fenecimento da dicotomia entre formar e formar-se. Para Josso (1988) não se deve separar a ação de formar outra pessoa da ação de formar a si mesmo, pois elas são face de uma mesma moeda, de um processo concomitante.

A formação implica em uma ligação com o tempo, ora o passado, ora o futuro, em função das mudanças que nos atravessam. Além disso, a formação liga-se ao fomento da inovação, da diferença e da autonomia. Quando se pensa nas histórias de vida, as experiências, as recriações e as marcas do passado podem ser tomadas como elementos da reflexão, da própria realidade, que exercem centralidade na ideia de formação. Para Pineau (1999), o processo de autoaprendizagem, que se refere ao aprender com as próprias experiências, precisa ser considerado como formação, já que ocorre de maneira distinta e sem a presença de um outro, no papel de mediador, facilitador, como ocorre na escola. Assim, a autoformação, que tem em Pineau (2000) o seu precursor, encontra

nos entendimentos (auto)biográficos uma forma de inflexão, já que as experiências e as narrativas estão postas de forma viva para o processo de aprendizagem. Logo, aprender com as experiências implica em uma relação constante com si mesmo, com outros e com o movimento de se apropriar e ressignificar os sentidos, os significados e os próprios conhecimentos presentes nas histórias vivenciadas. Com os avanços nas pesquisas de Pineau (1983; 1988; 1999; 2000), os conceitos vão se refinando e outras categorias se unem a autoformação, a exemplo da heteroformação e da ecoformação. Assim, o autor atribuiu a heteroformação como a ação realizada por outros e a ecoformação como o papel do ambiente que desembocarão na formação do eu, a autoformação.

Fazendo alusão ao filósofo iluminista Jean-Jacques Rousseau e à metáfora dos três mestres, o eu, os outros e as coisas, Pineau (1983; 1999) funda sua teoria da formação baseada em três polos. O primeiro, o eu, o auto, refere-se as dinâmicas próprias que atuam na formação. O segundo evidencia a sociedade e outros fatores que inter cruzam os sujeitos, por isso caracterizados por hétero, diferente de si. O terceiro, referindo-se ao mundo, ao espaço, ao ambiente onde os processos atuam. A diferenciação proposta por Pineau não implica em uma separação entre os polos, pois como supracitado, não se divide as identidades dos sujeitos. Logo, existe um processo que além de multifacetado é interligado entre si, refletindo a complexidade e as constantes trocas entre os sujeitos, os meios e o mundo social. Pineau (1988) ainda esclarece que o foco de sua teoria da formação é na dimensão do auto, pois a ênfase é dada nas experiências narradas e vividas pelos sujeitos. O autor faz uma crítica aos entendimentos pedagógicos que, durante muito tempo, concentraram as pesquisas na dimensão da sociedade, não oferecendo protagonismo ao sujeito. Entretanto, não cabe propor um movimento que só vislumbre o individual ou que não entenda o outro, que pode ser a instituição escolar, o livro didático, as políticas curriculares, os regimentos legais, por exemplo. Mas, sim, entender o sujeito como objeto e agente de sua formação e, portanto, as formas as quais eles se apropriam e inter cruzam o ambiente e a sociedade. Logo, as pesquisas (auto)biográficas possibilitam entender o sujeito em sua centralidade e suas experiências como formativas, fomentando assim o processo de autoformação.

A proposição de pesquisa com narrativas é fortuita para se refletir sobre os processos de formação, uma vez que permite entender aspectos históricos e da constituição das subjetividades em seus relatos. Em uma narrativa inter cruzam-se os aspectos auto e eco formativos, que traduzem singularidades, concomitante a inserção de aspectos globais, expandidos que se relacionam com a

heteroformação. No sentido de pensar esse processo de cruzamento e de significações acerca da formação, Dominicé (1988) reflete que, ao fim, a formação é o que fazemos e entendemos delas. Passa por um sentido de qual significado a atribuímos. Logo, no itinerário de ouvir os professores e as suas narrativas, pode-se entender os caminhos de reconstrução das histórias e das significações atribuídas por eles.

Pereira (2000) escrevendo sobre a formação docente, no que tange a identidade, afirma que o conceito pode, muitas das vezes, propor um sentido de algo pronto, acabado, estático e inserido em um padrão. O autor ainda acrescenta que, em contextos internos a uma instituição, a identidade tende a ser homogeneizada para forjar um lastro coletivo. Nessa direção, autores como Lawn (2000) retratam sobre o interesse do Estado em manipular e controlar identidades, arregimentando-as para próximo de um discurso officioso e estratégico para os órgãos oficiais. As identidades são forjadas através de mecanismos de fiscalização do trabalho docente, bem como pelo discurso concorrente e mais ressonante presente na mídia e nos documentos, por exemplo. Quando se relaciona com o mundo do trabalho, Lawn (2000) dispõe que, à medida que os sujeitos não se enquadram nas identidades requeridas, o processo de contratação é mais restrito ou ainda, a partir das diretrizes que norteiam o trabalho docente, a adequação é conseguida e vigiada. Entretanto, nesse trabalho, busca-se conceber a formação das identidades a partir dos aspectos coletivos e individuais, produzindo e atribuindo sentidos ao diferente. Por isso, propõe-se o entendimento das variadas identidades, formadas ao longo das trajetórias que são acionadas em conjunto ao longo da vida.

Em função dos movimentos sociais, organizações de sindicatos e associações que envolveram os professores em contextos político-sociais diversos durante o século XX, adensou-se as discussões acerca da produção e da constituição das identidades. As transformações históricas que impactaram o trabalho docente e a sua organização foram perpassados por diferentes processos de identidades dos professores. Com o avanço da modernidade e de vozes polifônicas outros desafios são colocados à docência, em função da emergência de novas cobranças e entendimentos sobre a escola e o professor, principalmente no sentido dos avanços tecnológicos e do agravamento da falésia social, nos anos 1980, por exemplo. Como a sociedade é palco dos processos de formação e de escolarização, conforme as mudanças sofridas pela primeira, reflexos impactam a segunda e a terceira. Assim, ora as identidades docentes eram pensadas a partir de um controle da sala de aula

e de uma gestão autônoma da escola, elas podem ser entendidas relacionadas com o cumprimento de um processo das competências exigidas, de forma eficaz.

Para além das implicações diretas com as transformações sociais e históricas, as identidades podem ser interpretadas por outros vieses analíticos. Um deles é a dos Estudos Culturais, nos quais podem ser citados trabalhos como o de Louro (1997; 1998), Silva (1999; 2000) e Hall (2000), que entre outros autores, buscaram problematizar os sentidos das identidades e das diferenças, que eram concebidas através de um par antagônico e relacional, sobre o que é e o que não é. Assim, questionou-se as identidades como elemento estático que não muda e se explica por si mesma. Nesse sentido, Silva (1999), inspirado por estudos como o do filósofo francês Michel Foucault, propõe um caráter discursivo da identidade, que se manifesta a partir de um conjunto de representações e de relações com o poder, em suas diferentes esferas. Portanto, a identidade e a diferença são composições históricas, entremeadas de discursos, resistências, controle dos corpos, vigia, punição e relações com os poderes.

Louro (1997) afirmou que a escola conforma e delimita os corpos, a partir de um atravessamento claro sobre o combate a determinadas diferenças. Entretanto, esse processo gera a formação de outras diferenças e resistências, já que os estudantes não são amorfos e passivos frente aos regimentos e aos estatutos, podendo responder, calar, assumir ou não tais intentos. Assim, as identidades e as diferenças são constituídas a partir da própria inserção, observação e participar nas rotinas e nos sentidos da escola, dos outros espaços e com os seus sujeitos. Desse modo, o presente trabalho busca considerar os processos e as temáticas identitárias.

Sobre a identidade profissional, Moita (1992) entende que é um processo que ocorre em uma dimensão de tempo e de espaço e que percorre a escolha, as formações e o exercício da profissão, assim por toda a vida, inseridos na relação em uma instituição e com outros sujeitos. Logo, ela envolve relações entre os saberes e conhecimentos pedagógicos e de outros ramos de ciência, tem sua constituição nas dimensões das representações bem como das práticas cotidianas e podem ser forjadas, como explicitado anteriormente, por outros interesses, que não os próprios da docência.

Nóvoa (1992) compreende as identidades como uma arenas de disputas, que mobiliza duplamente os aspectos pessoal e profissional e que precisam da passagem temporal para constituir os conhecimentos e formar as implicações com a profissão. Já Tardif (2000), como outros autores,

considerando o professor como um corpo repleto de emoções, culturas, histórias e pensamentos evidencia que a profissionalização docente se insere na união das dimensões pessoal e profissional, marcando em uma última instância que, tais componentes também formam e conformam os processos de aprendizagem, se aproximando de uma epistemologia da prática. Schön (1995), por sua vez, quando trata do professor em uma dimensão prático-reflexiva, demarca a necessidade desse profissional ter consolidada bases de conhecimentos e ações específicas a sua atuação, engajamento político, entendido da forma lata, bem como uma postura investigativa que possibilitará a reflexão.

Seguindo a mesma perspectiva, Campos e Pessoa (1998) promoveram um estudo adensado das teorias e categorias propostas por Schön, bem como suas relações com o pensamento do filósofo John Dewey e a formação reflexiva. Assim, far-se-á um breve apontamento sobre as categorias de conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. A primeira se refere à relação perante o saber fazer. A segunda é a reflexão que se dá no momento o qual desempenhamos determinada atividade, ação. Nesse sentido, observa-se claramente a união dos aspectos de teoria e prática na formação reflexiva. A terceira categoria reflete de forma implicada nas ações após o seu término e objetivam contribuir para a formação de um repertório das ações reflexivas já realizadas.

Sobre as etapas reflexivas propostas por Schön, Nóvoa (1995) entende que elas são positivas para o desenvolvimento profissional dos professores e que unem as dimensões pessoais, através das narrativas e das histórias de vida contidas no processo da ação, contribuindo para a constituição do ser professor. O tripé oferecido por Schön evidencia uma perspectiva auto formativa, já que são os próprios professores protagonistas do processo de reflexão e revisão das práticas no contexto de atuação profissional. Portanto, a reflexividade frente às ações e ao conhecimento propõe um movimento de reconstrução dos saberes, já que impele ao professor uma postura investigativa que concebe a teoria e a prática de forma conjunta.

Segundo Alarcão (1996) todas as atividades exercidas pelo professor, desde o planejamento didático-pedagógico, suas relações com o currículo, a avaliação, os processos de ensino-aprendizagem são perpassados pela necessidade reflexiva durante as ações. Entretanto, no que diz respeito as terminologias e as qualificações dadas como correlatas ao professor reflexivo ou pesquisador, autores como Matos (1998) e Pérez-Gómez (1995) vão se questionar da quantidade

de adjetivos que se associam a palavra professor, que acabam gerando dúvidas e incompreensões acerca da própria docência.

E ainda, Pérez-Gómez (1995) dialoga que muitos dos sentidos apregoados nas construções predicativas ao professor foram em função de se reafirmar uma posição contrária ao modelo da racionalidade técnica na formação. E o autor continua dizendo que, em função da reflexão denotar consciência perante ao que se vive, os conhecimentos, os saberes e as práticas só poderão ser refletidos a partir das experiências e dos contextos que se vivem. Portanto, é com o comprometimento com os espaços e histórias que são compartilhadas pelos sujeitos, que os compromissos sociais da docência e da formação são firmados. Assim, Dickel (1998), corroborando com o exposto, dispõe que o professor que assume uma postura investigativa do seu trabalho, provoca os seus alunos e a si mesmo, para propor outras alternativas para uma sociedade mais justa. Apesar de vivermos em um contexto particularmente tão severo, difícil, de tantos conflitos e ataques à docência, propor diálogos sobre a formação de professores reflexivos é um ato de luta, coragem e resistência.

Um conjunto de autores podem ser elencados acerca das pesquisas sobre saberes docentes e epistemologia da prática. Para citar alguns, Tardif (2000; 2002), Tardif, Lahaye e Lessard (1991), Marques (1999), Pimenta (1996; 1999), Alarcão (1998), Fiorentini *et al.* (1998) e Freire (1997), por exemplo. Cada um, embora o uso de termos e enfoques distintos, organizaram conhecimentos acerca dos saberes necessários à docência e suas apropriações reflexivas. Enfocando em Tardif (2000), aliado ao processo de profissionalização do ensino, as discussões acerca dos conhecimentos da prática profissional demonstram relevo no sentido da formação de professores. Assim, o autor discute que a reflexão sobre a prática dos profissionais da educação é necessária para entender os limites, as potencialidades e o que já vem sendo realizado, em relação aos saberes, as apropriações e as reinvenções do cotidiano escolar, bem como as faces das identidades daqueles docentes.

Tardif (2000) quando propõe uma epistemologia da prática profissional preocupa-se em entender os saberes de forma lata, como são as relações e quais os possíveis impactos de tais saberes sobre o trabalho, a aprendizagem e os desenvolvimentos docentes. No trabalho de Tardif, Lahaye e Lessard (1991), são apontados quatro tipos de saberes, quais sejam: saberes da experiência, das disciplinas, dos currículos e de formação profissional, próprio das ideias

pedagógicas. No sentido de uma revisão e ampliação da teoria, Tardif (2000; 2002) atribui três características centrais dos saberes: personalizados, em função das apropriações humanas e do trabalho; diversos e diferentes, em função das identidades e dos processos formativos e temporais, pois correspondem a um período sócio-histórico que os indivíduos compartilham. Nessa perspectiva, eles se relacionam com os imaginários pessoais e sociais dos sujeitos que foram constituídos e forjados durante o tempo.

A tipologia discutida por Tardif (2002) evidencia as fontes sociais de aquisição dos saberes e as formas como eles são integrados ao trabalho do professor, em especial ao que se refere aos saberes profissionais. Assim, o autor elenca, já mostrando sua concepção ampliada, desde os conhecimentos pessoais, os pregressos a entrada no curso de licenciatura, os construídos durante a formação inicial, continuada e proveniente dos materiais didáticos, das políticas e das demandas institucionais, encerrando com os advindos das experiências docentes. Tardif (2000) refletindo sobre o desenvolvimento profissional dos professores, ainda faz um alerta no sentido de não se considerar como sinônimos os saberes profissionais daqueles que são circulantes nas formações no âmbito da academia.

Nos estudos e reconstruções propostos por Pimenta (1999) os saberes principais para o trabalho docente são: os pedagógicos, os do conhecimento e o da experiência. Sobre os saberes do conhecimento, Pimenta inspirada nos estudos Tardif *et al.* (1991), de Shulman (1998) e Alarcão (1998), apresenta oito distintas vertentes acerca dos conhecimentos para a docência, sendo elas: os das ciências pedagógicas, o da filiação profissional, o das disciplinas e seus conteúdos, o conhecimento de si, o conhecimento didático-pedagógico, o das finalidades dos processos educativos, o dos contextos e o dos estudantes e suas particularidades.

Destarte, quando se observa as tramas e as malhas tecidas entre os desenvolvimentos, os saberes e o trabalho dos professores, os alinhavos realizados nesses tecidos buscam, conforme nos aponta Goodson (1992), ouvir os professores, a potência de suas vozes e buscar saber mais de suas vidas. O mesmo autor salienta que o que falta nas pesquisas sobre o desenvolvimento profissional dos professores é justamente escutá-los. Assim, pode-se imaginar que, para repensar os caminhos acerca da formação de professores, uma das alternativas passam por ouvir as vozes, as narrativas e as lembranças dos docentes. Por isso, as histórias de vida narradas oferecem as

dinâmicas de trilhas que vem e vão, contando sobre as emoções, os valores e os imaginários que se envolvem as aprendizagens e os desenvolvimentos docentes.

Josso (2002) ao tratar da pesquisa biográfica, retoma que o processo de investigação é imbricado com a formação, uma vez que direciona uma busca de si, uma caminhada interna pensando os sentidos e as realidades. A autora retrata que essa busca se inscreve em uma dinâmica que permite revolver os caminhos, problematizar as certezas e potencializar o que se investiga. A produção das narrativas nos textos não se dá de forma inócua e afastada de quem redige. Embora sejam outras histórias, o pesquisador, autor, participante e em processo de formação traduz e escuta a si próprio no texto escrito. Assim, sobre esse movimento de se conhecer, Josso (2002, p. 65) aponta que:

O que está em jogo neste conhecimento de si não é pois apenas compreender como nos formamos ao longo da nossa vida através de um conjunto de experiências, mas sim tomar consciência que este reconhecimento de nós próprios como sujeitos, mais ou menos activo ou passivo segundo com as circunstâncias, permite, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível que articula de uma forma mais consciente as nossa lembranças, as nossas experiências formadoras, os nossos sentimentos de pertença, as nossas valorizações, os nossos desejos e o nosso imaginário nas oportunidades socioculturais que soubermos agarrar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade [...].

Dessa forma, a dimensão da formação está atrelada a pesquisa, já que as narrativas vão oferecer subsídios para que sejam retratados e refletidos os conhecimentos de si, os processos de aprendizagem, as trajetórias escolares, entre outros. O trabalho com a abordagem biográfica, entendendo as narrativas enquanto um processo formativo, reverbera em não só pensar de forma recortada e pontual sobre a prática, apesar dos recortes do trabalho, mas sim, de revelar o processo dialético entre a teoria e prática, que demonstra uma reconstrução constante. Para além disso, a narrativa oferece uma dimensão para além da reflexão, pois no processo de escrita científica, existe uma reelaboração das histórias narradas com os acréscimos históricos e experienciais, de formas anterior e posterior, realizadas pelo sujeito que pesquisa e escuta. Tal dinâmica corrobora para o que Catani *et al.* (1997b, p. 27) retrata como contra memória:

[...] A contra-memória atua também, no modo como os professores concebem a relação teoria/prática no seu trabalho. À medida em que vão demolindo as idéias que lhes foram impostas pela memória oficial e pelos próprios manuais e livros didáticos, eles reconstruem uma nova concepção sobre sua prática e o modo como esta se delinea e se estrutura, incorporando não apenas os elementos das teorias como outros que precedem da experiência pessoal e social que tem lugar dentro e fora da escola [...].

Assim, a pesquisa se mostra relevante, pois além de pensar as questões relativas à aprendizagem da docência em contexto de supervisão de estágio, utiliza-se da abordagem biográfica, para refletir com e sobre as trajetórias e narrativas contadas. Souza (2004) aponta uma série de trabalhos que tiveram um certo pioneirismo no Brasil, por tratarem da docência em uma perspectiva narrativa ou através das histórias de vida, como os de Catani (1994), Catani *et al.* (1997a; 1998), Bueno (1996), Sousa (1998), Couceiro (2000) e Rodrigues (2003). Para além disso, Souza (2004) retrata eventos e congressos que reuniram pesquisadores que, entre outras temáticas, trabalharam à docência através das narrativas. Segundo o autor, o Seminário do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), bem como os Congressos Luso-Brasileiro de História da Educação, vão demarcar usos e fazeres distintos para a produção do conhecimento em educação, principalmente aqui, o trabalho com memórias, fontes orais, trajetórias de vida, que a depender do campo de estudo, apresentam particularidades, mas que, direcionam a uma mesma forma para pensar os objetos. Em um panorama internacional, Souza (2004) destaca autores que encaminharam para o estudo da docência e da instituição escolar, cita Pazos (2002) e Genovesi (2002). Destarte, este trabalho visa refletir o desenvolvimento e a aprendizagem profissional a partir das narrativas de professores de história supervisores de estágio, entendendo como fértil em possibilidades a abordagem biográfica, para refletir sobre os itinerários, trajetórias e histórias desses docentes.

Refletindo sobre a formação continuada de professores, Nóvoa (2002b) elenca três elementos, a vida, a profissão e a escola, como uma espécie de trilogia formativa. Para o autor, existe uma falta de atenção frente aos componentes da vida pessoal dos professores e da organização escolar, reverberando em desafios quanto ao desenvolvimento profissional dos docentes e a promoção de projetos coletivos do estabelecimento escolar.

Assim, Nóvoa propõe, de um modo holístico, que a formação deve se ocupar das dimensões pessoal, profissional e organizacional, em busca de se pensar na figura do professor enquanto pessoa, com saberes, práticas e em constante aprendizagem, as trajetórias no campo profissional e a instituição escolar, por meio da comunidade, de seus projetos e espaços de ensino e de aprendizagem. Pode-se pensar que, tais elementos que Nóvoa (2002b) aponta não se restringem a formação continuada, uma vez que podem ser refletidas como uma axiologia para o desenvolvimento profissional docente como um todo. E, pensando no trabalho com narrativas, as

dimensões pessoal, profissional e organizacional aparecem por meios das trajetórias e histórias de vida contadas.

Assim, concorda-se com Goodson (1992, p. 69) que o principal componente do desenvolvimento profissional da docência são as vozes dos professores, devendo antes de se pensar nas suas práticas, escutar a pessoa do professor sobre seus processos de aprendizagem e de formação. É, independente do momento formativo, através de um movimento ouvinte de forma sensível e congruente, que podemos refletir os aspectos pessoais e de desenvolvimento da profissão de docentes, muitas vezes silenciados em seus desejos, seus desafios e seus quereres. Nessa direção, Goodson (1992, p. 71) retrata que:

[...] respeito pelo autobiográfico, pela ‘vida’, é apenas um aspecto duma relação que permita fazer ouvir a voz dos professores. Em certo sentido, tal como acontece com a antropologia, esta escola da investigação educacional qualitativa trata de ouvir o que o professor tem a dizer, e respeitar e tratar rigorosamente os dados que o professor introduzir nas narrativas, o que vem alterar o equilíbrio comprovativo.

Destarte, a opção de ouvir, partilhar das histórias, das múltiplas vozes e das teias dos docentes, implicam em refletir sobre os sentidos das suas formações, as aprendizagens e a centralidade das experiências e das trajetórias no processo de se constituir professor. Assim, pauta-se entender os processos de desenvolvimento profissional a partir das experiências dos sujeitos, que revelam elementos subjetivos e coletivos das suas práticas, suas atuações.

O trabalho com a pesquisa de abordagem biográfica, pensando as narrativas de professores sobre seus aprendizados e práticas, propõem ao pesquisador o oferecimento de espaço sem cerceamentos para que os sujeitos possam se expressar em sua inteireza, já que a matéria viva da pesquisa são as histórias dos docentes acerca de suas experiências educativa e formativa. A postura do interlocutor é imbricada com os sujeitos, diferentemente de uma noção positivista que prega o distanciamento, já que o que interessa é pensar os aspectos e construções subjetivas, as trajetórias, as experiências e as relações entre os contextos macro e micro. Nessa direção, Vieira (1999, p. 50) afirma que “[...] a história de vida de uma pessoa, para além de todas as subjetividades individuais e idiossincrasias de alguns factos, acaba por ser social e não apenas singular [...].”

A relação entre os aspectos individuais e coletivos nas narrativas é um ponto de debate para Ferraroti (1988), uma vez que, o autor compreende mesmo que uma história se refira a uma prática individualizada, ela é contextualizada sócio historicamente, a partir das conjunturas locais e globais. Assim, o autor discorda da ideia de um homem singular, único e universal, fruto da

revolução burguesa, para a ideia de além de uma representação dos interesses de uma classe, os sujeitos são produtos de arranjos individuais e coletivos, fazendo com que uma prática individual remonte a um contexto coletivo. Portanto, Ferraroti (1988) irá relacionar a subjetividade enquanto um valor para a construção do conhecimento, reconhecendo as interfaces entre os elementos individual e social das narrativas, bem como forma de se posicionar contrário a métodos e formas de construção do conhecimento que pregam uma suposta distância e objetividade dos objetos de pesquisa.

Sobre as relações da subjetividade e distanciamento na pesquisa narrativa, é importante destacar que mesmo a considerando um valor de interpretação e de conhecimento, o sujeito narrado usa do afastamento para poder contar de suas memórias, trajetórias de vida e de formação. A implicação do pesquisador se revela em uma escuta sensível e congruente sobre o narrado, guiado por uma condução ética e profissional para que possa ter uma boa relação com os participantes da pesquisa e desenvolver a investigação refletindo sobre os elementos oferecidos e as implicações próprias. Assim, Poirier *et al.* (1999) destaca que o trabalho narrativo não buscar testar ou comprovar hipóteses, mas, através de uma postura dialógica, interativa, potencializar e explorar os contornos e nuances das histórias narradas.

Josso (2002) discorrendo sobre as narrativas individuais, atribui que tal exercício é psicossomático, já que se articula um movimento interior, direcionado para si, competências descritivas e de organização de coesão e coerência das histórias, bem como a mobilização das lembranças e das memórias, de forma sistematizada. Assim, Josso (2002) destaca que o processo de elaboração, narração e escrita das histórias, se mostra com potencial elevado de formação, já que se confrontam e inter cruzam identidades, experiências e práticas, imiscuídas em prismas que remontam os diferentes tempos, passado, presente, futuro e o que aconteceu, as reflexões sobre os ocorridos, o que foi ensinado e o que foi extraído e construído com tal experiência. Narrar, dentro da variedade de sentidos que podem ser atribuídos por cada sujeito, oferece sinais e indícios das representações, dos imaginários, da sociedade e da história do indivíduo social. Para Josso (2002) narrar a si mesmo é um processo formativo que, a partir do eixo da experiência, inter cruza as identidades e os conhecimentos. Assim, a autora denomina que a dinâmica do processo pode ser nomeada de transação e não apenas como uma interação, em função dessas experiências formativas

envolverem uma série de intencionalidades e clivadas pelos contextos vividos, que precisam ser considerados para a análise das trajetórias de formação e das práticas.

Para Josso (2002) as narrativas, orais ou escritas, já carregam consigo elementos formativos. Entretanto, a autora destaca que, mesmo compartilhando de um efeito formativo e de conhecimento de si, o processo de escrita da narrativa mobiliza processos de compreensões de vários fatores, bem como de análise das experiências e das aprendizagens. Nesse sentido, a autora afirma que:

[...] Com efeito, enquanto que a narrativa oral da história encontra, com facilidade, as palavras para se contar, quando se tem quem nos oiça, a passagem ao escrito, enquanto processo solitário, parece reintroduzir a opacidade no 'pensar da sua história'... Por outras palavras, a questão aqui não é a de suspeitar de um sentido escondido ou disfarçado nesta primeira narração oral, mas antes de tomar consciência que as 'narrativas de vida espontaneamente enunciadas, mesmo que se pretenda terem sido geradas no seio de uma subjetividade, são-no por modelos sociais do gênero valorizados pelo narrador'. (JOSSO, 2002, p. 132)

Assim, uma vez que as linguagens oral e escrita possuem recursos comunicativos distintos, a escrita das narrativas propõem aos sujeitos e aos pesquisadores, uma maior coesão, já que interrupções, digressões e silêncios, fazem parte da oralidade. Josso (2002) demarca que as escritas podem evocar histórias, atribuir sentidos e compor a análise científica, a depender da intencionalidade do pesquisador, mas que o processo de escrita, independente da finalidade, se forma em um modelo metalinguístico e de formação de reflexos e imagens, envolvendo as facetas de quem investiga e de quem compartilha suas histórias. Os próprios sujeitos, a partir de suas experiências, refletindo sobre as rupturas, continuidades e mudanças ao longo das trajetórias, vão atribuir o que seja formativo ou não para si. Mas, cabe destacar que, os sujeitos, através de escolhas linguísticas e semânticas, bem como dos recortes e partes preconizadas das memórias, vão denotar suas intenções em retratar o que fora formativo ou não, na sua perspectiva.

Nesse sentido, o trabalho do pesquisador narrativo exige um duplo movimento de afastamento e de aproximação, para refletir criticamente as intenções e escolhas dos sujeitos, sem deixar de ser empático com os sujeitos e percebendo as nuances das trajetórias. Assim, as potencialidades narrativas e de escrita se dão no processo de sensibilização sobre as escolhas e recortes de palavras, termos e memórias que os sujeitos compartilham. Portanto, as experiências narradas, de forma oral ou escrita, geram um movimento de alteridade, no reconhecimento das diferenças de si e dos outros, bem como aproximações de identidades, permitindo idas e vindas de

interpretações e sensibilidades. Para o historiador Roger Chartier (1990, p. 125), “[...] é grande a distância entre o relato pronunciado e a escrita impressa. Contudo, ela não deve fazer esquecer que são numerosos os seus laços. Por um lado, levam à inscrição, nos textos destinados a um vasto público, das fórmulas que são precisamente as da cultura oral”. Portanto, o exercício de investigação reflete sobre as apropriações, distâncias, recortes e sensibilidades que os sujeitos expressam a partir das suas experiências e aprendizagens do vivido.

### 1.3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

Diniz-Pereira (2019) aponta que a discussão sobre a categoria de desenvolvimento profissional da docência não é novidade no campo educacional, uma vez que, observando a produção em língua inglesa, desde os anos 1980, o debate já se faz presente, a exemplo do livro *Professional Development Teachers* de Hoyle e Megarry, no Reino Unido. Já na década seguinte, nos Estados Unidos, Zeichner (1992) publicou estudo que tratou da retomada das pesquisas em desenvolvimento profissional da docência, que já se faziam presentes nos contextos norte-americano e canadense, a partir das escolas, reafirmando a necessidade de formação contínua para se refletir sobre os processos de aprender e de ensinar na profissão. O trabalho de Farias (2020), Araujo (2019), Silva (2019), Ferreira (2014; 2020), Silva (2012), Martins (2011), Lima (2019), Barros (2021), Bezerra (2017), Nascimento (2019), Guerra (2003), Moreira e Santos (2020), Leal e Reali (2015) e Monteiro e Foutora (2017) também subsidiaram a escrita da seção.

Em uma visada histórica no campo de formação docente, até meados dos anos de 1990 as discussões privilegiam a categoria formação, enfocando os cursos realizados em etapas inicial ou continuada, em instituições universitárias ou de Ensino Médio que eram credenciadas para formar professores. É a partir da segunda metade da década de 1990 que este entendimento reduzido de formação começa a ser questionado, na medida em que se reconhece que as demandas formativas não se iniciam e não terminam com o ingresso ou a finalização de um curso e não são restritos aos espaços universitários e escolares. Nesse sentido, intensificam-se as discussões acerca das formações inicial e continuada de professores, atentando-se ao que Diniz-Pereira (2019) destaca ser cores locais do contexto brasileiro: a existência de muitos professores que no passado e no presente, já tinha vasta experiência na docência, sem a formação em nível universitário. Por isso, a categoria de formação continuada, para o autor, fez-se mais difundida.

Entretanto, muito a partir de uma crítica presente em Nóvoa (1991; 1992) começou-se a questionar uma visão dicotômica e estanque, de processos formativos alijados de conexão, separados por estágios e períodos formativos a partir do ingresso ou egresso do curso universitário (MACHADO; ANDRADE; ALARCÃO; NEVES, 2020; MACHADO; ALARCÃO, 2020). Não se pode perder de vista que o contexto é de franca expansão neoliberal e de reforma, como trabalhou Torres (1998). Dessa forma, começa a ser considerado nas pesquisas a noção de uma formação que se dá em um *continuum*, por toda vida. Porém, no contexto brasileiro, muitas das ações de formação

contínua, ocorrem em caráter demasiado específico, apartado da sociedade e de outras demandas, em perspectivas restritas a cursos e a especializações, muitas das vezes oferecidas por instituições privadas, de qualidade duvidosa, que sob a égide mercadológica, vendem formações de curtas durações com prestações a perder de vista (VANZUITA DA SILVA SILVA FERREIRA; VEIGA CASANOVA, 2018). Pela falta de reconhecimento social e de condições de trabalho, tais cursos viram moeda de troca, em alguns casos, para uma ligeira mudança salarial, sem impactar de forma significativa a reflexão e as mudanças nas práticas docentes. Logo, defende-se aqui que não se deve desvencilhar os sentidos do desenvolvimento profissional dos aspectos do trabalho e de suas condições.

Refletindo sobre as contribuições da literatura especializada, García (2009, p. 9) retoma a Rudduck (1991, p. 129) que entendia o desenvolvimento profissional como “a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações”. Em seu texto, García (2009, p. 10) ainda cita a contribuição de outros autores, como: Heideman (1990), Fullan (1990), Sparks e Loucks-Horsley (1990), Oldroyd e Hall (1991), Day (1999), Bredeson (2002) e Vilega-Reimers (2003). De modo geral, os entendimentos sinalizam que o desenvolvimento pode ser representado por atividades e processos que fomentam a reflexão sobre o ensinar e o aprender a/na profissão. Em consonância, García (2009, p. 10) propõe que as noções citadas

entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais quanto informais.

García (2009) destaca ainda que na década de 2000 a categoria de desenvolvimento profissional da docência sofreu uma série de ressignificações. Baseado em Vilega-Reimers (2003) o autor aponta que em razão das contribuições das teorias construtivistas, da ideia de *continuum* formativo, da aprendizagem que ocorre e transcende o espaço escolar, as mudanças nas próprias instituições educativas, na formação do professor, emergindo uma noção prático-reflexiva, de trabalho colaborativo, sensível às diferenças dos espaços e dos sujeitos, vão corroborar para os novos entendimentos acerca do desenvolvimento profissional. Portanto, García (2009) compreende como holístico o ramo do conhecimento que trata das questões relacionadas ao desenvolver-se na profissão, relacionando-o às identidades profissionais, que fomentam a (des)construção das

práticas e das posturas pedagógicas. Cumpre destacar que, embora relacionados, os conceitos de desenvolvimento e de identidade profissional possuem idiosincrasias e que o primeiro, segundo defesa de Diniz-Pereira (2019), não deve ser dissociado dos componentes do trabalho, como já sinalizaram os demais autores.

De forma sintética, em relação ao conceito de identidade docente, Nóvoa (1992a; 2013) compreende como um processo de mudanças contínuas, correlacionado as relações entre os sujeitos, as dinâmicas da instituição que o sujeito se insere e aos elementos próprios da cultura profissional. Logo, entende-se que o contexto da escola, das interações com os pares e com os demais interlocutores, aliados aos processos de socialização, fomentam o desenvolvimento das identidades profissionais dos docentes.

Nessa mesma direção, Iza *et al.* (2014) analisam que as identidades são construídas em um processo social, histórico e espacialmente localizados, portanto, em relação ao outro e a um contexto que propõe outros significados e entendimentos de forma dialética para a profissão. Em consonância ao que é indicado, Pimenta (1999) entende também a formação das identidades como processo dinâmico, social, relacional e atravessado por sentimentos e desejos variados. Para a autora (1999, p. 19)

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão: da revisão de tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas da análise sistemática, à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado de cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentimento que tem em sua vida o ser professor.

Desse modo, concorda-se com Moita (2013, p. 16) no aspecto que a identidade profissional é também composta pelas clivagens das histórias pessoais de vida, pregressas às etapas formativas nas instituições de ensino médio e superior, bem como anteriores ao início da carreira, perpassando, de forma dinâmica e com uma série de transformações, os sentidos identitários ao longo do viver, uma vez que nós produzimos e somos produtos das nossas práticas e das nossas representações. Para Nóvoa (2013, p. 16) as identidades estão intimamente relacionadas com o movimento reflexivo e com o trio dos “A’s”, significantes dos termos: adesão, ação e autoconsciência, que são para o autor, os pontos basilares da identidade profissional. A adesão corresponde ao empenho do

docente em projetos e dos entendimentos relativos aos princípios, valores e habilidades a serem preconizadas. A ação indica as opções e recortes realizados pelos professores visando a um melhor trabalho e aos processos de ensino e de aprendizagem mais coerente. A autoconsciência é a dimensão relativa a pesquisa e a reflexão que estão imbricadas com a profissão docente.

Nóvoa (2013) destaca que a formação das identidades está inserida em uma dinâmica complexa de tempo e de redes interpessoais, o que direciona para a sua mobilidade, inacabamento e de constantes significação e revisão. Para o autor (2013, p. 16)

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor.

Portanto, existe a quebra de um paradigma que calcava as identidades docentes de modo fixo, externo, localizado e acabado, frente a um novo entendimento que considera as inúmeras clivagens que compõem e constroem as culturas escolares, da profissão e das identidades. Assim, a defesa posta em acordo com Nóvoa (2009) é que a formação docente deve ser preconizada na figura do professor, articulada de conhecimentos e de saberes de ordem pedagógica, disciplinar e acadêmicos.

Nessa direção, a formação contínua é atrelada aos aspectos de desenvolvimento, o que Nóvoa (2009) destaca três esferas: o pessoal, o profissional e o institucional. Desse modo, os processos de produção da vida, da profissão e dos investimentos com os estabelecimentos profissionais constituem também a identidade da docência. No mesmo sentido, Imbernón (2010) compreende a formação como um aspecto basilar para o desenvolvimento profissional, que não se desvincula das demais dimensões acadêmicas e pessoais. Logo, Nóvoa (2017, p. 1.130) destaca a necessidade da interseção da formação com a profissão, refletindo sobre as condições de trabalho e o compromisso social da educação e do educador.

Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa.

Destarte, o arrazoado proposto explicitou que os elementos interligados entre os processos de formação e do desenvolvimento profissional, em suas distintas facetas, produz e é produto das

identidades dos sujeitos. Dessa forma, reafirma-se a identidade e suas produções como um movimento dinâmico, múltiplo, aberto a mudanças processuais.

Mesmo que de forma implícita, o desenvolvimento profissional se associa às questões relacionadas ao trabalho docente, uma vez que as práticas que impactam e que se multiplicam na/a partir/da reflexão sobre a profissão ocorrem e são direcionadas, ao menos em uma parte, para o contexto do trabalho do professor. Desse modo, quando se insiste na defesa e na luta pela formação continuada e pelo desenvolvimento da profissão, assume-se triplamente a implicação com três entendimentos: a do compromisso social da educação e do educador por melhores condições profissionais, e o antagonismo frente a teorias que culpam e/ou vitimizam os docentes pelos problemas educacionais e pela estrutura de reprodução das desigualdades presentes na sociedade, e por conseguinte, na escola. Portanto, por mais que se tenham condições estruturais e profissionais que não busquem a qualificação contínua, por variados motivos, a centralização do debate neste dois pontos não contribuem efetivamente para o debate implicado com a mudança da realidade social.

Dessa forma, Diniz-Pereira (2019) compreende que é necessário refletir sobre as condições de trabalho, de se entender a escola como um *locus* formativo, e de propiciar o contato entre os pares para que trocas de experiências ocorram e que fomentem o desenvolvimento profissional, frente aos processos de precarização da formação e da profissão. Destarte, percebe-se que o termo desenvolvimento profissional é disputado, é dinâmico e pode oferecer uma contribuição para se refletir sobre os movimentos formativos e constituintes da profissão docente.

Entende-se que o processo de desenvolvimento profissional é articulado à formação contínua e pela dinâmica da ressignificação dos saberes, fazeres e práticas docentes. Para Lima (2006) os elementos característicos do desenvolvimento da docência se estabelecem em um *continuum* e ocorrem desde a passagem do aluno pelas instituições escolares até a etapa de formação profissional no ensino superior, em uma dinâmica de acúmulos e significações das experiências, com base nos distintos momentos formativos. Para García (1999) a categoria de desenvolvimento profissional é composta por seis dimensões, sendo elas: a dos saberes pedagógicos, cognitivos, teóricos, da profissão, da carreira e sobre si. É dinâmico, somativo e sempre guiado para a mudança e para os contextos e para as relações feitas pelos interlocutores.

Conforme García (2009), o termo desenvolvimento profissional qualifica o docente como profissional do ensino e supera uma dicotomia posta entre as formações inicial e continuada. Para o autor (2009, p. 9) a dinâmica do desenvolver-se na profissão é “[...] um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais”. Logo, em meio a transformações, o desenvolver-se na profissão está relacionado as experiências que fomentam à reflexão sobre a atividade profissional e que compõem as configurações identitárias, produzidas em movimentos de socialização e de aprendizagem da docência. Nesse sentido, García (1999, p. 144) compreende o processo de desenvolvimento da profissão “como um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimentos práticos, estratégicos e sejam capazes de aprender com a sua experiência”. E trabalhos como de André *et al.* (1999) já sinalizavam que se estava constituindo uma forte linha de pesquisa e de produções sobre as características desenvolvimentais da docência no campo da formação de professores.

García (1999) ainda aponta que para a existência de seis modelos formativos de desenvolvimento profissional, que variavam ao longo do tempo, poderiam depender das perspectivas preconizadas e das relações de complementariedade ou não estabelecidas. A saber, os paradigmas se referem as perspectivas autônomas, de reflexão, de inovação curricular, de investigação e de integração. Desse modo, Oliveira-Formosinho (2009, p. 226) analisa o desenvolvimento profissional relacionado ao aprender e ao ensinar, além de ser

[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional.

Assim, tanto García quanto Oliveira-Formosinho concordam que o desenvolvimento profissional impacta as crenças, as formas de ensinar e de aprender dos professores, bem como, a ressignificação dos saberes e das práticas. No crescente das contribuições, Day (2001, p. 15) analisa que “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente”.

Dessa forma, o trabalho docente é clivado em seu desenvolvimento por inúmeros fatores e conhecimentos. Para Day (2001, p. 20) o desenvolvimento profissional impacta o processo educativo como um todo, incluindo as práticas entre os pares e os alunos, uma vez que os docentes “reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional”.

Em diálogo com García (1999; 2009) e Oliveira-Formosinho (2009), Hobold (2018, p. 428) entende o desenvolvimento profissional

[...] como continuidade da formação inicial, levando em consideração as variadas e as diversas experiências que os professores vivenciam na profissão, com seus alunos, colegas professores, equipe diretiva, cursos de formação, momentos de estudos, situações que vivenciam no percurso da vida, seus relacionamentos, suas crenças, suas representações - uma infinidade de acontecimentos inerentes à vida do professor.

Assim, a autora destaca o papel de agência do professor, compreendendo que tais processos e ações vividas, sentidas, experienciadas, compõem o desenvolvimento da profissão. Desse modo, frente a miríade de possibilidades de se analisar a temática, concordamos com os autores citados que o desenvolvimento profissional ocorre em um sentido crescente e contínuo, dimensões pgressas a entrada no curso de licenciatura, congregando as formações pessoal, cultural, social, curricular e organizacional. Mas, vale destacar que o desenvolvimento pode se dar em uma perspectiva de retrocesso e/ou ruptura. O desenvolvimento profissional é perpassado por dimensões das etapas formativas inicial e continuada, pelos aspectos de autoformação, pelos saberes, pelos conhecimentos, pelas condições de trabalho, pela reflexão, pelas políticas públicas educacionais, pelas histórias de vida, pelas experiências, pelas emoções, pelas crenças e pelas perspectivas individuais e coletivas, para citar alguns elementos. Logo, em meio a esse processo, como produtor e produto das interações diversas citadas, observa-se a dinâmica de (re)construção das identidades profissionais, já que nesse ínterim, de influências multifatoriais, o desenvolvimento é clivado pelas experiências, pelos fazeres, saberes, práticas, que enfocam também a figura do professor, do sujeito.

Com base em Morosini (2006, p. 375), o desenvolvimento profissional da docência pode ser caracterizado como

(...) um processo contínuo, sistemático, organizado e auto-reflexivo que envolve os percursos trilhados pelos professores, abarcando desde a formação inicial até o exercício continuado da docência. Compreende, para tanto, os esforços dos professores na dimensão

pessoal e na interpessoal, bem como as condições oferecidas por suas instituições no intuito de criarem condições para que esse processo se efetive. Envolve a construção, por parte dos professores, de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência que é influenciado pela cultura acadêmica e pelos contextos sociocultural e institucional nos quais os docentes transitam.

Cumprer destacar que o elemento do desenvolvimento profissional é presente nas distintas profissões, entretanto o trabalho enfocará na dinâmica própria à docência. Para Morosini (2006), em acordo com demais entendimentos, os movimentos internos que ocorrem em prol da profissionalização não se esgotam em uma dimensão da formação inicial ou da análise recortada das práticas docentes, mas sim, faz referência a um contexto permanente, contínuo de aprendizagem e de ressignificação.

No caminho do entendimento sobre o conceito de desenvolvimento profissional da docência, me deparei com outros termos, como: profissionalismo, profissionalização, profissionalidade e professoralidade<sup>6</sup>. Cumprer destacar que o caminho trilhado pelo estudo da categoria de desenvolvimento profissional da docência, é entendida aqui como um ponto central e inter-relacionado com a profissão de professor e com o presente trabalho. Neste sentido, discorreremos um pouco sobre eles, buscando os pontos de toque e os distanciamentos, uma vez que como aponta Morosini (2006), as categorias se encontram nas temáticas do trabalho e do desenvolvimento docentes. Cumprer destacar também a categoria de profissionalismo que é a luta da classe profissional para o seu reconhecimento profissional.

A categoria profissionalismo, corresponde para Contreras (2002) ao movimento de luta e de resistência dos professores pelo reconhecimento da docência como profissão frente à precarização e a desqualificação, firmando um compromisso de demarcação de condições e de atribuições próprias dessa atividade profissional. Para o autor (p. 45) “(...) a ideia do profissionalismo como representação de habilidades especializadas, responsabilidade e compromisso preenche perfeitamente as necessidades de diferenciação e reconhecimento social”.

O profissionalismo para Contreras (2002) corresponde à movimentação dos professores em busca da autonomia do trabalho, do pensar e do fazer, perante o controle do Estado e de outros órgãos e instituições sobre as dinâmicas dos processos de ensino e de aprendizagem. O autor

---

<sup>6</sup> Cumprer destacar que autores como Marli André, Patrícia Albiere, Isauro Beltrán Nuñez e Betânia Leite Ramalho, são alguns pesquisadores que também produziram sobre tais temáticas e categorias.

também destaca que o profissionalismo se liga à ideia de profissionalização, na direção do reconhecimento da qualificação e das características consideradas importantes para a atuação docente. Contreras (2002, p. 68) afirma que a profissionalização fomentou o processo de “racionalização no ensino, de tal modo, que o fruto foi a homogeneização da prática dos docentes, a consequente burocratização e perda da autonomia dos professores e o banimento da participação social na educação cada vez mais justificado como um âmbito dos profissionais e da administração”. Somado a isto, Libâneo (2001, p. 43) compreende o profissionalismo como “(...) compromisso com um projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas etc”. Portanto, é possível entender que as categorias de profissionalismo e profissionalização retomam ao controle e às resistências acerca da profissão docente e de seus saberes.

Com relação à discussão sobre as formas de controle e de subversão de uma ordem estabelecida, Contreras (2002) propõe o termo de profissionalidade, como modo mais pontual de debater as práticas dos professores e como forma de substituir as categorias de profissionalismo e profissionalização. Nesse sentido, a profissionalidade “(...) se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (CONTRERAS, 2002, p. 82). Logo, a profissionalidade tem interface direta com as dimensões epistemológicas das práticas pedagógicas.

Com enfoque na subjetividade docente, Morosini (2006, p. 400) propõe o termo professoralidade, que segundo a autora é a

(...) construção do sujeito-professor que acontece ao longo de sua vida; processo que o professor experimenta enquanto se pensa e se experimenta, produzindo um modo de ser singular. A professoralidade é uma marca produzida no sujeito, ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva, uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um mesmo, a um modelo padrão. Por isso, professoralidade não é uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito.

Em razão da breve apresentação das especificidades das categorias apresentadas, concorda-se com Morosini (2006) que elas não podem ser utilizadas como sinônimos de desenvolvimento profissional da docência, uma vez que o presente estudo propõe uma análise e compreensão mais ampla que elementos pontuais da profissão. O desenvolvimento profissional da docência não é

representativo e não se constitui apenas nas atividades e/ou formações voltadas ao campo profissional.

Voltando-se ao termo de desenvolvimento profissional docente, encontra-se com recorrência a referência de Oliveira (1997), Garcia (1999), Day (2001), Oliveira-Formosinho (2009) e Pimenta e Anastasiou (2014). Tais autores, sinalizam também para a necessidade de desvincular as categorias de formação contínua e de desenvolvimento profissional, pontuando elementos de toque entre si. Sobre tal questão, Garcia (1999, p. 136) entende que por um período “(...) os termos de aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores foram utilizados como conceitos equivalentes, e torna-se necessário marcar algumas diferenças”.

Embora a variedade de autores que se dedicaram ao estudo da temática, foram percebidas mais confluências que distinções em relação ao desenvolvimento profissional da docência. Nessa direção complementar, um dos possíveis entendimentos finais é que os autores consideram que o processo de desenvolvimento profissional é realizado de forma permanente, vinculado à profissionalização e à profissionalidade, com o exercício profissional. Os autores também destacam que é necessário pensar com cuidado nas dimensões das profissões e das formações, para não fomentar uma lógica determinista e restrita sobre as práticas pedagógicas.

Assim, tanto Garcia (1999) quanto Oliveira-Formosinho (2009) entendem que o processo de desenvolvimento profissional da docência engloba os aspectos de formação continuada. Sobre a prática profissional, Oliveira (1997, p. 1993) afirma que “(...) constitui um fórum próprio enquanto fonte de construção do conhecimento, valorizando assim as experiências dos profissionais e a reflexão sobre as suas práticas”. Portanto, o desenvolvimento profissional conjuga as reflexões teórico-práticas dos processos educativos. A autora (1997, p. 95) complementa que o desenvolvimento profissional:

(...) reporta-se de uma forma mais específica ao domínio de conhecimentos sobre o ensino, às atitudes face ao ato educativo, ao papel do professor e do aluno, às suas relações interpessoais, às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor.

Oliveira destaca o papel da resignificação e da apropriação dos saberes e dos conhecimentos envolvidos na prática docente. Desse modo, a autora (1997, p. 96) indica que três dimensões estão envolvidas no processo de desenvolvimento profissional da docência, sendo elas:

uma vertente do saber, que prende com a aquisição e organização de conhecimentos específicos da área das ciências da educação e da área das da especialidade do ensino;

uma vertente do saber-fazer, associado ao seu desempenho profissional e que tem a ver com as atitudes face ao acto educativo, com o papel do professor e do aluno e com a implementação das actividades e estratégias de ensino;

uma vertente do saber ser e do saber tornar-se, ou seja, a dimensão afectiva que engloba as percepções sobre o próprio professor e a sua actuação profissional, que envolve uma componente de relações interpessoais, bem como as suas expectativas e motivações associadas ao desempenho das suas funções docentes e à sua formação

Com base nos entendimentos de Oliveira (1997), a profissionalidade possui uma interface com o desenvolvimento profissional, uma vez que os conhecimentos da docência são produzidos pelos próprios sujeitos, a partir de uma agência, de uma participação próprias. Mas, cumpre dizer que não se pode compreender o processo de desenvolvimento profissional da docência de forma reduzida ou simplesmente pautada na construção de saberes e competências no decorrer da prática profissional. Uma outra concessão que pode ser feita ao entendimento da autora é a separação em tipos de desenvolvimento, como o pessoal e o profissional, por exemplo. A análise que fazemos aqui é que embora as idiosincrasias, a categoria de desenvolvimento deve ser observada de modo unificado, não se separando as dimensões social, pessoal, afetiva da profissional, uma vez que elas são compostas por elementos relacionais. Nesse sentido, apesar da influência de fatores múltiplos, na constituição e no desenvolvimento profissional de professores, entende-se que o processo de desenvolver-se na profissão extrapola os aspectos da profissionalidade e da profissionalização.

Analisando o desenvolvimento profissional como elo entre as distintas práticas, Garcia (1999) revisa e oferece acréscimos ao que fora postulado por Oliveira (1997). Para o autor (1999), os processos de desenvolver-se na profissão estão intimamente relacionados com as dinâmicas e contatos realizados pelos sujeitos nas diversas etapas e espaços vividos. Logo, não se separa nem hierarquiza as dimensões dos elementos pessoais, profissionais, sociais, institucionais, entre outros. Garcia (1999) ainda propõe uma diferenciação entre as categorias de desenvolvimento profissional e formação contínua. Para ele, embora a formação contínua, que é todo o exercício que fomente a aprendizagem pessoal e profissional, contribua com o desenvolver-se da profissão, ela não é o desenvolvimento profissional em si. O autor ainda explicita que o desenvolvimento profissional deve se articular com os processos de pesquisa e de gestão, bem como estarem paralelos às transformações da própria instituição a qual o docente é participante.

Garcia (1999) também dispõe de modelos que visam ao desenvolvimento profissional da docência, que mantém as correlações entre as categorias de profissionalidade e profissionalização. Assim, segundo o autor (1999, p. 145-146)

Neste sentido, o desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de ação dos professores individual e coletivamente. [...] As relações que acabamos de referir entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da escola, do currículo, do ensino e do professor devem, necessariamente, ser concretizadas em propostas que permitam estruturar e dar uma configuração conceptual e pragmática ao desenvolvimento profissional dos professores. [...] Talvez a classificação mais simples de modelos de desenvolvimento profissional seja a que assume basicamente a existência de dois tipos de atividades: em primeiro lugar, aquelas cujo objetivo consiste em que os professores adquiram conhecimentos ou competências a partir da sua implicação nas atividades planeadas, e desenvolvidas por especialistas, e, em segundo lugar, as outras cujo objetivo excede o domínio de conhecimentos e competências pelos professores e afirma a necessidade de uma verdadeira implicação dos docentes no planeamento e desenvolvimento do processo de formação.

Na continuação dos debates sobre a temática, Day (2001) aponta que o processo de desenvolvimento profissional é contínuo por toda a vida e é influenciado por fatores objetivos e subjetivos presentes nas relações. Nesse sentido, a direção do desenvolver-se como docente para o autor (2001, p. 15) depende

(...) das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente. [...] abordamos os contextos, os propósitos e as vidas dos professores, bem como sua capacidade investigativa, o desenvolvimento das suas competências e do seu saber-fazer profissional, as suas condições de trabalho – a sala de aula, as culturas de ensino e a liderança -, a avaliação, o planeamento do seu desenvolvimento pessoal e a sua mudança, a formação contínua, os modelos de parceria e as redes de aprendizagem e aperfeiçoamento.

Refletindo sobre a relevância dos aspectos experienciais da vida e da profissão, Day (2001, p. 21) aponta que

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientes planificadas realizadas para benefício direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola, e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Assim, pode-se entender que o desenvolvimento profissional para o autor se constitui nas práticas e nos espaços pedagógicos, a partir de um direcionamento crítico do olhar, ciente da aprendizagem contínua, reflexiva e investigativa. Dessa forma, Day (2001) concordou que as

categorias de desenvolvimento profissional e formação contínua, embora seus pontos de toque, são distintos, acrescentando a dinâmica de aprendizagem como parte do movimento formativo permanente. Logo, para o autor, o entendimento de desenvolvimento profissional se aproxima de um horizonte holístico da aprendizagem da profissão.

Sobre a formação contínua, Day (2001, p. 203) a define “(...) como um acontecimento planejado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la de atividades menos formais de desenvolvimento profissional”. O autor (2001, p. 204) ainda a caracteriza como a que

(...) tem geralmente um líder nomeado cuja função consiste em facilitar, mas também estimular, a aprendizagem de uma forma activa. Sendo concebida para “encaixar” nas necessidades dos professores em relação ao seu grau de experiência, à etapa de desenvolvimento da sua carreira, às exigências do sistema e às necessidades do ciclo de aprendizagem ou do próprio sistema, é provável que a formação contínua resulte num crescimento acelerado, quer se trate de um crescimento aditivo (aquisição de conhecimentos destrezas e compreensão mais profunda de determinados aspectos), quer se trate de um crescimento transformativo (que resulta em mudanças significativas nas crenças, conhecimento, destrezas e modos de compreensão dos professores).

Day (2001) pontua que o processo de formação contínua se refere ao aprendizado de um saber ou conhecimento mais pontual, se aproximando da ideia de profissionalização, enquanto o desenvolvimento profissional, por corresponder a uma lógica holística, possui mais pontos de toque com o entendimento de profissionalidade. Uma vez que também se relaciona com as aprendizagens e as experiências ao longo da vida, no decorrer dos espaços. Entretanto, cumpre destacar que não se deve preconizar as ideias de desenvolvimento profissional e de formação contínua relacionadas a resultados, cumprimento de metas estabelecidas.

Com relação às distinções entre as categorias de desenvolvimento profissional e formação contínua, Oliveira-Formosinho (2009, p. 25) retrata que

A nossa conceptualização de formação contínua leva-nos a considerar que, mais do que um subsistema, formação contínua e desenvolvimento profissional são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade que é a educação permanente dos professores num processo de ciclo de vida. A designação formação contínua analisa-a mais como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento. Estas duas perspectivas sobre a mesma realidade têm preocupações e enfoques diferentes. O desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação contínua. Não é um processo puramente individual, mas um processo em contexto.

Para a autora, as duas categorias propõem interfaces com a aprendizagem da docência. Com relação à formação contínua, Oliveira-Formosinho (2009, p. 225) entende que o processo

“(...) reside maioritariamente nas instituições da formação (escolas, centros de professores, universidades), nos agentes da formação (formadores peritos, e formadores pares, formadores externos e internos), nas modalidades de formação (cursos, oficinas, seminários, supervisão, círculo de estudos, etc.), nos aspectos organizacionais (processos de decisão, acreditação das ações, financiamento, tempo, espaço da formação, etc.).

Desse modo, a ideia de formação contínua estava atrelada ao recebimento extrínseco de um saber para a sua aplicação no trabalho. Já na categoria de desenvolvimento profissional, os processos formativos ocorrem no contexto e nas relações de trabalho, vinculados aos saberes da experiência. Mas, ao fim, Oliveira-Formosinho (2009, p. 226) aproxima as categorias de desenvolvimento profissional e formação docente, como relação sinonímica já que

(...) o desenvolvimento profissional como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é somente o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor com aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional.

No contexto nacional, autoras como Pimenta e Anastasiou (2014) discutem sobre o processo de desenvolvimento profissional da docência, mais direcionado aos docentes de ensino superior. Mas, o desenvolver-se como professor está ligado às demandas pela profissionalização e extrapola as demandas de aquisição de conhecimentos formativos. As autoras entendem que a formação docente tem como um dos objetivos o desenvolvimento profissional. Assim, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 88-89) afirmaram que

(...) tem constituído um objetivo de propostas educacionais que valorizam a formação docente não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que reconhecem sua capacidade de decidir. Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se a revisão de suas práticas e das teorias que as informam, pesquisando a prática e reproduzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Tais propostas ressaltam que os professores colaboram para transformar as instituições de ensino no que diz respeito a gestão, currículos, organização, projetos educacionais, formas de trabalho pedagógico. Reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam as instituições na direção da qualidade social.

Portanto, nota-se um sentido de estreitamento do conceito de desenvolvimento profissional com os pressupostos aliado aos resultados. As autoras discutem, a partir de Oliveira-Formosinho (2009) o conceito de concepção ecológica de formação. Para a pesquisadora (2009, p. 258) a

perspectiva ecológica “(...) acentua que o desenvolvimento do ser humano tem a ver, directa e indirectamente, com os seus contextos vivenciais”. Assim, os processos de desenvolvimento ocorrem ao longo de toda vida. Partindo então da concepção ecológica, Oliveira-Formosinho (2009, p. 262) faz o seguinte arrazoado pensando o desenvolvimento profissional

O reconhecimento da importância do alargamento das atividades em contexto e da recordação e da renovação no desempenho de papéis ou mesmo do desempenho de novos papéis;

O reconhecimento da importância das interações e da comunicação entre esses contextos profissionalizantes;

O reconhecimento da importância da influência doutros contextos culturais e sociais mais vastos nesses contextos profissionalizantes mais próximos e nos próprios professores;

O reconhecimento da importância para o processo de desenvolvimento profissional do apoio aos professores nos momentos de transição ecológica.

A noção de que o professor é parte integrante de um processo de desenvolvimento durante suas vidas pessoal e profissional, pode parecer um truísmo ou uma condição ontológica do ser. Mas, é importante reconhecer que tal dinâmica do desenvolver-se não é dissociada das adaptações e interações que os sujeitos fazem com outros indivíduos e com os diversos contextos. Entretanto, cabe sublinhar que o léxico contextos segue em sua forma no plural, para demarcar a diversidade de situações e de espaços que os professores estão inseridos. Bem como a utilização dos termos adaptação e interação não se colocam de forma biológica e/ou genética, mas sim, de emergência de novas demandas para repensar o trabalho docente.

Cumprir insistir em dois pontos latentes: o primeiro é da necessidade de desvincular o processo formativo com a produção de resultados ou do cumprimento de objetivos preestabelecidos. Isso é dito, pois como o processo de desenvolvimento da docência ocorre de forma histórica e ao longo da vida, não existe *a priori* uma definição anterior de objetivos e/ou finalidades para que essa dinâmica ocorra. Assim, quando se enfoca de forma holística as dimensões desenvolvimentais, não se despreza as narrativas, os desejos e os movimentos realizados pelos docentes, que antes seriam descartados por não contemplar determinadas finalidades. Destarte, desenvolvimento profissional da docência é movimento, processo e não um objetivo final fechado em si. Como nos aponta Bolívar (2002) o desenvolvimento profissional não pode ser apartado da trajetória biográfica. Nessa perspectiva, a próxima seção destaca apontamentos da categoria da aprendizagem profissional da docência.

#### 1.4 APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

Esta seção, dedica-se a refletir juntamente com a literatura especializada, sobre a categoria de aprendizagem da docência. Tal exercício é proposto em razão dos objetivos da pesquisa e dos diálogos acerca dos processos de aprendizagem da docência que os professores participantes da investigação apresentam na interface de suas práticas pedagógicas, da dinâmica de supervisão, da escolarização e dos percursos pessoais. Os trabalhos de Lagoeiro (2019), Cruz (2019), Ciríaco (2016), Yamamoto (2013) e Saraiva (2005) foram também referenciais para a escrita.

Entendendo como Mizukami *et al.* (2010, p. 31) que o processo de formação ocorre em um *continuum*, ao longo de toda vida, a aprendizagem também segue a mesma perspectiva, ao ponto que é “permanente, que considera os saberes e as competências docentes como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola”. Nesse sentido, as narrativas veiculam as experiências que apontam um balanço de como a aprendizagem é construída de forma continuada, relacional, nos cotidianos e amparadas, muitas das vezes, por uma base de conhecimentos pregressos, fomentado nas tramas da formação inicial. Desse modo, a presente seção discorrerá sobre os processos de aprendizagem da docência e seus principais conceitos, os saberes e a profissionalização docentes, o conhecimento pedagógico da disciplina, as práticas pedagógicas, em especial a reflexiva, e a formação continuada, realizada de forma coeva a inserção e a prática profissionais.

Para Perrenoud (2001, p. 61) o processo de aprendizagem é sistematizado pelo sujeito que passa por ele, as narrativas que serão apresentadas na composição 4, permitem pensar que existe uma dificuldade entre os participantes de nomear o que seria para eles a aprendizagem, bem como a atribuição do movimento de aprender ligado ora as formações, inicial e continuada, ora as práticas pedagógicas cotidianas. Portanto, percebi que era fácil falar de aprendizagem contando sobre as experiências formativas e as práticas pedagógicas, mas conceituá-la, contar como eles a entendiam, era mais complicado.

A temática da aprendizagem está, cada vez mais, na ordem das discussões e dos debates. E é fato também que os processos de ensinar e de aprender é perpassado por uma série demandas, advindas das transformações da sociedade, demonstram que a mediação do ensino é complexa. Pozo (2002) destaca que é necessário romper com um imaginário que os alunos não aprendem ou o fazem pouco, pois acaba por se instaurar uma ideia de fracasso da aprendizagem. No lugar dela,

é necessário pensar os contextos e os arranjos promovidos pelos docentes em prol da crítica e da dinâmica de se ensinar. Isso pois, para o autor, existe várias formas de se aprender, ambas relacionadas as dimensões culturais e situacionais. Portanto, o que se ressalta da discussão é que os professores estão de forma permanente aprendendo e se desenvolvendo, sendo necessária à disposição para a reflexão sobre tais processos.

Etimologicamente a palavra aprender tem origem latina e semanticamente significa levar, pegar, apoderar-se de alguma coisa. No caso, aprendizagem retrata um processo de apropriação e construção de conhecimentos, dado pela ressignificação das experiências vividas. De modo geral, aprender associa-se com a ampliação de horizontes dos sujeitos e as mudanças passadas por eles, que se organizam em interface ao individual e ao coletivo, que mudou ao longo do tempo e pode legar estratégias para o acúmulos de conhecimentos e saberes produzidos.

No que se refere as relações entre a aprendizagem e o conhecimento, mais especificamente a sua produção, Nunes e Silveira (2008) destacam que se constroem novos saberes a partir de uma relação dialética entre o subjetivo e o social, pensando a interação entre os objetos e os signos da cultura que se participa. Assim, enquanto mais se constrói conhecimentos, a relação do aprender é facilitada, pois sua capacidade é ampliada. Pozo (2002) em uma lente construtivista dispõe que aprender se dá pelo contato entre um novo conhecimento e um já pregresso, que fomenta a construção de um novo saber e que, pode impactar o sujeito com mudanças conceituais, de valores e de atitudes. Embora as distintas formas de pensar o aprender, é relevante que o professor tenha “o conhecimento íntimo das situações”, como aborda Charlot (2000, p. 63), para que o processo de ensino gere aprendizagem, esteja próximo dos interlocutores.

Nesse sentido, Hernández (1998) afirma que o processo formativo deve encaminhar a aprendizagem a partir dos significados atribuídos às experiências construídas no trabalho, na interação entre os pares e nos ambientes de formação pedagógica. Para o autor, é necessário que se dialogue como o professor planeja e organiza suas práticas e se apropria de teorias, sistematizando-as conforme seu contexto e suas demandas. Assim, Gimeno Sacristán (1999) discutiu se a aprendizagem dos docentes estava mais relacionada aos cursos de formação ou as práticas cotidianas que movem os currículos. Nesta perspectiva, o autor (1999) critica a formação considerada fragmentada dos professores, o que dificulta o processo de aprendizagem e de reflexão sobre o trabalho. Em contrapartida, os docentes continuam desvalorizados quando assumem uma

perspectiva prática de seus conhecimentos e de sua atuação, uma vez que as instituições formadoras não chancelam aqueles saberes, criando um quadro que Gauthier (1998) entende com um trabalho sem saberes específicos.

Por sua vez, em um olhar funcional da aprendizagem, os saberes construídos nos espaços universitários não encontram correspondentes na prática cotidiana, em uma perspectiva que as experiências não balizam os conhecimentos teóricos, pois eles não são aplicáveis e resolutivos em sala de aula. Com essa visão estreita de aprendizagem, fomenta-se uma falsa premissa da dicotomia entre teoria e prática que acaba por rivalizar os eixos e propor classificações hierárquicas sobre quem conhece, quem aplica, sobre os saberes, a sua produção e a sua divulgação, como discute Tardif (2002) no âmbito da formação docente universitária.

Hernández (1998) ainda indica que alguns professores, dentro de uma perspectiva generalizadora, buscam aplicar teorias e práticas que aprenderam, sem ponderar os contextos e os demais sujeitos, fazendo assim, uma intervenção inadequada para aquela situação. Por isso, a formação e o desenvolvimento profissional em um sentido permanente são necessários, bem como o reconhecimento dos saberes pré-existentes e o desejo por continuar aprendendo.

Logo, a aprendizagem docente deve buscar ultrapassar uma dimensão de observação, repetição e associação, em prol de um aprender participativo e refletido com os alunos e sobre as estruturas sociais, instituições e conteúdos. Destarte, é orientando esse sentido de aprendizagem, que o desenvolvimento da autonomia, na prática reflexiva e imbricada com os contextos e sujeitos do ensino.

Illeris (2013, p. 7) nota uma transformação nos modelos relacionados ao aprender, uma vez que “embora a aprendizagem seja tradicionalmente compreendida como a aquisição de conhecimentos e habilidades, atualmente, o conceito cobre um campo muito maior, que incluem dimensões emocionais, sociais e da sociedade”, evidenciando que a temática passa a ser observada de um prisma a reconhecer a complexidade de suas relações. O autor (2013, p. 16) faz uma conceituação primeira e lata de aprendizagem como “qualquer processo que, em organismos vivos, leve a uma mudança permanente em capacidades e que não se deva unicamente ao amadurecimento biológico ou ao envelhecimento”, evidenciando que os estudos sobre o aprender percorrem diferentes campos do conhecimento, como as ciências sociais, a psicologia e a biologia e que, é necessário uma análise e uma compreensão interseccional das contribuições das áreas, para que se

possa refletir sobre o processo de aprendizagem. Destarte, para Illeris (2013) propõe que a aprendizagem do sujeito se dá em relação com o ambiente, com o contexto, relacionando o conteúdo e o incentivo no processo de aquisição, de construção do novo saber.

García (1999) aponta que é necessário pensar a aprendizagem da docência, enquanto um sujeito adulto, existindo diferentes entendimentos sobre a aprendizagem dos professores, como por exemplo: as teorias comportamentalistas, cognitivista, humanista e social, partindo de um espectro psicológico. A respeito dos enfoques psicológicos sobre a aprendizagem, embora não seja o mote central da pesquisa, vale a sucinta apresentação dos contributos psicogenéticos e histórico-culturais, escolhidos aqui para breves considerações. Nesse sentido, Becker (1993) trata a partir da perspectiva psicogenética de Piaget, que a aprendizagem e a construção de conhecimentos parte do mundo real e como o indivíduo age, representa e atribui significados sobre ele. Assim, os saberes se constituem na interação e na ação dos sujeitos com os ambientes físico e social. Por isso, Chiarottino (1979) entende que a caracterização da ação é mais produtiva para se pensar a aprendizagem, que a bipolarização entre real *versus* a razão.

Sobre a teoria histórico-cultural, Vygotsky (1991) compreende que a aprendizagem é um processo intencional e explícito de relação mediada entre os sujeitos e o meio social, privilegiando essa mediação para o aprender. Assim, a cultura, enquanto campo de mediação e de produção de sentidos, de significados, de saberes e de valores, observados na linguagem e na ação no mundo, torna-se um elemento central, pois marca as interseções entre os arranjos subjetivos e as dimensões sociais. Oliveira (1997) retrata que essa corrente teórica enfoca a aprendizagem centrada no ser humano, pensando que os processos psicológicos estão imbricados com a dinâmica social e os significados individuais.

Já Assmann (1998) entende a aprendizagem para além de um resultado relacionado ao que pode ser considerado um bom processo de ensino. Para o autor (1998, p. 35) “o avanço das biociências nos foi mostrando que vida é, essencialmente, aprender, e que isso se aplica aos mais diferentes níveis que se podem distinguir no fenômeno complexo da vida”, o que implica em considerar que o aprender está imbricado em uma dinâmica contínua da vida. Isso também leva o autor a defender que o aprender não pode se associar a entendimentos dicotômicos, mas sim, integrados, de um modo dialógico entre o meio e os sentidos, já que “a primeira consideração acerca do processo de aprendizagem sempre deveria ser a de que existe um sistema unificado

organismo-e-entorno” (p. 37), completando ainda que os “sentidos como interlocutores do mundo [e que] o organismo vivo é, também e acima de tudo, um criador ativo enquanto (co) partícipe ativo do sistema conjunto organismo/entorno” (p. 37).

Pensando em uma dimensão social da aprendizagem, Lave e Wenger (2002) defendem que o processo de aprender está associado a sociabilidade e a estrutura do campo social, que para eles está intimamente implicado com os processos psicológicos de internalização e assimilação. Mas, ressaltam que processo de aprendizagem, para além dos atributos da psicologia, depende da miríade de fatores que compõem a sociedade. Desse modo, Wenger (2013) propõe que aprender é intrínseco ao ser humano, tal como realizar outras funções básicas, próprias da existência, bem como, a interconexão da aprendizagem com a experiência. Assim, aprender é uma ação social, conectada a uma reflexão sobre o contexto que se vive e se participa. Mas, Wenger (2013) assevera que a questão contextual aqui, não se refere a trazer um objeto ou um cenário conhecido dos participantes, mas sim, propor uma reflexão mais comprometida e crítica daquela situação pregressa e/ou cotidiana. Por isso, não basta apenas oferecer um exemplo, sem que ele seja debatido de forma significativa aos interlocutores.

Ao fim, concorda-se com Lave (2001) que no processo de aprendizagem não há lugar para polos dicotômicos e antagônicos entre si. Isso, quer dizer que a esfera do aprender deve ser de forma a integralizar a participação do sujeito no mundo, o que implica em considerar e reconhecer seus sentimentos, suas questões histórico-culturais, seus valores, de posições coletivas, entre outras. Aprender associa-se ao processo de ressignificar os conhecimentos para construir novos; é um processo dinâmico, que se transforma durante a vida, as situações e os contextos, já que é integrado as trajetórias e aos percursos dos sujeitos; e é complexo e problemático, no sentido das mobilizações, dos arranjos e das elaborações cada vez mais congregam fatores e elementos, que implicam em escolhas, acréscimos e abandonos. As narrativas dos professores tencionam em variados momentos, de forma reiterada e em um movimento de vai e volta, os processos de aprendizagem durante toda a vida, desde alunos da educação básica até profissionais, evidenciando seus entendimentos sobre a aprendizagem, em diversas facetas e a relação entre os saberes e os conhecimentos mobilizados nas práticas.

Desse modo, a aprendizagem se entrelaça pelas experiências e pelas dimensões da vida, ocorrendo em espaços educativos ou não. Jarvis (1995) compreende aprendizagem por um

processo de ressignificação das experiências em conhecimento, marcando uma relação profícua entre o individual, o eu, e o coletivo, o mundo. Assim, nessa perspectiva, assume-se que a interação e a troca sociais, bem como a permanente aprendizagem, ao passo da vivência de novas experiências, nos diversos contextos. Em uma direção próxima, Charlot (2000) compreende que o processo de aprendizagem não se refere apenas a um processo de incorporação epistemológica, mas sim, de produção das identidades e das relações sociais. Pensando na mediação social e no papel da docência, Marques (1995) compreende a aprendizagem para além de uma nova adaptação ou acréscimo de saber, mas sim, de uma reconstrução, que evidencia a singularidade entre os arranjos próprios do sujeito.

Refletindo sobre o professor enquanto um aprendiz, Mizukami (2000) se debruça a analisar a aprendizagem profissional da docência. Como supracitado, o entendimento da formação contínua e permanente de professores, nos leva a pensar que a dimensão da aprendizagem está ocorrendo de forma concomitante, anterior ao ingresso no curso superior e durante os espaços formativos, bem como nas demais experiências. Logo, as narrativas nos permitem pensar as relações entre as práticas profissionais e as trajetórias de vida, que impactam a formação e a profissão e constituem matérias vivas dos cotidianos e da possibilidade de reflexão dos docentes. Destarte, o exposto está em consonância com o que Jarvis (1995) já colocou que a aprendizagem se ancora nas experiências, e por conseguinte, nas apropriações e novos significados que são atribuídos. Assim, o movimento experiencial está ligado ao perfil biográfico, o que fica marcado com as narrativas.

Com relação à aprendizagem da docência, pode ser percebida a existência de diferentes paradigmas e desenhos na literatura educacional. Cada um privilegiando um aspecto formativo e um elemento da estrutura do desenvolvimento, como por exemplo: o currículo, a vida pessoal, a escola, as experiências, as técnicas e as metodologias, como se aprende a ensinar, entre outros. Mas, independentemente do modo preconizado, a reflexão crítica e o compromisso ético da formação e da aprendizagem precisam estar pautados.

García (1999, p. 33-46) dispõe de cinco orientações para que os docentes reflitam sobre o processo de aprender a ensinar. O autor faz uma ressalva que tais disposições são um recorte possível para entender o tema que é complexo e que não pode ser explicado em sua totalidade, uma vez que são necessários assumir referenciais teórico-metodológicos, bem como escolhas e opções. Outro ponto que García (1999) enfoca é que as orientações não são excludentes entre si, podendo

e devendo ter entre si, interseções e ligações. Desse modo, as orientações tratadas são: a acadêmica, a tecnológica, a humanista, prática e relativa à formação docente.

A primeira orientação entende o professor como um especialista, destacando todo o seu processo formativo e as relações com a disciplina lecionada. Já a segunda, com influência comportamentalista, concebe o aprender a ensinar de forma reduzida, já que o professor é considerado um técnico, aplicador de métodos e técnicas. Para além disso, nota-se o próprio uso programado de instrumentos tecnológicos, marcando um saber-fazer por parte dos docentes. A terceira orientação coloca a pessoa como protagonista dos processos formativo e de aprendizagem, no sentido que segue as contribuições da fenomenologia e da psicologia humanista. Portanto, o professor é o centro do processo de ensinar, norteando suas ações de forma a coadunar as dimensões pessoal, institucional, relacional e contextual.

Já a quarta orientação demarca a experiência como elemento central na formação e na dinâmica de aprender a ensinar. A questão dos movimentos experienciais é posta nas narrativas, uma vez que ocorre um trânsito entre os acontecimentos, suas sensações e desejos e como eles serão ressignificados no narrado e para se ensinar. Reforça-se ainda que tais experiências são localizadas de forma contextual e imbricadas com o sujeito. A quinta e última disposição pensa a formação docente a partir de elementos sociais e construtivistas, críticos as teorias tradicionais do currículo e do ensino, marcando o professor como sujeito político e ativo perante as demandas de seu tempo.

A respeito da última orientação tratada, García (1999) ainda retrata que a aprendizagem da docência pode ser concebida de duas formas: a tradicional e a reflexiva. A primeira destaca a formação por uma dimensão prática, que valoriza o ensaio por tentativa e erro e na reprodução de ações consideradas exitosas promovidas por outros docentes. A segunda, o que é posto à ribalta é a reflexão, a exemplo do que Schön (2000) atribui como um profissional reflexivo, o que quer dizer, aquele que analisa e que interpreta suas práticas.

Porém, a proposição de García (1999) não se reduzia ao debate entre as racionalidades técnica e prática, mas sim a pensar de modo integrado o pensamento com as práticas, considerando os aspectos sociais, políticos, econômicos, históricos, pessoais que clivam o aprender. Logo, a aprendizagem da docência é crítica, organizada, pessoal, reflexiva e ética, almejando a justiça social, a defesa e o aprimoramento da democracia. Por fim, o processo de aprendizagem ocorre

concomitante com o desenvolvimento profissional, já que ambos são contínuos, relacionais e crescentes, nos diversos modelos teórico-metodológicos.

Com relação à aprendizagem profissional da docência, Tura e Souza (2001) evidenciam que o aprender está conectado ao movimento de profissionalização da docência, o que reverbera nas suas representações e no desenvolvimento profissional. Já Vieira (2002), pensando a aprendizagem de professores que já concluíram sua formação inicial, sinaliza que para além do espaço da sala de aula, os demais pares, os alunos e a comunidade escolar são interlocutores para a aprendizagem. Oliveira (2002) refletindo sobre a formação inicial, com especial atenção para a disciplina de estágio supervisionado, chegou à conclusão que o espaço supervisivo contribui para a aprendizagem da docência das professoras em formação, uma vez que elas interiorizam e se familiarizam com o espaço e os agentes escolares.

A autora aponta que esse contato prévio não impede que os desafios do início da carreira aconteçam, mas sim, as instrumentaliza para pensar nas ressignificações da experiência e em novos projetos para a aprendizagem docente. Outra contribuição é de Felice (2002) destaca que as atividades de planejamento, de organização didática da aula, bem como as relações de supervisão, sejam de outros pares, professores universitários ou da Educação Básica, são fatores relevantes para a construção da aprendizagem da docência.

Nono (2001) pensando sobre o aprender a ensinar, estudou a partir dos relatos docentes, suas estratégias relacionadas a como os sujeitos aprendiam e como geriam os processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, as considerações finais da investigação encaminharam para o processo formativo de forma permanente, sendo os saberes construídos a partir de um processo, clivado por inúmeros fatores, bem como os conhecimentos dos próprios professores sobre eles mesmos e sobre os alunos. Lastória (2002) por meio de relatos e entrevistas biográficas, evidenciou como os percursos de vida e de formação influenciaram a aprendizagem da docência.

Cabe ainda destacar o trabalho de Ferenc e Mizukami (2004) que pensou as aprendizagens associadas aos trajetos formativos e de atuação de professores no início da carreira. Embora o segmento focado tenha sido da docência no ensino superior, as autoras legaram contribuições para o processo de aprender a ensinar, no sentido que analisaram as demandas de ensino, o ingresso na profissão, a presença e a ausência de apoio entre os pares e um entendimento que tal processo

fosse realizado de forma imediata, pelos docentes em questão, como assinalaram Ferenc e Mizukami (2004).

A pesquisa sobre a aprendizagem docente centrava-se primeiramente nos conteúdos, técnicas e métodos que os professores deveriam saber para ensinar. Data dos anos 1990 e 2000, uma mudança de quadro com relação a pensar o aprender de forma mais endógena e a analisar como o professor media o processo de aprendizagem. Entretanto, Lortie (1975) já propunha com seus estudos sociológicos sobre a profissão docente, que a aprendizagem deveria ser mais bem observada nos cursos de formação, em função da transição entre a posição de aluno e a posição de professor ser abrupta, para ele.

Nesse sentido, para o autor (1975) o professor iniciante acaba tendo um choque entre as expectativas, as representações, o cotidiano e o que aprendeu na universidade. Atualmente, mesmo com a existência de programas e de estágios que antecipem o ingresso do licenciando no espaço escolar e que consolidem ou não a sua escolha pela docência, o início da carreira irá demandar a adequação às normas da instituição, bem como a oportunidade de se ter ou não, apoio durante esse momento. Nas narrativas dos professores, o início da docência e comparações ao longo de suas trajetórias pela profissão, marcam distintos momentos acerca das temáticas das práticas pedagógicas e dos percursos formativos.

Assim, além de uma tônica imediatista, identificada por Ferenc e Mizukami (2004), a aprendizagem fica relacionada por uma lógica prática da experiência e da observação. Desse modo, nota-se um sentido do aprender enquanto se faz na prática e do aprender observando ou até mesmo, se lembrando, de como os pares e os demais professores que passaram pelos seus processos de escolarização fazem/faziam. Cabe dizer que a observação é um elemento básico e constituidor dos processos de aprendizagem, vide as crianças, por exemplo. Porém, o que Lortie (1975) destaca é que a observação deve vir acompanhada de uma visão técnica e crítica e não como um paradigma a ser replicado. E é justamente a ausência de criticidade ou de instrumentalização para tal, que faz com que algumas ações sejam reproduzidas e que professores experientes fiquem resistentes a repensar sobre suas práticas, em alguns casos.

O autor (1975) ainda destaque que, a observação deva ser feita dentro de uma lógica colaborativa e dialógica entre os profissionais e não em uma lógica de bastidores, como assinala Goffman (1985), distante do público, ensaiando uma melhor ou esperada representação. Pois,

apenas a observação nas coxias, não permite identificar e entender quais as escolhas, as opções e os motivos que nortearam as decisões e recortes tomados pelo docente, que em razão da idade e do tempo de serviço, podem desencorajar ou subestimar os professores iniciantes acerca da profissão e de seus desafios. Portanto, para Lortie (1975) são as lembranças pregressas a entrada no curso de licenciatura dos processos de escolarização, e as experiências do estágio e das práticas de ensino que aproximam os futuros professores dos processos de aprender e de ensinar.

Embora a pesquisa de Lortie esteja situada nos anos 70 do século passado, os contributos permanecem atuais, na medida que já apontavam para a dimensão das experiências para a aprendizagem. Essa questão é recorrente nas narrativas dos professores que destacam que muito da aprendizagem e da proposição das práticas pedagógicas, foram realizadas na interface cotidiana dos alunos, dos pares e dos estabelecimentos de ensino. Por isso, nota-se, de modo paulatino e crescente, as tentativas e programas que aproximam a escola e a universidade, propiciando espaços de iniciação à docência, modificações de currículos, com a intenção de aumento da carga horária para atividades de estágio e práticas de ensino e, como García (1999), entre outros, apontara, o entendimento da prática enquanto uma dimensão para a aprendizagem, o desenvolvimento e a construção de saberes. Logo, as narrativas proporcionam a possibilidade de compreensão, através dos arranjos subjetivos e dos percursos de vida e formação, pensar como os docentes aprendem, como constroem conhecimentos e como se relacionam com as distintas demandas, sujeitos e contextos.

Na mesma direção, Mizukami (2000) já indicara que as pesquisas sobre a aprendizagem docente se debruçavam então a analisar e compreender como os professores aprendiam, significavam suas experiências e construíam seus saberes. A autora ainda complementa que as investigações se localizavam, sobretudo, no campo da formação docente, apesar do tema ser objeto de outras áreas de estudo, e reendossa a complexidade do estudo sobre os processos de aprender, uma vez que são contínuos, permanentes, clivados por diversos fatores, que marcam processualmente e não de forma pontual, a vida e as dinâmicas formativa e profissional dos sujeitos. Ao fim, por se constituir em uma rede de possibilidades, de áreas e de motivações, fica sinalizado a importância do contínuo investimento em investigações na temática, agregando conhecimentos e tentando apontar horizontes para os espaços lacunares das teorias e das demais pesquisas.

Destarte, quando se entende a aprendizagem como um processo contínuo, tal qual e concomitante ao desenvolvimento, reconhece-se que os percursos de vida, de formação e de trabalho podem oferecer condições propícias ou não para a progressão profissional, assumindo assim, que o aprender e que o desenvolver não se constituem de um caminho retilíneo, marcado de eventos que serão adquiridos e justapostos, garantido a evolução da carreira. Para García (1999), é necessário ao professor se desenvolver pedagógico, cognitivo e teoricamente, além de ter um conhecimento crítico sobre si e sobre seu papel na instituição e na sociedade, em tempos que são marcados pela constância da imprevisibilidade, das transformações.

Entretanto, Imbernón (2000) faz questão de destacar que a aprendizagem e que o desenvolvimento profissionais da docência, precisam ser entendidos a partir do tempo e da instituição, que oferecem ou não condições de trabalho e de reflexão sobre o aprender e o desenvolver. Outro ponto levantado pelo autor (2000) é que as dinâmicas de desenvolvimento e de aprendizagens podem ser fatores de motivação para a continuidade e a melhoria das práticas pedagógicas, bem como do reconhecimento enquanto profissionais, pela luta por condições de trabalho dignas e em defesa de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada.

Cumprir destacar que o próprio conceito de aprendizagem sofre alterações ao longo do tempo, a depender do contexto, mostrando sua dinamicidade. Assim, pensando que a sociedade contemporânea vive um processo de intensificação das mudanças digitais e tecnológicas, media outras relações com o tempo e passa por um processo de globalização desigual, instaura-se um quadro que Castells (1999) denomina de sociedade do conhecimento. As marcas desses tempos são novas mediações e relações política, social, histórica e econômica imbricadas com as tecnologias, que impactam as distintas áreas do conhecimento e, por conseguinte, as formas de aprender e de ensinar. Libâneo (2001) ainda destaca que existe um discurso corrente na mídia que, em função dos avanços tecnológicos, a aprendizagem dispensaria o papel da escola e do professor, não precisando dos processos de ensino e de aprendizagem já desenvolvidos.

A aprendizagem inserida nas transformações acerca do tema e do próprio processo educacional ao longo das temporalidades, ocorre uma mudança com relação a representação do papel e da função do professor: se antes era baseado a partir de um entendimento da racionalidade técnica, um detentor, transmissor de conhecimentos, que aplicava técnicas e métodos para a

aprendizagem dos discentes, de modo mais contemporâneo, o docente passa a ser visto como um mediador, um facilitador na construção de conhecimentos, promovendo a interação entre os novos conteúdos a serem aprendidos do conhecimento pregresso, do cotidiano. Essa perspectiva endossa a postura de Imbernón (2000) e de Feldmann (2009, p. 74), no sentido que “formar professores no mundo atual é defrontar-se com a instabilidade provisória do conhecimento, pois as verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e na interpretação de diversos fenômenos”. Portanto, observa-se que a formação docente precisa responder a demandas atuais e que as mudanças e as incertezas ganham espaço em um tom crítico aos paradigmas norteadores da ciência moderna, ainda mais, no campo das humanidades. Logo, a escolha das narrativas permite pensar e sentir os movimentos de adequação, de demandas e de construção realizadas pelos professores frente aos contextos de atuação, de suas práticas, bem como das trajetórias pessoais e de escolarização.

Perante as transformações do mundo e das relações, Perrenoud (1999) aponta que mediante tal quadro, a formação de professores deve se pautar em uma perspectiva reflexiva, com práticas colaborativas e tendo o professor um papel protagonista e de mediação, à ribalta das dinâmicas de mudança da sociedade. Dessa forma, o autor propõe competências profissionais aos docentes, frente aos contextos que impactam a profissão. Cumpre ressaltar que o termo competências deve ser visualizado de modo crítico. Dentre eles, estão: sistematização e coordenação das situações de aprendizagem; gestão do desenvolvimento da aprendizagem; concepção e prática evolutiva dos dispositivos de diferenciação das turmas; envolvimento dos alunos nas situações de aprendizagem e do contexto escolar; trabalho em grupos; participação na gestão escolar; envolver e aproximar os pais e a comunidade escolar dos processos de ensino e de aprendizagem; utilizar das novas tecnologias; cumprir os deveres da profissão com ética e gerir os seus processo de formação contínua.

É interessante pensar em dois aspectos, que embora não sejam aprofundados aqui, merecem a consideração: o uso do termo competência e a responsabilização docente. A pedagogia das competências de Philippe Perrenoud ganha destaque no Brasil na década de 1990, período em que o mundo, de forma geral, passou por transformações nos meios e nas relações de produção, bem como franco avanço e consolidação das doutrinas política, econômica e ideológica do neoliberalismo e do capitalismo, em contexto de fim da Guerra Fria (1946-1991). Dessa forma, em

razão das mudanças socioeconômicas, a educação é demandada para o oferecimento de uma formação mais voltada para a inserção e para o atendimento das necessidades do mercado, um processo de mercantilização da educação.

Assim, Perrenoud (2002, p. 7) entende competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. O autor faz uma crítica contundente à escola e ao processo de ensino e de aprendizagem que preconiza para ele, uma dinâmica de transferência de conteúdos para os alunos, não desenvolvendo portanto, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que formarão as competências e socializarão padrões de agir inseridos aos contextos de trabalho. Existe assim, conhecimentos (in)úteis a formação de competências. Logo, Perrenoud defende que a pedagogia endossa as exigências demandadas pelo mercado de trabalho, formando os sujeitos de forma a serem flexíveis, prontamente aptos para o atendimento do capital, no contexto de reestruturação produtiva.

Nesse sentido, o segundo ponto a ser tratado é que dentro da perspectiva das competências, parece haver uma responsabilização do trabalho docente, à medida que o professor pode ser entendido como o sujeito que responsável por gerir e coordenar todos os processos de aprendizagem, dele mesmo, dos alunos e da administração escolar. Representa-se uma unilateralidade nos processos de ensino e de aprendizagem. Mas, em contrapartida, Perrenoud afirma que as competências dispostas por ele correspondem como um horizonte formativo, e não conhecimentos já consolidados, a ser aprendido e ensinado a partir de uma prática pedagógica reflexiva.

Então, será tratado a seguir sobre os saberes e a profissionalização da docência, imbricada com as demandas e os desafios de se aprender a ser professor. O entendimento de professor profissional para Altet (2001, p. 26) é aquele que realiza a “articulação do processo de ensino-aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas”, e ainda completa dizendo que tal professor é

peessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática. Quando sua origem é uma prática contextualizada, esses conhecimentos passam a ser autônomos e professados, isto é, explicitados oralmente de maneira racional, e o professor é capaz de relatá-los. (p. 25)

Mas, é importante ressaltar que o profissional em questão deve estar comprometido com a formação continuada e o desenvolvimento profissional da docência. Assim, Altet (2001) trata que os professores precisam de saberes variados, propiciado pelas práticas, pelo planejamento, pela sistematização próprias das interações em aula, na escola e na comunidade. A autora (2001, p. 28) explicita que tais saberes são de natureza “teóricos e práticos, conscientes e capazes de preparar e guiar a ação, ou ainda implícitos, empíricos, na forma de rotinas automatizadas e interiorizadas que intervêm nas improvisações ou nas tomadas de decisão interativas na ação”.

Vale o destaque que, *a priori*, ainda no desenvolvimento do projeto e das discussões teóricas, as questões relacionadas aos saberes não eram capital na ordem dos debates. Tanto, que não figura entre os objetivos, hipóteses e questionamentos a implicação dos saberes ou não dos professores participantes da investigação. Entretanto, as leituras e os arranjos teóricos foram nos conduzindo a pensar as associações entre a aprendizagem, o desenvolvimento profissional e os saberes, ao passo que eles se cruzam em relação a formação, as práticas e as narrativas. Portanto, o leitor poderá observar, a circulação das teorias e entendimentos acerca dos saberes entre as composições e a nossa viagem.

Sobre os saberes teóricos, Altet (2001) propõe uma divisão em dois tipos: os que são ensinados e referentes aos campos disciplinares, que necessitam de uma transposição didática adequada; e os saberes para ensinar, relativos aos pedagógicos e a gestão dos conhecimentos de sala de aula, da didática. Já os saberes práticos são próprios do cotidiano, das experiências, são construídos nas práticas profissionais e se diferem em saberes sobre a prática, que indicam o modo de fazer, e os saberes da prática, que são construídos na ação profissional.

Para Tardif (2012) os saberes estão implicados com os processos formativos e de aprendizagem que, enquanto mais exercitados, contínuos, organizados e interiorizados estiverem esses saberes, a aprendizagem se configura de forma ampla, em teias. Assim, segundo o autor (2012), o saber docente tem como características ser plural, formado de diversos outros saberes, dentre eles o da instituição, o dos currículos, o da formação e o das práticas. Portanto, a prática docente congrega os saberes da experiência, do currículo, da profissão, que incluem os pedagógicos e os do campo disciplinar específico.

Sobre os saberes da formação profissional, eles podem ser pensados em dois eixos: os constituídos pelos cursos e instituições de formação inicial e continuada; e os pedagógicos, próprios

da profissão professor, que se referem as metodologias do saber-fazer da docência. Cumpre destacar que os saberes disciplinares são relativos ao campo do conhecimento específico, que as instituições educacionais ensinam. Os curriculares retomam as grades, os programas dos cursos, que os professores aprendem a construir e a reproduzir. E os experienciais que tratam dos percursos de vida, de formação e de escolarização, que significam as práticas e os demais saberes. (TARDIF, 2012, p. 54)

Os saberes profissionais têm como característica a forte presença subjetiva, já que eles são construídos com base nas experiências e em arranjos próprios do contexto e das condições de trabalho do docente. Por isso, eles não são objetivos e formais, na maioria das vezes. Concordando com Herneck e Mizukami (2002, p. 318) tais professores “difícilmente têm uma teoria ou concepção unitária de sua prática, mas, ao contrário, utiliza muitas teorias pessoais (tácitas, implícitas), concepções e técnicas conforme a necessidade e o contexto específico vivenciado”.

Ao fim, Tardif (2012, p. 63) propõe uma síntese para sistematizar e identificar os saberes, evidenciando as relações, as experiências e organizações as quais os saberes se envolvem. Nesse sentido, os saberes pessoais dos professores, que são adquiridos na família e nos espaços de convivência, são integrados pela socialização primária ao trabalho. Já os saberes da formação escolar, são construídos durante a Educação Básica, e na própria formação e no contato pré-profissional são interligadas as práticas docentes. Os saberes da formação profissional para docência, são constituídos nas instituições que oferecem cursos formativos, estágios e se dão na formação e na socialização com os pares a integração com o trabalho. Os saberes dos programas e dos livros didáticos são provenientes currículos e outros materiais e são integrados ao trabalho com o uso e adaptações dessas ferramentas no dia a dia da sala de aula. Por fim, os saberes da experiência são constituídos das próprias práticas e da partilha com os pares que são socializadas no trabalho. As narrativas dos professores compartilham, mesmo que de forma implícita, os saberes construídos, partilhados e mobilizados durante a vida, a formação e as práticas profissionais, que, por sua vez, desnudam os aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem dos sujeitos.

Destarte, os saberes e o desenvolvimento profissional são imbricados com a aprendizagem da docência, que segundo Torres (1999) deve ser um processo permanente, igualmente complexo e holístico. Logo, as narrativas explicitam os saberes pessoais, as experiências e as interseções entre

os conhecimentos, necessários para a articulação prática entre os saberes e, por conseguinte, para a aprendizagem e para o desenvolvimento da docência.

Freire (1996, p. 20) já apontara que o processo de ensino é complexo e multifatorial, sendo que

ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente.

Shulman (1986) trata que o repertório profissional é a base de conhecimentos para a atuação docente. A esse respeito, Mizukami (2004, p. 35) o entende como

corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas do conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. É mais limitada em cursos de formação inicial, e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada.

Shulman (2004, p. 227) ainda propõe uma divisão entre conhecimentos que compõem a base de saberes para a docência, a saber os conhecimentos: pedagógico geral, do conteúdo, do currículo, pedagógico do conteúdo, dos alunos, do contexto, dos objetivos, finalidades e valores da educação e de suas bases filosóficas e históricas. O autor demarca a relevância do conhecimento pedagógico do conteúdo, por representar a união dos saberes próprios da docência, em conjunto com o campo disciplinar, pensando as interseções entre os saberes e o processo de ensino. Na mesma direção, García (1997) entende que o conhecimento pedagógico do conteúdo é um dos aspectos didáticos mais interessantes, pois demonstram os arranjos pessoais dos docentes em prol de sua construção. Isso revela para o autor (1997), as habilidades de se ensinar, de formas distintas, para se alcançar uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, Shulman (1986, p. 9) afirma que

Dentro da categoria de conhecimento com conteúdo pedagógico eu incluo, para os tópicos ensinados com mais frequência em uma determinada área, as formas mais usuais de representação dessas ideias, as mais poderosas analogias, ilustrações, exemplos, explanações e demonstrações – em suma, os meio de representação e formulação do assunto que o torna compreensível aos outros. Como não há nenhuma forma de representação mais poderosa, o professor deve ter em mãos um verdadeiro arsenal de formas de representação alternativas, sendo que algumas delas resultam de pesquisas enquanto outras têm origem na sabedoria da prática.

Assim, os docentes devem ter conhecimentos próprios da área de atuação, e saber, em razão da mobilização das suas experiências, ter diferentes caminhos para se explicar um mesmo conhecimento. O conhecimento pedagógico geral refere-se as aprendizagens relativas a didática,

ao planejamento pedagógico, as leis, aos currículos e aos aspectos psicológicos de desenvolvimento relativos aos alunos. Desse modo, Mizukami (2004) compreende que o raciocínio pedagógico percorre de forma estrutural os demais conhecimentos e é calcado no compreender, no mudar, no instruir, no avaliar e no refletir, que resultam em uma nova análise. Na mesma perspectiva, Shulman (1986, p. 9-10) afirma que

O conhecimento de conteúdo pedagógico também inclui uma compreensão do que torna fácil ou difícil o aprendizado de tópicos específicos: os conceitos e preconceitos que alunos de diferentes formações e idades trazem com eles para o aprendizado desses tópicos e lições mais frequentemente ensinados. Se esses preconceitos forem concepções erradas, o que geralmente ocorre, os professores precisam saber que as estratégias que têm mais probabilidade de ser frutíferas na reorganização da compreensão dos aprendizes provavelmente não aparecerão diante deles como uma lousa em branco.

Portanto, os conhecimentos pedagógicos do conteúdo formam-se pela reflexão das práticas pedagógicas dos próprios professores, se mostrando dinâmicos a medida que novas experiências e significações ocorrem. As narrativas dos professores permitem que vejamos como as práticas pedagógicas foram se alterando ao longo do tempo, como o conhecimento pedagógico do conteúdo é conversado com os estagiários e como a reflexão se faz presente na profissão e no ato de narrar. Shulman (1986, p. 13) afirma que os conhecimentos se consolidam concomitante com as experiências docentes, já que

O professor é capaz de reflexões que levam ao autoconhecimento, a consciência metacognitiva que distingue o desenhista do arquiteto, o guarda-livros do auditor. Um profissional é capaz não somente de praticar e compreender o seu ofício, mas de comunicar as razões para decisões e ações profissionais aos outros.

Charlier (2001) compreende que aprender é a modificação alongada de esquemas cognitivos em razão das relações entre os sujeitos e o meio. Nesse sentido, é interessante pensar que anterior a mudança, os indivíduos já possuem representações e experiências acerca do que se é a vida profissional, uma vez que a formação para docência, ocorre em um contínuo, anterior ao ingresso no curso de formação e no trabalho. Assim, Altet (2001) afirma que é necessário ocorrer um encontro entre as expectativas e saberes pregressos com a prática profissional, de forma que a transformação dos esquemas cognitivos ocorra favorecendo a inserção no ambiente profissional.

Schön (2000) aponta que a aprendizagem gera um nível de automatização das ações, de modo que acabamos por realizar uma sequência de atividades desencadeadas pelo conhecimento novo aprendido, sem refletir e/ou considerar que outros resultados podem ser gerados de forma inesperada. Por isso, o autor (2000) traz as especificações do conhecimento na ação, a reflexão na

ação e a reflexão sobre a reflexão na ação para discutir o pensamento crítico. Assim, enquanto o primeiro se refere aos conhecimentos observáveis na ação, o segundo trata da análise e da interpretação críticas do profissional acerca das suas práticas. A terceira é uma análise após o fim da ação, podendo atribuir novos significados e sentidos para as suas práticas. As narrativas dos professores oferecem elementos para que vejamos quais conhecimentos e suas origens são dispostos em suas práticas, bem como as formas que eles analisam suas aulas e metodologias, marcando o ato de narrar como uma instância de atribuição de novos significados e de reflexão sobre as histórias de vida, de formação e de atuação profissional.

A reflexão para Schön (1997) é aprender nas/com as experiências, bem como com as práticas profissionais. O professor tem a possibilidade de construir conhecimentos e de aprender nas interlocuções com o meio, com os pares, com os estudantes, com a instituição, bem como, dentro de seus limites, se distanciar das ações, e observar e rever as práticas. Logo, Mizukami *et al.* (2010) compreenderam que a reflexão engloba distintas representações, próximas ou não, das experiências, das instituições educativas e dos saberes. Destarte, a reflexão une como em um movimento de costura, a linha e o linho, a aprendizagem e a experiência.

Mizukami e Reali (2002) e Freire (1996) já indicaram que o processo de aprendizagem da docência é plural, clivado por uma série de fatores, perpassa por toda a trajetória de vida e, portanto, necessita de formação contínua. Nesse sentido, é interessante pensar que a formação continuada e o desenvolvimento profissional são faces de uma mesma moeda, pois como retrata Nóvoa (1999), a escola, por mais que em algumas vezes ela não seja entendida assim, é para o professor um espaço de trabalho e de formação. E sendo uma dimensão formativa permanente, a instituição escolar não pode ser só um pano de fundo, mas sim, um eixo integrador aos projetos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Na mesma direção, Tardif (2012) analisa que a escola é o espaço primordial da docência, e que é separado de outros espaços sociais, embora pertencer a sociedade e representa um lugar simbólico do fazer e representar a profissão, bem como, arena de lutas, tensões e interesses variados. Mizukami *et al.* (2010) já sinalizaram que a escola encabeça uma comunidade de aprendizagem, ao passo que os professores se desenvolvem e se tornam membros da sua gestão e da sua organização. Logo, existe todo um movimento de aprender, de observar, de orientar e de

trocar entre os pares e sujeitos da comunidade e de adequação às condições e regramentos da instituição.

Em consonância com o retratado, Sallán (2000) compreende que os sujeitos aprendendo conseguem transformar além de si a própria instituição, que reforça a necessidade de se refletir sobre os componentes organizacionais enquanto base de conhecimentos. Nessa lógica de transformação, tanto os sujeitos quanto a própria escola se desenvolvem, já que, como assinalado anteriormente, a formação docente ocorre no desenvolvimento coletivo do estabelecimento de ensino, inserida em um campo complexo, multidimensional e repleto de tensões e forças, por vezes antagônicas, que ressignificam e socializam os conhecimentos e as aprendizagens pelos/para os docentes.

Destarte, a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrido no campo do trabalho escolar, acaba por valorizar as dimensões práticas da experiência, promovendo a reflexão sobre os saberes e sobre os próprios processos pedagógicos do aprender e do ensinar. Logo, Mizukami *et al.* (2010) entendem que a tríade formação-aprendizagem e desenvolvimento devem ser concebida de forma reflexiva e artística, assentada em um caráter humanista, compreendendo que a sua construção é particular, relacional, em forma de processo e que supera qualquer paradigma de racionalidade técnica.

## 1.5 EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS

“Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos [...]?” (FREIRE, 1996, p. 67)

A seção destaca duas categorias relevantes ao trabalho: a experiência e as aprendizagens. As narrativas propõem retratos ressignificados das experiências, já que a proposição busca refletir com as trajetórias de vida e de escolarização, de formação. Nessa direção, a amorosidade de Freire, é alvo tanto da dimensão experiencial, bem como das narrativas. E a aprendizagem é um dos temas centrais do trabalho, já que possui uma interface com o desenvolvimento profissional da docência. O trabalho de Souza (2004) é uma referência para as nossas discussões, como também Oliveira (2008).

É importante localizar que as experiências embasam a pesquisa narrativa, fazem referência aos pressupostos de John Dewey, que as conceitua como forma crítica de aprender e de ler o mundo, propondo um processo dinâmico de reconstrução e de novos arranjos com os saberes existentes e as experiências arroladas durante a vida. Sobre tal dinâmica, o autor afirma que:

Os homens partiram daquilo que era transmitido como conhecimento e investigaram criticamente as bases que o sustentavam; observaram as exceções; utilizaram novos artifícios mecânicos para esclarecer dados inconsistentes com aquilo em que acreditavam, usaram a imaginação para conceber um mundo distinto daquele em que seus antepassados haviam depositado sua verdade. (DEWEY, 2007, p. 54)

Dewey atribui ao sujeito que experimenta um protagonismo, uma agência sobre o processo, entendendo sua responsabilidade nas significações e transformações propostas no decorrer das experiências. Pensando em outras formas de imaginar a experiência, Larrosa (2002, p. 19), trata de um indivíduo passivo no processo de experiência, mas não como uma antítese ao sentido de ativo, mas sim, como aquele que sente, é atingido, padece, sente as dores, se apaixona e é atento durante todo o percurso da experiência. Para além de uma especificidade da postura do sujeito, o que é percebido de comum, é que o protagonista da experimentação deve estar mobilizado, disposto para a aprendizagem. Portanto, a experiência é tudo que nos afeta, nos instiga, nos provoca. Nesse sentido, quando se propõe a formação de professores enquanto um contínuo de experiências formativas, impele-se que se indague sobre as práticas, as razões, os currículos, os processos educativos como um conjunto, bem como se reflita como as experiências docentes podem ser pontos iniciais para mudanças e transformações futuras e não como motivação para amainar-se frente aos inúmeros desafios do trabalho e da carreira.

Com base nos destaques acerca das experiências e dos processos educativos, imagine-se que o momento de supervisão do estágio, que é o pano de fundo da presente pesquisa, pode ser potente em termos da aprendizagem da docência. Para Zeichner (1992), o termo aprendizagem esteve durante décadas pouco relacionado à formação docente e fora retomado com a ideias de um desenvolvimento formativo contínuo e com a categoria do professor enquanto um *practicum*, que traz à baila as experiências pessoais, profissionais e o próprio contexto ampliado o qual o sujeito está inserido para que o processo de aprendizagem pudesse ser entendido. Assim, as experiências são entendidas como possibilidades para a construção dos conhecimentos e atitudes como a observação, a imaginação, a criação de hipóteses, o julgamento de questões fomentadas, marcando a complexidade da formação, no entrelaçamento entre a aprendizagem e a experiência. Larrosa (2002) entende que, sendo a experiência aquilo que nos cinge, é nesse processo que fomos tocados, que mobilizamos de forma singular o nosso conhecimento. Assim, o movimento do aprender não se refere apenas ao acúmulo ou à obtenção de conhecimentos, mas, sim à transformação subjetiva que nos faz compreender o que vivemos.

Quando se enfoca nos processos de aprendizado dos professores que já foram supervisores da disciplina do estágio, vale refletir sobre a carreira docente daquele participante, bem como as relações entre a escola e a instituição de ensino superior e a própria aprendizagem envolvida nessas relações. Como os sujeitos desse trabalho são adultos, deve-se pensar na especificidade de tais processos do aprender. Para Furnaletto (2003, p. 20), o docente adulto “[...] não se contenta em ser mero repetidor de cultura, mas deseja produzir cultura e faz isso a partir de seu próprio desenvolvimento. Ao expandir-se no contato com o outro, transforma-se e transforma o outro”. Nesse mesmo sentido, o trabalho de Soares (2018), pesquisando alunos adultos e utilizando os referenciais da Andragogia e da Psicologia, aponta para a especificidade da aprendizagem dos adultos. Essa consideração só é feita para que consideremos que as narrativas em questão serão de sujeitos adultos.

Tanto Placco e Souza (2003), Maciel (2015) como Soares (2018) apontaram que apesar do investimento da área de Psicologia na investigação da aprendizagem, historicamente são poucos os estudos que enfocam os sujeitos adultos frente a outras faixas etárias, principalmente no que se circunscreve aos espaços escolares. Retomando ao professor supervisor, Furnaletto (2003) reflete que em função das histórias de vida, dos desejos e quereres diversos, ele já possui uma série

de imaginários e representações que vão os deixar mais resistentes a sensibilizá-los ou para o atendimento de determinadas demandas externas. Assim, são as relações dos sujeitos com a formação, com os membros da comunidade, com os seus pares e com as suas identidades que vão indicar as formas de aprendizagem que o professor supervisor manterá.

Nessa direção, é relevante refletir sobre a carreira dos docentes e suas relações com a escola e a instituição de ensino superior, já que, quando aquele docente recebe estagiários, para além de implicações subjetivas dos envolvidos no processo, confluem-se as memórias e lembranças, do professor em específico, sobre suas experiências enquanto aluno e enquanto formador de outros professores. Portanto, o professor, carregado de suas experiências, dos seus conhecimentos, se relaciona com base em suas expectativas e nas demandas colocadas pelas instituições e por seus interlocutores. Cabe destacar, como nos lembra Larrosa (2002, p. 23) que a dicotomia instaurada entre teoria e prática é impropriedade, já que a teoria é praticada e as experiências realizadas em sala de aula, por exemplo, podem ser teorizadas. O exercício de viver, nos impõe uma dinâmica de incertezas e mudanças constantes, que de acordo com Larrosa (2002), enquanto mais aberto o sujeito para participar de tais mudanças, maior também será o acúmulo de experiências e significações, já que ele se deixou tocar pelo que viveu e organizou de forma particular os eventos pelos quais participou.

Portanto, a construção de novos saberes deve ser relacionada aos desejos de mudanças em um contexto real. Assim, para os professores supervisores, o estágio pode ser o espaço para que, em contato com os estagiários e reflexão das experiências, os sujeitos possam ser conscientes de suas teias de aprendizado e não suscetíveis a cumprimentos de normas externas apenas. Assim, pode-se entender que ocorre o que Dewey (2007) entendeu como aprendizagem: a possibilidade do desenvolvimento contínuo. Frente ao disposto, o diálogo continua refletindo sobre as aprendizagens docentes.

Para Cunha (2011) a aprendizagem docente ocorre em vários espaços de educativos, que não só os formais, ocorre durante toda a vida e contempla também as lembranças e experiências de outros professores e do próprio exercício do ato educativo. Assim, essa aprendizagem fomenta a construção de novos conhecimentos e a sua possibilidade de prática em um contexto específico. Segundo Cunha (2011, p. 65), a busca pela aprendizagem “[...] se prolonga por toda a vida profissional, pois o conhecimento está sempre em construção e desse modo ele é provisório,

inacabado, inconcluso”. Portanto, a depender do momento profissional e da vida daquele sujeito, o processo de aprender pode tomar outras cores e formas.

Autores como Mizukami (2005) e Huberman (1995) tratarão das aprendizagens docentes e do desenvolvimento profissional por diferentes prismas, destacando como o processo de formação de professores e as experiências docentes próprias ou de pares, interlocutores poderão influenciar no entendimento da profissão, no seu entendimento profissional e na proposição das formas de como aprender, revelando-se um processo contínuo de formação. Entender a aprendizagem docente como se coloca no texto, afasta-se frontalmente do paradigma da racionalidade técnica, a ideia de um “executor de rotinas, um transmissor de conhecimentos, modelo de comportamento” (PÉREZ-GÓMEZ, 1992, p. 96) não se aplica ao exercício reflexivo e de atuação frente as transformações. Nessa mesma direção, o professor deve sempre repensar a sua atuação, de forma a não responsabilizar um segmento pelo insucesso do processo educativo, bem como pensar em estratégias para o enfrentamento dos desafios enfrentados no decorrer do trabalho. Assim, Cortesão (2011, p. 46) destaca que os professores não podem se considerar “[...] como receptores, como captadores desta mensagem de saber, mensagem esta que se deseja clara, pertinente, profunda, correta e atualizada”, pois assim, o que se preconiza, é o paradigma técnico de formação.

Os processos de aprender do professor o vão direcionando para refletir sobre os processos educativos, de forma mais estrita, bem como no reconhecimento da relação de vários fatores e sujeitos que impactam o processo próprio e dos alunos de aprender e de ensinar. Nesse sentido, Zabalza (1998, p. 16) afirma que:

A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores [...]. Mas a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples, [...] já que nela se expressam múltiplos fatores. [...]. Sob uma perspectiva positivista, buscaram-se explicações para cada uma destas variáveis, parcelando a realidade em aspectos que por si mesmos, e sem relação com os demais, deixam de ter significado ao perder o sentido unitário do processo ensino/aprendizagem.

Logo, é preciso sempre repensar tanto a formação quanto as formas de aprendizados docentes, como de refletir a complexidade envolvida no exercício profissional, nos contextos e nos sujeitos envolvidos. Esse olhar crítico também serve para se problematizar determinadas posturas e falas presentes nos espaços escolares que responsabilizam determinados segmentos pelo

insucesso dos processos educativos. Nesse sentido, quando se atribui culpa ao professor ou aos alunos, pode-se entender, pelas lentes de Bourdieu e Passeron (2012) que a partir do *habitus*, conjunto de crenças, valores, modos de pensar e de se comportar que podem gerar um cenário conveniente e fomentar prototípicos, que se findam em reprodução. De modo sintético, em alguns casos, não faz parte do *habitus* da formação discutir os distintos sujeitos e contextos, o que pode gerar simplificações e desafios sensíveis. O professor não pode assumir a tarefa mitológica de Sísifo, de repetir incessantemente um trabalho penoso e sem sentido. Como nos aponta Imbernón (2010, p. 63), o trabalho do professor não se resume ao par paradoxal de ensinar ou não ensinar, mas sim, se inscreve em uma complexidade e relações mais ampliadas.

No tocante às aprendizagens que ocorrem a partir das relações entre os estabelecimentos de Educação Básica e os de Ensino Superior, Zabalza (2014, p. 49) aponta que apesar de serem as universidades as responsáveis pela formação de professores, “com frequência as universidades são acusadas de constituir ecossistemas auto referenciados e pouco abertos às rápidas mudanças que se produzem em seu entorno”. Entretanto, tal distanciamento não é positivo, em função da via de mão dupla que se estabelece entre escolas e universidades no sentido do recebimento e acolhida dos profissionais, fazendo com que a interação entre as duas instituições seja cada vez mais urgente e necessária.

Entende-se aqui que a escola é tanto para os futuros professores quanto para os docentes em exercício um *locus* de formação e desenvolvimentos contínuos, corroborando para que os profissionais que passem por esse espaço possam se desenvolver como reflexivos e pesquisadores, observando como Pérez-Gómez (1992), que sejam fornecidas as oportunidades para que tal tipo de formação, cada vez mais necessária nos dias de hoje, seja possível. Assim, as características de reflexivo e pesquisador se complementam, em face do entendimento do professor como produtor de saberes e conhecimentos, a partir das realidades que participa e investiga. Buscar romper com a dicotomia instaurada entre as práticas dos professores e as teorias, investigações é uma tarefa um tanto árdua que nos remete ao falso par opositor propalado até os presentes dias, teoria *versus* prática. Nesse sentido, Pérez-Gómez (1992, p. 107) alertara que: “O mundo da investigação e o mundo da prática parecem formar círculos independentes, que rodam sobre si mesmos sem se encontrarem”. Mas, os debates encaminham para a necessidade da parceria escola e universidade, entendendo que a formação do professor reflexivo se faz também da análise e da investigação da

própria prática, dos sujeitos e dos contextos os quais estão inseridos. Assim, o estágio pode ser entendido como um campo principal de integração entre as instituições, por congregar sujeitos dos dois cenários, desenvolvendo uma relação próxima e de troca.

Nessa direção, Pimenta e Lima (2011, p. 139) retratam que o estágio marca um momento de mediação entre as formações inicial e continuadas, que acabam por se amalgamar e compartilhar características entre si, fundindo assim os aspectos de teoria e prática e propondo uma constante revisão ao professor supervisor. Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) entendem que o professor supervisor instigaria com proposições os licenciandos a refletir e repensar sobre as práticas na escola. Entretanto, para que isso seja feito, o professor precisa ter desenvolvidos aprendizagens e reflexões ao longo de sua formação, bem como estar afinado com as propostas da disciplina de estágio oferecida pela universidade e coordenada por um outro professor. O que Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) apontam é que, em muitos casos, o professor supervisor não conhece os regimentos e as propostas do professor universitário e da própria disciplina de estágio.

Destarte, entende-se que é necessário contato intenso e coeso entre a escola e a universidade para o desenvolvimento dos estágios. Assim, nessa direção, fortalecer-se-á o desenvolvimento de professores reflexivos e investigadores, tanto em nível dos supervisores e dos futuros docentes.

## 1.6 VISADA PANORÂMICA SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CURSO

A presente seção propõe um recorte em uma dimensão mais pontual e específica, para pensar a formação do professor de História, relacionando o percurso de institucionalização do curso de formação. Tal movimento fora proposto como uma medida que vislumbra caracterizar melhor os sujeitos que compõem a pesquisa. O trabalho de Nascimento (2013) é uma referência para a seção. Tal exercício teórico e textual também já fora inspirado, realizado e publicado por Derossi (2020).

Zamboni e Floresta (2008) refletindo sobre a formação dos professores de História, elencam que três pontos inseridos em uma trajetória temporal, merecem atenção. O primeiro relativo aos cursos de licenciatura em Estudos Sociais e História. O segundo sobre as relações dicotômicas impostas em relação às modalidades de licenciatura e bacharelado, bem como aos aspectos teóricos e práticos nos cursos de história. E, por último, as diretrizes legais e curriculares que regiam a formação de professores para a atuação na Educação Básica e as matrizes dos cursos de graduação em História. Portanto, o percurso que se pretende fazer nessa seção é interligar os aspectos trazido pelas autoras, visto o reconhecimento de sua ressonância atual, acrescentando elementos dos percursos históricos dos cursos de História e da formação de professores de História. A opção por trilhar esse caminho não fora calcada em um mero exercício de ilustração ou de entendimento de uma reação causa-efeito. Mas, por se entender relevante refletir sobre as reflexões históricas da disciplina e de seus profissionais, buscamos compreender as linhas de descontinuidade e os possíveis pontos de toque com os sujeitos e contextos que compõem essa pesquisa.

Tal exercício pretendido, de entender a partir de uma visada histórica, o local dos cursos de formação de professores de História, corroboram para que sejam entendidas como as determinadas questões foram (re)significadas e permaneceram no tempo, como o par dito dicotômico teoria *versus* prática, presente anterior à instalação dos cursos superiores de História, na terceira década do século XX, bem como nas reformulações e diretrizes legais propostas para a formação de professores e cursos de História em 1990, que retomam as críticas feitas sobre as licenciaturas curtas em Estudos Sociais, nos anos 1970. Nesse sentido, Mesquita e Zamboni (2008, p. 130-162) defendem que a partir da década de 70, do século XX, prolongando pelos anos seguintes, travou-se uma luta pela formação de professores e pelo ensino de História, que se confundia com a criação da Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH), atual Associação

Nacional de História com a mesma sigla, e os empreendimentos contrários à ditadura civil-militar brasileira.

Em função do contexto político-social do país e da interlocução com personagens próximos da Educação Básica, durante as décadas de 1970 e 1980 a ANPUH lança a sua atenção para a formação dos professores de História. Por isso, Fonseca (2012) entende que o campo de estudos sobre o ensino e a formação de professores circunscritos na área de conhecimento histórica é recente e precisa de contínuos investimentos, diálogos e divulgação. Ferreira (2012) entende que apesar de avanços nos estudos relacionados ao ensino de História, ainda se têm poucas produções que tratam da institucionalização da disciplina em contexto do ensino superior, o que representa uma possibilidade de investigação para os estudiosos do campo da História e da educação. Logo, juntamente com os pontos elencados por Zamboni e Fonseca (2008), o presente texto propõe discutir a criação dos cursos superiores em História no Brasil, as decisões do Conselho Federal de Educação (CFE) nos anos de 1960 para a criação de um currículo para os cursos de História, a fundação da ANPUH, os cursos de Estudos Sociais e suas críticas e uma mirada nas políticas públicas curriculares para os cursos de História na atualidade.

Ferreira (2006) ao tratar da criação dos primeiros cursos de História no Brasil, aponta que, apesar do investimento de pesquisas em torno das universidades, pouco se debatera acerca de cursos específicos, privilegiando análises mais latas. Cabe destacar estudos como de Ferreira (1999; 2006; 2012), Lopes (2008; 2010), Roiz (2007) e Machado (2000) que se dedicaram a estudar cursos de História nas primeiras décadas do século XX, nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo. O Decreto nº. 19. 852, de 1931, contém um primeiro modelo sugestivo para os cursos de História proposto pela Universidade do Rio de Janeiro<sup>7</sup>. Apesar de não ter sido praticado, ele concebia uma habilitação conjunta em História e Geografia. Com a publicação do Estatuto das Universidades Brasileiras, no mesmo ano, observa-se a criação de duas novas universidades, encabeçadas por força dos governos locais: a Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e a Universidade do Distrito Federal (UDF)<sup>8</sup> em 1935. Lopes (2008, p. 115) afirma que:

---

<sup>7</sup> A Universidade do Rio de Janeiro foi fundada em 1920. Com a reorganização governamental do Estado Novo Vargas em 1937, passou a ser denominada de Universidade do Brasil e desde 1965 até os atuais dias, carrega o nome de Universidade Federal do Rio de Janeiro, em função da união de três instituições de ensino superior que já existiam: a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito.

<sup>8</sup> A Universidade do Distrito Federal (UDF) foi criada em 1935, período que a cidade do Rio de Janeiro era a capital do país. Idealizada por Anísio Teixeira, secretário de Educação na época, além de sediar cursos considerados

apesar da existência de uma base comum entre a USP e a UDF, ambas constituídas como expressões do ideário contido no Manifesto dos Pioneiros e voltadas tanto para a pesquisa científica como para a formação de professores, a UDF, por incorporar a concepção educacional de Anísio Teixeira, demonstrava maior preocupação com o preparo do magistério, enquanto a USP resultava de um projeto articulado aos interesses da oligarquia paulista, menos afeita à formação profissional e mais voltada para a pesquisa desinteressada.

Ferreira (1999) avalia a criação da USP como uma reação da Revolução Constitucionalista de 1932 que manifestou a sua oposição à subida de Getúlio Vargas ao poder, frente as eleições de Júlio Prestes, candidato paulista. Assim, a instituição poderia contribuir com a retomada do prestígio e do poderio político-econômico do estado, consolidado durante o período da Primeira República (1889-1930).

Fundada com o objetivo de oferecer um cabedal de conhecimentos humanísticos à elite, principalmente a agrária, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) sediava o curso de História e Geografia e, conforme discute Nadai (1983), diferente das outras faculdades da instituição, a FFCL não se preocupava com uma formação direta para o trabalho. A USP também possuía o Instituto de Educação que oferecia formação específica e profissional para os estudantes de licenciatura. Os cursos funcionavam no modelo “3+1”, o qual os três primeiros anos eram destinados as disciplinas específicas e o último ano as pedagógicas. Assim, após concluírem os três anos de bacharelado na FFCL se dirigiam ao Instituto de Educação para realizar a formação profissional-pedagógica.

Roiz (2007) em seu trabalho que analisou vinte anos do curso de História e Geografia da USP, chega em suas conclusões ao entendimento de que a ênfase dada pelas matrizes curriculares girava em torno principalmente das temáticas da História Mundial e da Geografia Física. Com o fechamento do Instituto de Educação em 1938, a FFCL incluiu as demandas pedagógicas e, portanto, concluindo o curso de didática, o aluno seria licenciado.

A UDF era formada pela Escola de Ciências, Escola de Economia e Direito, Escola de Filosofia e Letras, Instituto de Artes e Instituto de Educação, voltado para a experimentação pedagógica. Ferreira (2006) entende que essa estruturação era bastante arrojada para a época, já

---

tradicionais, tais como: Direito, Engenharias e Medicina, contava com uma Faculdade de Educação, marcando uma formação específica para o magistério, em nível superior. Entretanto, durante o período do Estado Novo Vargasista, em 1939, a UDF foi fechada e deslocada a estrutura e o pessoal para a Universidade do Brasil.

que concebia de forma associada a formação profissional e a formação técnica. A autora ainda afirma que:

Na visão de Anísio Teixeira, a universidade devia estar voltada para a produção do saber, e não apenas para a difusão e conservação dos conhecimentos, pois isso os livros já faziam. Tratava-se não de preparar simplesmente técnicos e professores, mas de formar um novo tipo de profissional, iniciado na pesquisa científica e crente na ação diretiva da educação. O projeto da UDF pretendia ainda estimular a formação de um novo tipo de intelectual, capaz de atuar com competência numa sociedade técnico-científica e democrática e integrar os objetivos da universidade à vida pública e cultural do Rio de Janeiro e ao seu sistema de ensino básico. (FERREIRA, 2006, p.142)

Em função do projeto da UDF estar em consonância com o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, pesquisa e ensino estavam entrelaçados. Cabe destacar que o Manifesto foi apresentado no final do ano de 1931 na IV Conferência Nacional de Educação organizada pela Associação Brasileira de Educação. Publicado no ano de 1932, como fruto coletivo de 26 personalidades do campo educacional, o documento defendia, entre outros pontos: a defesa do ensino superior e da formação docente, bem como de um escola pública, laica, gratuita e de qualidade para todos.

A UDF ofertava um curso de formação para professores primários e era a Escola de Economia e Direito a responsável pela formação de professores de História e Geografia que funcionavam em um formato separado. Embora tenha sido ativa por quatro anos, o projeto do curso de história de duração de 3 anos contemplava de forma conjunta os conhecimentos específicos e os profissionais, pedagógicos (LOPES, 2008). Entretanto, Ferreira (2011) e Lopes (2010) apontaram que no decorrer do funcionamento do curso, outras opiniões que preconizavam a formação pedagógica de forma separada, tanto que a partir do ano de 1937 elas passaram a constituir, de forma reduzida, o final do curso. Mas, com o acirramento do Golpe do Estado Novo (1937-1945) no mesmo ano, a situação da UDF fica cada vez mais complexa e em 1939 ela é extinta.

Nascimento (2013) entende que a UDF não estava alinhada aos interesses do Governo Federal, principalmente da figura de Gustavo Capanema, ministro de Saúde Pública e Educação, já que tempos antes da instauração do Estado Novo, funda-se a Universidade do Brasil também na capital do país. Sem a intenção do funcionamento de duas instituições públicas na mesma cidade e com o fechamento da UDF, todos os cursos e envolvidos foram transferidos para a Faculdade

Nacional de Filosofia (FNFi), que outrora fora a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil. Assim, a FNFi fundada em 1939 oferecia 11 cursos de bacharelado e licenciatura nas áreas de Filosofia, Letras, Pedagogia e no que hoje se dividiria em Ciências Humanas, Exatas e da Natureza. Independente da área cursada, a disciplina de didática era obrigatória, pois ela era a responsável pela formação pedagógica dos futuros professores.

No que se refere em específico ao curso História, ele era atrelado ao de Geografia, o que Lopes (2010) retratou como uma perda das especificidades de cada área. As disciplinas históricas eram distribuídas seguindo uma perspectiva cronológica e se confirmava no curso a perspectiva da formação em “3+1”, já que, como apontado por Ayres (2005) o papel do professor deveria ser o do transmissor de conhecimentos, sendo tal arranjo formativo o suficiente para o cumprimento dessa função técnica.

Nesse sentido, desde a sua fundação em 1939, os cursos da FNFi da Universidade do Brasil foram referência e molde a ser seguido por outras instituições. Nascimento (2013) destaca que no ano de 1946 instala-se uma mudança para a obtenção dos títulos na FNFi. Embora não se tenha mudado as grades curriculares, os cursos de licenciatura e bacharelado em História e Geografia aumentaram em mais um ano, sendo o último como indicado para cursar disciplinas eletivas da instituição, após o cumprimento das disciplinas obrigatórias. Para a licenciatura, além da disciplina de didática e das práticas nos ginásios de aplicação de ensino secundários<sup>9</sup>, ainda deveria ser cursada uma disciplina de Psicologia Educacional.

A análise realizada por Ferreira (2012) revela que esse novo formato denota uma insatisfação de geógrafos e historiadores em dividir um mesmo curso e representa uma busca por pesquisas e valorização de conceitos próprios de cada área, uma vez que as disciplinas eram

---

<sup>9</sup> O Ginásio de Ensino Secundário foi criado com a perspectiva de preparação dos alunos para o ensino superior, através do caráter formativo do curso ginásial, promulgado pelo Decreto-Lei nº. 4.244 de 1942. Dentre outras tipologias de ginásios, podem ser citados: o Ginásio de Aplicação, com a finalidade de formação de professores e de campo de estágio, respaldado pelo Decreto-Lei nº. 9.053 de 1946; o Ginásio Vocacional, com objetivo de orientação profissional, proposto pelo Decreto nº. 38.643 de 1961; e o Ginásios Orientados para o Trabalho ou ainda Ginásios Polivalentes e/ou Pluricurriculares, que foram instituídos pela Lei nº. 4.024 de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ver: HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003, 135p; NUNES, Clarice. **Escola & Dependência**: o ensino secundário e a manutenção da ordem. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980, 183p; TAMBERLINI, Ângela. **Os Ginásios Vocacionais**: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001, 178p.

separadas para o ensino nos bancos escolares. Mas, a divisão em definitivo só aconteceria próximo aos anos de 1950.

Nascimento (2013) entende que entre os anos de 1945 e 1964 existiram uma série de discussões importantes para o campo educacional que reverberaram pelos anos seguintes. Aproveitando o período de relativa democracia, haja vista o término do Estado Novo em 1945, ocorreram manifestações que retomavam os ideais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, bem como a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961 no governo de João Goulart (1961-1964).

Dentre os artigos da LDB, o oitavo e o nono indicam a criação do CFE, com as finalidades de propor currículos e sugestões para o ensino básico bem como o superior. O CFE começa a funcionar em 1962 e Martins (2000, p. 21) o descreve como:

órgão público normatizador [cujas] decisões são tornadas públicas por meio de documentos relativos aos processos instaurados internamente. Tais processos são distribuídos para estudos e pareceres dos conselheiros, que posteriormente os apresentam para discussão da Câmara de Ensino a que estiver vinculado. Depois de aprovado na Câmara, o parecer do relator é enviado para conhecimento dos outros conselheiros, na Plenária Executiva (Pleno). Somente após aprovação no Pleno é que os resultados podem ser divulgados.

A autora ainda afirma que o CFE nas suas configurações nas décadas de 1970 e 1980 se dividia em duas câmaras, uma de ensino superior e outra para a educação de 1º e 2º graus.

A LDB de 1961 prescreveu que em caso de ausência de professores habilitados, a admissão para os cargos seria através de exames de suficiência o que fomentou ainda mais questionamentos da necessidade da formação em nível superior para o exercício do magistério. Assim, percebe-se uma lógica de suprir as demandas, entretanto com pessoal não qualificado para os cargos. Candau (1987) assinala que uma das causas para a falta de profissionais formados, se dava pelas dificuldades no acesso às faculdades de formação de professores. A autora destaca que:

De acordo com um Relatório do Inep, que utiliza dados referentes ao segundo semestre de 1949, o número total dessas faculdades no país é de 22, sendo 7 em universidades oficiais (Bahia, do Brasil, Minas Gerais, Paraná, Recife, Porto Alegre e São Paulo), 5 em universidades particulares, todas católicas (PUCs do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Campinas e São Paulo, esta última possuindo duas escolas), e 10 isoladas. (CANDAU, 1987, p. 15)

Com um quadro de pouca expansão e de concentração das Faculdades de Filosofia, para além do déficit formativo de profissionais já citado acima, o que também ocorreu foi diferenças e descompassos no processo de institucionalização dos cursos de formação de professores no Brasil.

Enquanto nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo tais cursos começaram nas décadas de 1930, o trabalho de Aguiar (2010), que enfocou o estado de Santa Catarina, mostrou que as ações na região só começaram trinta anos depois, portanto na década de 1960. Já, quando o estado da Paraíba é enfocado, Bezerra (2007) data o processo de institucionalização dos cursos de licenciatura entre os anos de 1949 e 1952. Esses exemplos são compatíveis com os apontamentos de Candau (1987) que afirmou que os investimentos mais maciços na expansão das Faculdades de Filosofia ocorreram na década de 1960, chamando atenção principalmente para o crescimento vertiginoso da iniciativa privada que formavam mais de 80% dos diplomados, através dos cursos normais e de outra natureza superior e não nas instituições públicas.

A separação dos cursos de História e Geografia aconteceu em 1955, através da Lei nº. 2.594, no Governo de Café Filho (1955-1956). Mas algumas instituições que já ofereciam as graduações pregressas a nova configuração, continuaram formando em conjunto geógrafos e historiadores até o início dos anos de 1960. Nesse momento, tanto a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), fundada em 1934 e a Associação dos Professores Universitários de Histórias (ANPUH), hoje denominada como Associação Nacional de História, fundada em 1961, fizeram coro favorável à separação dos cursos em prol do trabalho com as especificidades das disciplinas. Sobre a ANPUH em específico, Martins (2000) retrata que era formada majoritariamente por professores da USP e da Universidade do Brasil e que se concentravam na produção e partilha das pesquisas científicas se furtando ou debatendo muito pouco as temáticas de ensino e de formação de professores.

Entretanto, Nascimento (2013) narra uma passagem na qual o ensino de história foi objeto central de análise, em 1962, com destaque para a participação da professora Maria Yedda Linhares, catedrática da Universidade do Brasil. E uma das questões que emergiram era que apesar da independência dos cursos em 1955, os currículos não mudaram, seguindo as diretrizes do final dos anos 1930. Portanto, mesmo o horizonte sendo marcado pelos cursos reputados da USP e da Universidade do Brasil, cada faculdade ofertava um tipo de currículo para a formação dos professores.

Nesse contexto, pautou-se pelo reconhecimento da necessidade de mudanças no ensino superior, para corresponder com as demandas da sociedade e da expansão dos processos de escolarização, bem como para uma boa formação tanto do pesquisador quanto do professor.

Frente a tais discussões e às movimentações e encontros da ANPUH, em 1962, o CFE, na figura do Relator Newton Sucupira, propõe novo currículo para os cursos de história. Segundo Nascimento (2013) a proposição se baseou em diferenciar o papel do historiador e do professor de história, reconhecendo que ambos devam ter entendimento aprofundado da disciplina. Assim, o currículo ficara dividido em uma parte específica comum, outra com as disciplinas pedagógicas e uma terceira parte variável, de complementação, de acordo com as possibilidades oferecidas pela faculdade.

Destarte, mesmo com a atuação do CFE e das mudanças acerca da separação entre licenciatura e bacharelado, entende-se que persistiu uma dicotomia formativa entre licenciatura e o bacharelado. Assim, uma última instância, persistiu o modelo “3+1” que hipervalorizou os conhecimentos específicos frente aos pedagógicos.

Com o golpe civil-militar que depôs o presidente João Goulart em 1964, iniciava-se o período que duraria 21 anos. Durante a ditadura civil-militar mudanças relativas à legislação educacional aconteceram, ressaltando a Lei nº. 5.540, de 1968, que reformou o Ensino Superior e em 1971 foi homologada a Lei nº. 5.692 que trazia outros elementos a LDB vigente e mudava toda a estrutura da educação.

Nadai (1992) discute como as novas diretrizes legais impactaram na formação de professores através de cursos de curta duração, aligeirados e com conteúdo minorado. Tanto a História quanto a Geografia tiveram suas idiossincrasias negadas, uma vez que foram aglutinadas em uma única, os Estudos Sociais, que compunha os currículos do 1º e o 2º graus, sendo que no 2º grau, a carga horária fora reduzida. Desde a LDB de 1961 a previsão de exames de suficiência para profissionais sem a formação específica para docência já era normatizada e em 1964, propõem-se a criação de cursos universitários polivalentes e de rápida duração, não só para área de Estudos Sociais, mas para Letras e Ciências.

Nascimento (2012) afirma que tais cursos tinham duração de 3 anos e formariam professores que atuariam no ginásio. Os cursos de Estudos Sociais preparariam os professores para atuarem na docência de História, Geografia, Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC). Quem fazia o curso de Letras estava habilitado para trabalhar

com Língua Portuguesa e uma língua moderna estrangeira e as Ciências habilitavam para o trabalho com Biologia, Física, Química e Matemática.

Cabe destacar que a criação de tais cursos se relacionavam com a expansão dos sistemas de ensino e a demanda por professores, principalmente nas localidades de interior, conforme aponta o parecer do conselheiro do CFE Newton Sucupira (1966). É válido sublinhar que, para além de um quadro de escassez de docentes, existiu a perseguição e a troca de professores, retirada de disciplinas das grades curriculares, como práticas recorrentes do período. Sobre os currículos dos cursos de Estudos Sociais, eles eram compostos de elementos de História, Geografia, Ciências Sociais e os conhecimentos pedagógicos. Com as mudanças legais em 1968 e 1971 mudanças curriculares foram alçadas para a disciplina de Estudos Sociais.

Um ponto específico que merece destaque é a disciplina de EMC. Criada em 1969 ela foi posta como matéria obrigatória em todos os níveis de ensino. Na educação superior era oferecida na forma de Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB), ministrada em dois períodos de todos os cursos.

Assim, estipulou-se que a formação para a docência de EMC se daria em cursos superiores ou nos cursos normais, sendo que a primeira formação habilitaria a atuação em escolas de nível médio e universitários e a segunda voltada para a atuação em escolas primárias (AGUIAR, 1975). Nascimento (2013) aponta que se chegou a cogitar uma formação universitária em separado para a disciplina de EMC, mas por questões funcionais, a formação em nível superior se dava junto ao curso de Estudos Sociais. Isso se dava em função de uma pretensa proximidade entre a EMC e os Estudos Sociais, além de fomentar a formação dos professores polivalentes, habilitados para a atuação em várias disciplinas, chancelando os cursos de licenciaturas curtas e as perspectivas legais de 1968 e 1971.

Destaca-se que no mesmo período foram pensadas as diferenças entre as licenciaturas curta e plena, sendo a primeira mais alongada em tempo, em conteúdos e nos aspectos de pesquisa e extensão, enquanto a segunda, mais aligeirada e diminuta em tempo e conteúdos para a aprendizagem.

A implicação desses tipos distintos de formação está relacionada com a atuação e com a perspectiva de uma escola dualista (BAUDELLOT; ESTABLET, 1971), já que para além do trabalho em segmentos específicos, formavam-se professores de forma precária para alunos de camadas populares e de docentes com cabedal teórico ampliado para as classes abastadas.

Nascimento (2013) destaca que as ações do CFE em 1972 estipularam carga horária de 1.200 horas para as licenciaturas curtas de Estudos Sociais e de 2.200 horas para as licenciaturas plenas. O currículo era composto por temas de História, nas áreas de Histórias Antiga, Média, Moderna, Contemporânea e do Brasil, e Geografia Física, Humana e do Brasil. Ambas as áreas não contemplavam estudos das Américas e regionais. No campo de estudos das Ciências Sociais, a ênfase dada era em Sociologia e em Antropologia. Na Filosofia, o foco era concentrado nas discussões éticas, Teoria Geral do Estado, com destaque para a Ciência Política.

As disciplinas Pedagógicas, como Psicologia da Educação, Didática, Funcionamento e Estrutura do Ensino e Práticas de Ensino se materializavam no Estágio, entendido nessa concepção legal e de época, espaço de prática de tais conhecimentos. Além disso, continha as disciplinas de EPB, como marca da presença da EMC no ensino superior e de Educação Física, pois desde 1971 tal disciplina deveria compor os currículos de todos os segmentos de ensino (AGUIAR, 1975).

Portanto, o curso de Estudos Sociais era composto por uma série de disciplinas das Ciências Humanas para a formação generalista do professor. As licenciaturas curtas em Estudos Sociais, que se iniciaram no ano de 1973 e se encerraram no ano de 1986, deveriam ser cumpridas entre a duração de um ano e meio a quatro anos, visando o cumprimento das 1.200 horas. Os cursos coexistiram com a Licenciatura Plena em História, que mantiveram seus currículos estruturalmente próximos da década de 1960 até os primeiros anos do século XXI, data que se homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para os cursos de História.

Monteiro (2002) apontou que nas décadas de 1970 e 1980 o paradigma da racionalidade técnica imperou na formação dos professores, que eram entendidos como sujeitos aplicadores de técnicas rigorosas. Como as práticas de extensão e pesquisa estavam caminhando de forma paulatina no Brasil, os cursos de licenciatura em História, no caso, se debruçavam na formação técnica, específica e na pedagógica, ligada a transmissão do conhecimento, como era entendido o papel do professor, sem maiores interlocuções entre os saberes, prevalecendo a lógica do “3+1”. Com o início da abertura política na década de 1980, fim do Ato Institucional (AI) nº. 5, começaram a se registrar manifestações em prol da liberdade de expressão e por mudanças na ordem político-social. Assim, no ano de 1982 homologou-se a Lei nº. 7.044 que reformou os ensinos do 1º e 2º graus, principalmente no que se refere a profissionalização do 2º grau.

Assim, o ensino técnico obrigatório deixou de ser praticado no 2º grau e amplos debates foram realizados acerca dos cursos de Estudos Sociais e da volta das disciplinas de História e de

Geografia aos bancos escolares e a própria formação de professores (MESQUITA; ZAMBONI, 2008).

Entretanto, segundo Nascimento (2013), na década de 1980, o CFE ainda entendia que os cursos de Estudos Sociais deveriam ser mantidos, porém, foram realizadas críticas frente as licenciaturas curtas. Ao fim, o que circulava na esfera governamental era da manutenção dos cursos de Estudos Sociais, com habilitações para os cursos de História e Geografia, extinguindo os cursos em separado, já que eram considerados avulsos.

Tanto a ANPUH quanto a AGB se manifestaram rapidamente contrários à extinção dos cursos e à manutenção das licenciaturas curtas. Glezer (1982) estudou à época as manifestações dos intelectuais sobre tais proposições e os consensos encaminharam para que as possíveis ações eram contrárias ao desenvolvimento científico e ao pluralismo de ideias. Fenelon (1984) registrou que a oposição mais sistemática aos Estudos Sociais e as licenciaturas curtas só ganharam mais força quando concursos públicos e o reconhecimento social entenderam como habilitados aqueles com formação curta em Estudos Sociais frente aos licenciados de forma plena em História e Geografia, por exemplo. Martins (2000) na mesma direção de Fenelon (1984) marcou que a ANPUH fez uma oposição concisa quando em 1976 os professores de História e de Geografia foram retirados do 1º grau e ficaram restritos ao 2º grau, reverberando assim na formação universitária já que a demanda fora reprimida. Nesse momento, a autora também revela que a maior preocupação voltava-se para as demandas por trabalho que por quais modelos e currículos deveriam ser ensinados.

Mesquita e Zamboni (2008) retrataram as manifestações dos historiadores e da ANPUH contra as licenciaturas de Estudos Sociais e os respectivos esforços dos professores universitários para construção de relatórios e documentos que traçassem um panorama dos cursos de história e a relevância da profissão na construção de uma ciência comprometida e responsável com as questões sociopolíticas do país. Esse posicionamento se relacionava também com a formação de novos professores de história, de forma a correlacionar em sua formação ensino e pesquisa, implicado com as realidades as quais esses professores atuariam e, portanto, uma História com vínculos nos problemas do presente, viva e em constante disputa.

Nascimento (2013) ressalta o Congresso da ANPUH realizado em 1984 na capital baiana, que gerou um documento que pedia o fim dos cursos de Estudos Sociais, da disciplina de OSPB, da volta das disciplinas e dos professores de História e Geografia em substituição dos Estudos

Sociais para o 1º e 2º graus. Ainda na década de 1980, a reação das instituições de ensino superior foram de ampliar a formação dos cursos de Estudos Sociais os tornando plenos e pela transformação do currículo como equivalência de um ciclo inicial em História ou Geografia. Apenas com a nova LDB, Lei nº. 9.394, de 1996, as licenciaturas curtas foram extintas, postulando que a formação docente dar-se-ia em cursos superiores, de licenciaturas plenas, com exceção para os profissionais da educação infantil e das séries iniciais que poderiam ser formados nos cursos normais. Foi na década de 1990, com o clima social e democrático do país mais consolidado, que além da LDB, foram criadas as Diretrizes Curriculares para os segmentos da educação básica e do ensino superior e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Segundo Caimi (2001) é no período dos anos 1990 que os debates acerca da formação de professores reflexivos, investigativos e críticos a suas práticas ganharam ressonância e reconhecimento para refletir sobre os seus saberes e ações no espaço escolar.

Como supracitado, foi no final dos anos 1990, que o Ministério da Educação (MEC) propõe a criação das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação. Nascimento (2013) retrata que no caso específico dos cursos de História, em 1998 o MEC convoca a diretoria da ANPUH, bem como os historiadores Luzia Margareth Rago, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Ciro Flamarion Cardoso, da Universidade Federal Fluminense (UFF) e Elizabeth Cancelli, da Universidade de São Paulo (USP) para compor uma comissão de criação das Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), na Câmara de Ensino Superior (CES) pelo Parecer 492 em 2001 e fixadas pela Resolução nº. 13 dos mesmos órgãos no ano seguinte.

Uma das principais mudanças geradas pelas DCN's foi a atualização do currículo do curso de História que fora estabelecido em 1962, período de franca expansão de oferta da graduação. Mas anterior aos progressos e mudanças na forma de se pensar e construir o conhecimento histórico, que foram potencializados nos anos 1970 com a criação dos programas de pós-graduação em História no país.

Portanto, as DCN's atualizaram os currículos e se aproximaram dos avanços científicos e de novas possibilidades de formação dos profissionais da área de História e de atuação, até então defasados em mais de trinta anos. O texto final alia as perspectivas de ensino, pesquisa e extensão, relacionando-as aos ofícios do historiador e do professor. Cabe ressaltar que nas DCN's a figura do historiador é mais trabalhada que a do professor que é entendido como uma extensão ou

continuidade da primeira formação baseada nos conhecimentos específicos da História. Diferente dos entendimentos que se tinham nos anos 1970 e 1980, tal concepção que separavam o professor do pesquisador, oferecia ao docente uma formação que não propunha uma interface com a pesquisa, nas Diretrizes se observa uma valorização da imagem do historiador frente a do professor. Um exemplo disso pode ser entendido através das habilidades e competências a serem trabalhadas pelos estudantes da graduação em História, contidas no documento. Enquanto as DCN's distribuem-se 6 parâmetros gerais, apenas 2 são atribuídos como específicos para a licenciatura, se referindo aos temas a serem ensinados e as metodologias para isso, tendo em vista que não se trata de postular uma perspectiva estreita da formação e da atuação docente. Nesse mesmo sentido, embora identifiquemos os avanços com relação ao professor pesquisador e os avanços teórico-metodológicos da área, o texto das DCN's não faz menção às escolas de educação básica e suas relações com a graduação em História e o destino dos egressos.

Quando comparado ao currículo de 1962, uma mudança entendida por Nascimento (2013) como importante foi a concentração das disciplinas sobre práticas de ensino nos cursos de História e não mais nos institutos, departamentos e faculdades de Educação. Ao passo que o autor observa como um ganho a formação mais específica e direcionada, na constituição e consolidação de um campo de ensino e pesquisa, cabe também refletir na necessidade de docentes licenciados e que se dediquem ao estudo do Ensino de História para a realização de debates mais organizados.

Para o texto das Diretrizes, as práticas de ensino devem percorrer todo o curso de formação inicial, por toda a graduação. Pareando o currículo de 1962 e as DCN's, Nascimento (2013) destaca que apesar das modificações e atualizações, a estruturação de conteúdos continuou muito próxima, com eixos divididos sobre os estudos teórico-metodológicos da área, os que são relativos às grandes eras espaço-temporais e os considerados complementares. Especificamente para os cursos de licenciatura, ocorrem as disciplinas ora denominadas de práticas ou laboratórios de ensino, bem como os estágios. Embora as DCN's tratem da formação do professor pesquisador frente ao paradigma de formação de docentes como técnicos, a figura do licenciado em História ainda era/é muito referente ao domínio dos saberes específicos do campo e de conhecimentos de áreas afins, reforçando a ideia de pesquisa, frente aos conhecimentos pedagógicos em si.

Destarte, sobre o professor da Educação Básica, os DCN's propõem um professor pesquisador, que ofereça ênfase ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, relacionando os aspectos sociais que eles trazem, visando o movimento de (re)pensar as próprias práticas. São as

próprias dinâmicas envolvidas nos processos de construção de saberes pessoais e profissionais, advindas das experiências e das trajetórias de vida que vão auxiliar e corroborar nas inserções acerca dos debates e das práticas como docente.

Villalta (1992) aponta que nas décadas de 1980 e 1990 se intensificam os debates acerca da formação de professores de História no Brasil. O autor desenvolve o texto a partir do par “professor real” e “professor ideal”, refletindo sobre como a formação e a dicotomia colocada entre a teoria e prática pode gerar distanciamento frente ao futuro local de trabalho do licenciado, reverberando também um estranhamento sobre o que se idealiza ser o papel do professor e sobre o que é praticado no cotidiano. Villalta (1992) ainda destaca que os cursos de História se organizam de forma estanque entre disciplinas que se ocupam a discutir teorias e metodologias e bem como, são poucas as experiências que propiciam as discussões sobre ensino e práticas escolares.

Outro ponto que o historiador levanta também é o pouco diálogo entre departamentos e faculdades de História e Educação e entende que a formação do professor acaba por ser fazer precária em função da miséria teórica e da prática secundarizada. O que está no horizonte desejado é a formação de professores capazes de construir conhecimentos e repensar as práticas, se aproximando dos textos legais que preconizam a interseção dos aspectos de pesquisa e de ensino na formação docente. Silva e Otto (2011) retrataram a partir de suas experiências na docência universitária, como as disciplinas de práticas e de ensino são relevantes na formação de futuros professores e como elas podem ser concatenadas no currículo, em prol de potencializar discussões. Para Fonseca (2006, p. 23):

O historiador-educador ou o professor de História é alguém que domina não apenas os métodos de construção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes e mecanismos que possibilitam a socialização deste conhecimento. “Saber alguma coisa não é mais suficiente para o ensino, é preciso saber ensinar.”

Na mesma perspectiva, Rossato (2011, p. 89-90) afirma que:

Aprender História não é somente acumular uma sequência de fatos e processos passados. O aprendizado histórico envolve apropriar-se de aspectos da epistemologia do fazer histórico, entre as quais a compreensão de conceitos do tempo, a identificação das evidências e de que estas são incompletas e limitadas como são limitadas e provisórias as explicações históricas. A partir dessa perspectiva, ensinar história não se restringe a ensinar narrativas históricas elaboradas pelos historiadores e organizadas em uma lista de conteúdos previamente definidos. Ensinar história é algo mais complexo, é ensinar a capacidade de pensar historicamente. Para isso, além dos conteúdos, devem ser desenvolvidas habilidades cognitivas que visem possibilitar que os indivíduos possam conhecer e explicar o mundo a partir das ferramentas próprias do saber histórico.

Portanto, a formação de professores de História deve se preocupar com a possibilidade de formação de conhecimentos através da reflexão e implicados com as maneiras que os interlocutores socializarão e se apropriarão de tais conhecimentos. Assim, nesse percurso as histórias e trajetórias de vida pessoal e profissional se misturam e (co)formam os professores, suas pesquisas e suas práticas.

À guisa das considerações finais, o presente texto vislumbrou uma mirada histórica acerca dos processos de constituição dos cursos de História no Brasil e a formação do professor de História durante a passagem do tempo com suas transformações, através dos movimentos legais e de associações. Sobre os papéis do historiador e do professor de História, Fonseca (2011, p. 7) afirma:

Dos historiadores espera-se que conheçam bem a historiografia, os pressupostos teórico-metodológicos que orientam seu trabalho, as técnicas de investigação, os procedimentos para o tratamento das fontes de pesquisa. Além de tudo isso, daqueles que são também professores de História, espera-se que conheçam os conteúdos, as práticas pedagógicas e os procedimentos didáticos. No entanto, não é usual esperar que eles conheçam, também, a história da disciplina que pesquisam ou que ensinam. Seria, porém, desejável que isso ocorresse.

Apesar dos avanços e dos acúmulos de pesquisa nas áreas de ensino e de formação de professores de História, um vasto caminho se encontra a ser percorrido, já que como apontado pelo texto, existem lacunas sobre os temas, bem como elementos afins relacionados as normatizações legais e institucionalização dos cursos. O objetivo aqui foi de oferecer uma vista panorâmica, já que como aponta Hartog (1996), o ato de escrever, de fomentar respostas e perguntas sobre os tempos passado, presente e futuro, relacionando assim, as nossas questões de pesquisa e os nossos personagens com lastros anteriores, produtores e produtos de construções históricas. Por isso, ao fim, continuamos a escrever sobre a formação de professores para contribuir, mas também para entrar na dinâmica da vida e da formação, buscando trilhar novos horizontes.

## **COMPOSIÇÃO 2: O PROFESSOR SUPERVISOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O ESTÁGIO: POSSIBILIDADES DE APRENDER, DE ENSINAR E DE REFLETIR**

A presente composição debaterá as interfaces entre as figuras do estágio supervisionado e do professor supervisor afunilando ao fim para o espaço da Universidade Federal de Viçosa, que é o vínculo institucional dos estagiários recebidos pelos professores. Assim, primeiro abordará considerações sobre o estágio e a formação de professores, de um modo ampliado. Em seguida, serão apontados elementos da formação e da prática dos professores supervisores no estágio. A última seção aborda o professor supervisor a partir dos regimentos da Universidade Federal de Viçosa, como também no âmbito do Departamento de História. Por vezes, serão também evidenciados, os elementos de desvalorização da profissão, aspectos históricos, das identidades e das escolhas pela docência, para melhor compreender os aspectos enfocados.

### **2.1 O ESTÁGIO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A seção aponta elementos para se pensar as relações entre o estágio e a formação de professores. Isso é justificado em razão dos sujeitos e dos objetivos da pesquisa, que versam sobre o desenvolvimento profissional de docentes que foram/são supervisores do estágio obrigatório. No texto já indicaremos também apontamentos a partir dos contextos das entrevistas dos sujeitos que participaram da investigação. Fizemos a escolha de apresentar integralmente as narrativas dos professores e a posterior análise nas próximas composições. Entretanto, já alinhavamos as tramas dos nosso texto indicando os elementos da aprendizagem e do desenvolvimento, que compõem nossos objetivos, observando linhas gerais de força das narrativas. Isso, ao fim, significa que fizemos por todo o trabalho, um movimento alinhavado de apresentação e de discussão dos dados produzidos, embora em algumas seções e composições, apresentem-se próprias para a integralização dos conteúdos dispostos. Os trabalhos de Maciel (2015; 2012) trazem elementos relevantes que inspiraram a composição da seção, bem como os de Gonçalves (2015), Alencar (2017), Lima (2010), Santos (2020), Fialho, Vasconcelos e Costa (2018) e Sousa (2012).

Pérez-Gómez (1992, p. 101) afirmou que “[...] a primazia do contexto de justificação sobre o contexto de descoberta forçou a investigação e a intervenção prática a ajustarem-se aos padrões que validam *a priori* o conhecimento científico”. Nesse sentido, pode-se refletir que a experiência profissional se inscreve em um cenário de formação contínua de professores possibilitando gerar

aprendizados e revisões quanto às práticas educativas realizadas. Em função também das dinâmicas sociais que impactam a profissão docente, investigar os processos de formação dos professores se faz necessário. Por isso, a presente pesquisa vislumbra uma contribuição, ao ponto que trata dos professores da Educação Básica que são supervisores do estágio curricular. Frente aos contextos de descontinuidades é demandado do professor que ele tenha uma postura crítica, reflexiva e investigativa frente ao sujeito e ao mundo, para que possa corroborar com a transformação da sociedade. Entretanto, o professor não pode ser entendido e cobrado apenas em uma esfera formativa e/ou profissional. Ele deve ser considerado enquanto uma pessoa (NÓVOA, 1992), uma vez que as representações, os imaginários, as histórias de vida vão compor aquele sujeito que se formará enquanto um profissional, em um processo confluyente e não estanque dessas identidades. Assim, quando o professor é entendido como um ser humano, seu percurso formativo não se inicia ou finda durante o curso de formação inicial ou continuada, mas perpassa toda a vida daquele indivíduo, juntamente com suas marcas individuais formadas entre/a partir do coletivo. Para Garcia (1992, p. 72) o professor “[...] usa não só os seus conhecimentos acadêmicos, mas também as suas experiências prévias, os seus sentimentos, atitudes e valores pessoais”, logo sua experiência profissional é um prisma de aspectos subjetivos e globais, formados durante o caminho da vida. Assim, o presente trabalho propõe oferecer protagonismo às vozes dos professores para refletir sobre os caminhos e os sujeitos que os perpassaram, bem como investigar os entrelaçamentos das trajetórias formativas, dos entendimentos que guiaram a sua atuação enquanto supervisor e suas aprendizagens.

As narrativas dos professores que participaram da pesquisa contemplam a as experiências acerca da supervisão do estágio, objeto de estudo, bem como apontam para a própria formação pedagógica e inicial, no período que ainda eram licenciandos. As histórias narradas, além de trazer os aspectos contextuais, da instituição e das relações entre os sujeitos, oferecem indicações das opiniões dos professores sobre esse espaço formativo, bem como suas próprias aprendizagens e reverberações sobre as práticas educativas.

O presente estudo não concebe o estágio como um momento utilitarista de aplicação de conteúdos considerados teóricos, mas sim, em acordo com Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) é uma dimensão reflexiva das práticas e dos sujeitos, que instaura uma produção de conhecimento a partir do diálogo e da apropriação dos elementos sociais, políticos, éticos, estéticos, históricos,

culturais, técnicos e profissionais, imbricados com o indivíduo. Por isso, não se fomenta uma falsa dicotomia entre teoria e prática, na medida que tais polos são faces de uma mesma questão, que se debruça em pensar a formação docente e seus desafios no contexto atual. Assim, evidencia-se que essa articulação teoria e prática é necessária ao momento de iniciação e imersão na lógica do estágio, pautando que toda prática é norteada por uma teoria, mesmo que de forma inconsciente ou concessiva. Logo, a teoria e a prática se fundem para a composição experiencial.

Lima (2012, p. 25) afirma que “Nada mais prático que uma boa teoria”, assim a autora confirma um panorama relacional entre teoria e prática, que se dá em uma perspectiva como um espiral da experiência, que marca as nossas escolhas e desejos profissionais e de formação, antes mesmo do ingresso no curso superior. Isso tudo corrobora para pensar que os processos formativos não são estáticos nem lineares, encaminhando para necessidade de reconhecer e valorizar os fatores e elementos paralelos, que integram a formação, sem um olhar que antagoniza, que gera distância. Portanto, apesar de não ser o único, o estágio é um momento relevante para a compreensão social da profissão e para a constituição de experiências que, hodiernamente, se associa a prática de pesquisa.

Em razão da complexidade do mundo em que vivemos, é imperativo que os fenômenos e as produções científicas sejam analisados de forma conjunta, integral, visando o fomento de uma visão crítica por parte dos sujeitos. Nesse sentido, Zeichner (1992) defende que é necessário a experimentação e a investigação conjuntas de teorias e práticas para a construção epistemológica de novos conhecimentos, que respondem a arranjos e demandas próprias da realidade e dos sujeitos. Por isso, concorda-se com Tardif (2012) ao afirmar que o saber e o fazer estão fragmentados, a prática é frágil e desconectada da realidade. Freire (1996) também já indicara que é necessário uma concretude do discurso teórico, de modo que ele se confunda, se mescle com a própria prática. Portanto, novamente endossa-se que a teoria e a prática não são polos antagônicos, mas participantes da experiência, que corroboram para o entendimento dos contextos vividos e dos sujeitos que vivem e constroem os espaços.

Com relação as narrativas da pesquisa e suas análises, oferecendo indícios da sua antecipação, já que serão apresentadas em composições posteriores, para além da experiência supervisiva, os professores relataram também algumas passagens sobre a formação inicial, no que corresponde ao próprio período do estágio e o estudo das disciplinas pedagógicas. Para além das

mudanças temporais e contextuais, pode-se notar as ressignificações da experiência, que influenciaram os professores a receber os alunos e a assumir o papel de supervisor. Assim, o estágio além de uma faceta de aproximação do estudante com os profissionais e a escola, podendo gerar aprendizagens, também pode ser um momento de confirmação ou não, da escolha pela docência. Mendes (2006) ressalta que por vezes, as dimensões formativas são preteridas frente ao excesso de demandas burocráticas, que numa ordem da racionalidade técnica, privilegia aplicação de normas e técnicas que não contribuem necessariamente com o exercício da docência. O estágio não pode ser apenas uma demanda para cumprimento burocrático, mas sim, espaço para aprendizagens e construção dos conhecimentos. Ao fim, o papel do supervisor ainda se destaca, uma vez que ele pode propor outros caminhos para o desenvolvimento dos saberes, estimulando as experimentações, sem que se tolhe as vivências e desejos.

Embora não seja o objetivo do trabalho, as relações escola-universidade também compõem as discussões sobre o estágio. As narrativas dos professores permeiam em alguns pontos a distância da universidade e do professor universitário do contexto do estágio na escola, como relata Aluísio, ou as mudanças de contato entre sujeitos e instituições, como trata Luísa. Os sujeitos citados nessa composição – Aluísio, Luísa, Roco e Ana - são participantes da pesquisa que serão apresentados à frente. Mesmo com limites, a escola e a universidade não podem perder de vista seus papéis na dinâmica do estágio, preconizando um paradigma prático-reflexivo, no qual não cabe uma desconexão das práticas. Sobre a teoria e a prática, Piconez (2012, p. 23) afirma que

São as duas obrigações de unidade que revelam estreita e rigorosa síntese [...] que só se pode exprimir por sentido bidirecional, através da relação dialógica. Essa unidade situa-se no centro em que a teoria é determinada pelo conhecimento preciso da prática e no qual, em contrapartida, a teoria determina com mais rigor sua experiência.

O estágio, enquanto atividade formativa de professores, é amplamente discutida na literatura, citando alguns exemplos a seguir. Lima (2012) propõe que o estágio é o momento de união de teoria e prática e campo frutífero para pesquisas. Zeichner (1992) já apontara que o estágio precisa ser entendido como campo de experimentação entre teorias e práticas que devem ser investigadas. Em uma perspectiva próxima, Barreiro e Gebran (2006) colocam o estágio como ponto articulador dos conhecimentos teóricos e práticos. Já Pimenta e Lima (2011) apontam para o estágio enquanto um elemento formador das identidades dos estagiários, bem como para o desenvolvimento e para a aprendizagem dos profissionais já em serviço. Assim, o estágio está nesses e em outros autores, como um espaço formativo e de integração entre os profissionais e as

instituições. A implicação do estágio contribuir para a constituição das identidades profissionais reverbera na superação entre a teoria e a prática, pois se enfoca as experiências e as relações sociais.

Com relação aos aspectos normativos do estágio, a atual LDB traz no Título IV que trata dos profissionais da educação, algumas indicações sobre o estágio, no mínimo de 300 horas, sendo um espaço de associação entre teoria e prática. Após a homologação da LDB, outras regulamentações, em forma de pareceres do CNE, normatizaram a questão do estágio nos diferentes níveis da Educação Básica, na modalidade de jovens e adultos e profissional, bem como no ensino superior. Assim, em 1997 o CNE/CES lança o Parecer nº 744 que dispõe orientações acerca do artigo 65 da LDB, que trata dos aspectos das práticas de ensino e do estágio com os seus componentes. Em 1998, o Parecer nº 544 do CNE/CEB trata da carga horária e das disciplinas envolvidas no estágio. O Parecer nº 27 do CNE/CP de 2001, altera a redação do Parecer nº 9 dos mesmos órgãos, que trata que a atividade do estágio como uma responsabilidade conjunta da escola e da instituição universitária. Em 2002, o CNE/CP lança o Parecer nº 1 que propõe que o espaço da prática de ensino não seja reduzido a uma disciplina, mas sim, articulada durante todo o curso. Ainda em 2002, o Parecer nº 2 do CNE/CP, dispõe que o estágio deve figurar a partir da segunda metade do curso, tendo carga horária de 400 horas. Em 2006, regulamentou-se a carga horária dos cursos de licenciatura, de 2.800 horas, no mínimo, sendo também o mínimo de 300 horas, o espaço do estágio, o Parecer CNE/CP nº 5. Em 2015, a Resolução nº 2 do CNE/CP definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Coloca como 400 horas a carga horária do estágio, marcando a necessidade de supervisão. Para os portadores de diploma de licenciatura com experiência docente comprovada, o estágio é de cumprimento de 300 horas.

Tais regulamentações objetivaram refletir sobre o papel do estágio na formação docente, bem como marcar que tal espaço não deve ser fechado em si, mas permeado em todo o curso. Ocorre uma ampliação de carga horária do estágio, bem como uma redução de 100 horas para quem já exerce a docência. As regulamentações vão responder a questões específicas surgidas pós-LDB e pode-se glosar que as instituições envolvidas no processo de estágio são pautadas como responsáveis e que devem compartilhar as orientações de supervisão, com especial atenção para a escola e seus formadores.

É importante frisar a Lei nº 11.788 de 2008, conhecida como Lei do Estágio, que legisla de forma geral para todos os estágios de nível profissional, sendo obrigatório ou não, ligado a uma atividade formativa. A Lei deixa bem marcado o necessário papel do supervisor no processo. Em direção próxima, a Resolução nº 2/2015 reconhece a atividade de estágio como relevante na formação, principalmente em razão da articulação que deve ser feita entre escola e universidade e no reconhecimento do professor da Educação Básica como um formador de outros docentes.

O que pode e deve ser questionado e que, mesmo não sendo objetivo, aparece diluído em algumas falas dos participantes de nossa pesquisa, é que a universidade e/ou o professor universitário são distantes da realidade da escola e do estágio em si, o que suscita pensar se o que é pautado nos regimentos, encontra correspondente no cotidiano das escolas. Nas narrativas, os professores não consideram a atividade supervisiva como um trabalho extra, que sobrecarrega e desafia ainda mais, as condições de sua atuação. Pelo contrário: os estagiários vão se adequando ao cotidiano e as disposições dos professores e instituições, que vão, em alguma medida, se oxigenando e trocando com alguém externo, próximo à universidade. Entretanto, pode-se indagar se os supervisores sabem/entendem o seu papel e como eles são retratados nos regimentos da instituição. Isso é colocado, pois caso a supervisão não ocorra, uma etapa da formação acaba não se efetivando da forma que deveria. Não é estranho, ouvir alguns relatos de pares que, no período do estágio, tiveram supervisores que deixavam os alunos como os regentes, os titulares da sala, sem maiores orientações, ou ainda, os envolviam em atividades como correção e elaboração de atividades, sem maiores reflexões. Esses pontos são complexos e fogem do escopo da investigação, mas revelam para Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 34) que a manutenção de um estágio com base em um paradigma técnico,

Gera o conformismo e conserva hábitos, idéias, valores, comportamentos pessoais e sociais, legitimados pela cultura dominante, uma vez que o estágio reduz-se à observação de professores em aula, sem envolver uma análise crítica, fundamentada teoricamente e na realidade social em que o ensino se processa.

Na minha própria experiência enquanto bolsista do PIBID, percebia uma ambivalência de representações da professora da Educação Básica que supervisionava. Ao mesmo tempo que ela apoiava a proposição das atividades, ela não supervisionava a mediação delas. Então, ao mesmo tempo que os supervisionados eram tidos como colaboradores e elementos de distinção, nos cafés com os professores, que nos reconheciam com a alcunha de “estagiários da professora tal”, pairava uma ideia de folga da titularidade do magistério, quando estávamos presentes. Entretanto, Vieira

(1993) assinala que a atividade de supervisão é formativa para os professores, pois eles conseguem refletir de forma permanente sobre as próprias práticas. Nesse sentido, a pesquisa propõe pensar sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos professores no espaço do estágio, que a partir das narrativas, desnudam as interpretações acerca dessas trajetórias formativas e profissionais.

Destarte, o que pode ser empreendido é que as experiências pregressas, da formação inicial e da escolarização, impactam os entendimentos e práticas profissionais. Outro ponto também suscitado é que a supervisão do estágio se integra a outros componentes que marcam a dinamicidade da vida e, portanto, da formação e da atuação docente. Os espaços institucionais também são relevantes serem pensados, a partir de uma perspectiva de colaboração e comunicação entre eles.

A supervisão pode fomentar o processo de revisão e de construção de novos saberes dos professores que atuam nessa função. O processo pode ser marcado em seu início por uma indefinição e/ou desconhecimento de sua função, receio por receber estudantes que vão lecionar e observar suas aulas, ou por memórias negativas com relação a esse espaço na formação inicial. Entretanto, com o passar do tempo e a superação dos desafios, além da (re)formulação das identidades docentes e de supervisor, o professor pode aprender, repensar suas práticas e abrir horizontes quanto sua atuação.

Alarcão (2010) destaca que um dos papéis do supervisor é mediar as aprendizagens dos supervisionados, bem como as próprias, uma vez que a supervisão é um exercício psicossocial que demanda dos conhecimentos de si, da matéria, dos sujeitos e do contexto. É em função do caráter integrador da supervisão, que é possível a reflexão e as aprendizagens dos envolvidos. Por isso, o estágio pode ser considerado como um momento de formação permanente, já que possibilita o desenvolvimento e a aprendizagem dos supervisores, nesse caso específico.

Para Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 35) as aprendizagens do supervisor são potencializadas quando se estabelece uma boa relação com os alunos supervisionados, uma vez que

[...] o estagiário, juntamente com o professor orientador, deverá buscar compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, a valorização e o desenvolvimento dos saberes dos professores como sujeitos intelectuais capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas educativos.

Reforça-se portanto, o estágio como espaço de aprendizagem para licenciandos e professores, sendo que esse processo demanda de uma relação próxima entre os sujeitos, para que a gama de conhecimentos mobilizados por tais agentes, possam se encontrar e se reorganizar em prol de novos saberes. É na prática supervisiva que os docentes podem revisitar suas próprias práticas e representações, bem como na avaliação de ações dos alunos. Nesse sentido, os professores ouvidos pela pesquisa relatam que, para além do espaço do estágio, os próprios sentidos da formação contínua e reflexiva, vão levar para o processo de refletir sobre as práticas, mas, em função do caráter particular do estágio, outras experiências de aprendizagem são fomentadas, em razão das relações com os estudantes e com a universidade, por exemplo.

Nesse momento, começamos a discorrer sobre algumas concatenações acerca das experiências e dos processos de aprendizagem. Entendendo a experiência como algo que nos afeta, que nos permite conferir sentido ao que acontece, que nos permite pensar e expressar acerca do que ocorre, a experiência de supervisão pode ser um momento fortuito a reflexão e ao desenvolvimento próprio. Assim, Dewey (2007) aponta que aprender é aprender a pensar. Desse modo, quando se transpõe para a aprendizagem docente, em específico para a experiência de supervisão, é na reflexão das práticas, que se aprende a pensar e, que se pode galgar a produção e a releitura de outros conhecimentos.

Embora a experiência tenha caráter idiossincrático e subjetivo, tanto nos sentidos quanto na significação, a aprendizagem na experiência nos impele uma postura ativa, justamente por demandar a atribuição de elementos comportamentais e cognitivos. Por isso, a supervisão não é uma atividade neutra, de caráter avaliativo restrito, de observação aos moldes de uma paradigma técnico, de aplicação de métodos e técnicas. A supervisão é uma forma de aprender em conjunto com a experiência. Dessa forma, Zabalza (2014) propõe que a aprendizagem experiencial dispõe que os conhecimentos da experiência, apontando para um sentido de formação prático-reflexivo, já que se pauta pelo reconhecimento da dinâmica da formação e da possibilidade de se pensar sobre as experiências. Logo, a aprendizagem docente se liga as experiências e a possibilidade de se refletir de forma contínua sobre tais movimentos experienciais.

Nesse *continuum* experiencial as condições de trabalho precisam ser consideradas na lógica do estágio, uma vez que podem se configurar em um empecilho para a reflexão e a acolhida dos estudantes. Entretanto, mesmo com a presença das dificuldades da profissão nas falas dos

professores, tais desafios não representavam uma barreira intransponível para as relações de supervisão. Esse ponto é sensível também para encaminhar que a supervisão, para ser efetiva, não precisa ser restrita a sala de aula, vislumbrando outros espaços educativos e de comunicação e imaginando as dificuldades horárias e contextuais da dinâmica da docência. Uma conversa no corredor e/ou na sala dos professores no horário do intervalo, a participação em reuniões, por exemplo, servem tanto aos alunos quanto aos supervisores, para refletirem as proposições de aprendizagem. Portanto, cumpre destacar que existem aprendizagens prévia e construídas no decorrer da supervisão que serão apontadas a seguir.

Embora a supervisão seja assumida cotidianamente por professores, não existe um espaço na formação inicial que o prepare para ser supervisor. Para Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) o supervisor deve mediar as aprendizagens dos supervisionados, o que acaba por fazer que eles também aprendam nessa dinâmica relacional de facilitação. Assim, é interessante pensar sobre o saber tácito, das práticas docentes e os demais conhecimentos que os professores mobilizam e fomentam para a aprendizagem de si e dos outros. Nessa perspectiva, Alarcão (2001, p. 71) afirma que “A gestão de situações formativas, no contexto da supervisão, implica capacidades humanas e técnico-profissionais específicas; o desempenho da função da supervisão, pela sua natureza, pressupõe pré-requisitos e formação especializada”.

Entretanto, como já supracitado, não é comum e difundido formações específicas para o papel de supervisor, o que por vezes é ainda mais corroborado com a distância entre a escola e a instituição universitária, bem como o professor do ensino superior que coordena a disciplina de estágio, como alguns dos professores participantes da pesquisa relatam. Aluísio em uma de suas falas retoma um certo distanciamento entre as instituições e os professores. Já a professora Luísa, também retrata os movimentos de aproximação entre o estabelecimento escolar dos alunos da licenciatura, em prol das atividades do estágio. Porém, todos os professores relataram que as experiências refletidas ao longo do tempo de formação, bem como no próprio contato do estágio, faz com que os docentes reconheçam suas aprendizagens e que atribuam suas trajetórias e conhecimentos construídos nela, como elementos importantes para a sua aprendizagem.

Os professores partícipes da pesquisa, relatam em suas narrativas, como eles priorizam e desenvolvem as relações com os estagiários, destacando o que consideram mais relevantes marcar com os alunos em termo de avaliação, didática, saberes, entre outros. As próprias vivências e

reflexões acerca das práticas pedagógicas e do sentido de formação permanente, vão ditar os entendimentos que balizam a atividade supervisiva. É interessante desatacar também que os professores ofereciam sempre um horizonte aberto para tratar dos conteúdos, explicitando tanto uma preocupação didática de aproximar a matéria da realidade dos alunos, bem como uma possibilidade de refletirem com bases nas discussões historiográficas e nas novidades que circulavam pelo campo. Sobre isso, Alarcão (1996, p. 29) retrata que

Para o formando, o contacto com o formador desperta-o para a consciência de quão pouco trabalhado está ainda o seu saber. O que distingue um profissional experiente de um novato não é tanto a quantidade de saber, mas a sua qualidade, a capacidade de relacionar, seleccionar, ajustar, adaptar ao contexto, prever, pôr em ação a sua flexibilidade cognitiva e fazê-lo com rapidez, espontaneamente e sem esforço.

As narrativas demonstram o interesse dos professores que participaram da investigação pela constante atualização e revisão de suas práticas e conhecimentos acerca da disciplina em si, que estão em diálogo entre alunos e professores e que, em razão da experiência, os supervisores vão em conjunto com os supervisionados, mediando como determinados debates e revisões teóricas podem ser incorporadas, indicando que “É num contexto específico que o conhecimento profissional se converte em um conhecimento experimentado por meio da prática”. (IMBERNÓN, 2010, p. 70). Portanto, além de uma partilha de conhecimentos próprios das experiências pessoais, que se dividem mas não se transmite, existe um conjunto de saberes advindos do trabalho com a disciplina, com os livros didáticos, com os currículos, que vão pautando e norteando a subversão, o acréscimo e a retirada de determinadas discussões.

Da minha experiência pessoal, tanto no estágio quanto nas minhas outras práticas docentes, eu tento, trocando ou não com pares e/ou supervisores, o acréscimo e a revisão de outras perspectivas que por vezes já estão sedimentadas nos imaginários e nos materiais didáticos. Um exemplo disso, é tencionar que as ideias de uma colônia de exploração e de uma colônia de povoamento, atribuída às práticas portuguesa e inglesa, respectivamente, não podem ser entendidas como polos antagônicos, uma vez que a faceta de retirada de matérias-primas e de adensamento de população, eram concomitantes e pautadas em outros interesses e contextos, que ditam continuidades até os presentes dias, em termos geopolíticos e de relações internacionais.

Por mais que o debate historiográfico não se estabeleça de modo eloquente e responsivo entre os alunos, eu me satisfaço por pautar que as fontes, os textos devem ser questionados, perguntados. É necessário um processo de desnaturalização do que é posto ou de se desvelar os

interesses e as perspectivas daquelas histórias, podendo abrir espaço para outras interpretações. Outras exemplificações poderiam ser dadas pensando os escravizados e o racismo atual, o papel das mulheres e a misoginia, o feminicídio, já que a História é também uma ciência do presente. Mas, é interessante pensar ainda que, embora pareça um movimento simples e não revolucionário, ele precisa ser refletido dentro das condições de trabalho do professor, da sensibilidade na formação inicial, e nas interseções realizadas no estágio. O supervisor deve propor uma relação que mescle, que coadune os aspectos científicos e empíricos, como defende Pérez-Gómez (1992), para que vícios e incompreensões das práticas que não sejam mantidos, reproduzidos.

As narrativas dos professores sinalizaram para uma abertura ao diálogo com os alunos e que suas atitudes são pautadas nas experiências ao longo da profissão, o que Alarcão (2010) propõe como positivo e como uma forma de propor critérios e marcos para se pensar a profissão, a avaliação e as condutas do estágio. Isso, pois, não se trata do supervisor ser um espelho, uma imagem completa do que se fazer, mas sim, como na óptica, trazer reflexos que podem formar outras imagens para a atuação do licenciando. Nessa direção, Alarcão (1996, p. 20) aponta que

Esta estratégia em vez de ser vista em termos de “o formador demonstra; o formando imita”, tem de ser considerada como “o formador demonstra, descreve o que demonstra, reflete sobre o que faz e o que descreve. De igual modo procede o formando, ao interrogar-se sobre o sentido da ação observada e descrita.

O que se marca é que o professor supervisor deve ser reflexivo em suas práticas, mas que para isso, é relevante entender seus percursos de escolarização e de formação, bem como as condições de trabalho, implicando portanto que a supervisão se relaciona com o desenvolvimento profissional e com a aprendizagem da docência. Essa discussão se relaciona com a autonomia dos professores, que tem suas ações e seu pensamento crítico-reflexivo moldado pelas questões contextuais, nos diversos âmbitos, que marcam o entrelaçamento com a realidade vivida e construída. Sobre isso, Contreras (2002, p. 195-196) discorre que

Ninguém pode assumir pelo professor o juízo e a decisão diante das situações que requerem uma atuação em sala de aula. O docente se vê obrigado a assumir, por si só, um compromisso pessoal com os casos concretos, a atuar em função de suas próprias interpretações, convicções e capacidades. Esse fato indica tanto a necessidade e a inevitabilidade do juízo moral autônomo, como a impossibilidade, em muitas ocasiões, de um tempo para meditar ou para consultar e compartilhar responsabilidades.

O excerto de Contreras marca as dimensões pessoal e coletiva com as quais à docência está imbricada, logo, ressaltando que a sua relação de autonomia é mediada por uma atividade constante e permanente de se pensar os contextos os quais se participa. Cumpre ainda ressaltar que autonomia

aqui não se refere a ausência de comunicação ou ainda uma desconexão proposta com os objetivos do estágio e da supervisão, mas sim, de como as identidades vão se construindo de forma reflexiva e relacional em direção aos sujeitos e aos contextos. As falas dos professores nos oferecem indicativos de sua autonomia, pela sensibilidade da atuação próxima as situações e aos agentes da comunidade escolar, indicando aos supervisionados, como tais elementos precisam ser considerados. Portanto, estimula-se o desenvolvimento da autonomia dos alunos, não perdendo de vista o papel de mediação e dos saberes necessários à prática docente, realizado pelos professores.

Destarte, pode-se perceber a partir dos entendimentos preconizados nas narrativas dos professores participantes da pesquisa e na literatura, que a supervisão tem como aprendizagens necessárias uma relação próxima e atenta com as demandas dos estagiários. Outros pontos que também merecem destaque, é que os professores supervisores devem mediar e trabalhar em conjunto com a questão dos saberes específicos da docência e da disciplina, vislumbrando formas de se ensinar e favorecer que os alunos da licenciatura se integrem aos componentes para o próprio desenvolvimento. Ao fim, vislumbra-se que os processos dinâmicos são alinhavados por um pensar reflexivo que encaminha para a autonomia dos professores.

Com relação as aprendizagens que são fomentadas na supervisão do estágio, encaminham para que o espaço da escola, que é dinâmico e dialético, seja fortuito para refletir sobre o desenvolvimento profissional e os saberes de alunos e professores. O momento da supervisão contribui para a formação dos supervisores enquanto coformadores dos futuros docentes, bem como para a revisão das próprias práticas. Nesse sentido, Zabalza (2014) afirma que a supervisão do estágio não deve se guiar por um modelo reprodutivista, técnico e tradicional, que coloca o professor como um transmissor de conhecimentos e modelo a ser seguido acriticamente, mas sim, do estágio enquanto palco de experiências a serem vividas e significadas. Assim, para que as aprendizagens ocorram, é necessário que o professor esteja disposto a pensar e a viver sobre/suas experiências, de modo relacional com os demais interlocutores. Os docentes ouvidos pela pesquisa também seguem essa perspectiva de Zabalza (2014), ao ponto que narraram que as experiências e que a reflexão pautavam as suas práticas, as aprendizagens e o exercício de supervisor do estágio.

Desse modo, o estágio é um momento de aprendizagem experiencial que, para o professor supervisor, é duplamente formativo, por possibilitar pensar sobre a sua prática e estar em contato com outros docentes em formação. E, para os licenciandos, Amaral, Moreira e Ribeiro (1996)

destacam que, apesar de se ter outras formas e lugares para se aprender, a supervisão realizada de forma relacional e próxima do estudante, é importante para a formação inicial do aluno do ensino superior. Por mais que uma supervisão considerada aquém, trilhe outros caminhos de aprendizagem, um contato ético e responsável, valoriza o caráter formativo do estágio. Portanto, as narrativas dos professores denotam que a supervisão do estágio é mais um espaço para que eles possam refletir, e por conseguinte, aprender, com base nas práticas, contextos e interlocutores.

Pimenta e Lima (2011) afirmam que o estágio instaura uma dinâmica de partilha de saberes e experiências que criam uma atmosfera propícia para a formação, o desenvolvimento e a aprendizagem. Para as autoras (2011, p. 114) as práticas de ensino do estágio promovem

[...] novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, inclusive para os professores formadores, que são convocados a rever suas certezas, suas concepções do ensinar e do aprender e seus modos de compreender, de analisar, de interpretar os fenômenos percebidos nas atividades de estágio. Assim, o estágio torna-se possibilidade de formação contínua para os professores formadores.

Dessa forma, as narrativas dos professores da pesquisa propõem a união de um horizonte memorialístico e reflexivo sobre os trajetos de vida, de escolarização, de formação e de profissão, que evidenciam a perspectiva permanente de se formar, mudando e endossando as práticas em contato com os sujeitos e contextos. Assim, reforça-se a perspectiva de Dewey (1989) que demarca que para se aprender e para se refletir é necessário que o sujeito se empenhe, seja responsável por suas ações e tenha um espírito aberto, receptivo ao novo e a repensar suas práticas. Portanto, como aponta Lalanda e Abrantes (1996), a aprendizagem, principalmente em um contexto do estágio, deve superar e criticar uma perspectiva hegemônica, uma ideia de verdade já chancelada e buscar ouvir e sentir outros interlocutores, outros sentidos.

Logo, o que pode se apreender tanto das narrativas de nossos interlocutores, quanto da literatura, é de que a experiência se forja como um aspecto central de uma formação reflexiva e permanente. Para além disso, a supervisão do estágio pode se configurar em um momento de experimentação, implantação de projetos, que revelam a tônica de contato entre professores da educação básica e alunos universitários, adequando a disciplina, as discussões e as questões pedagógicas aos públicos, contextos e instituições.

## 2.2 O PROFESSOR SUPERVISOR, O ESTÁGIO E AS REVERBERAÇÕES NAS PRÁTICAS DE ENSINO

“Nenhum professor é professor isoladamente” (GRILLO, 2004, p. 79)

O professor supervisor é concebido no presente estudo como o profissional que acolhe o estudante de licenciatura na sala de aula na instituição de Educação Básica, sendo assim o seu supervisor durante o período do estágio supervisionado. Cabe ressaltar que, em outros contextos, a disciplina de estágio pode ser chamada como prática de ensino, prática pedagógica, prática investigativa (LACERDA, 2019) entre outras que vão se adequar as matrizes curriculares dos cursos. No texto, adotar-se-á o uso da terminologia estágio, fazendo referência ao estágio curricular supervisionado. O papel do professor supervisor é relevante, pois corrobora com o processo formativo dos futuros professores, aludindo ao exercício da profissão docente, naquele contexto. Entretanto, pode-se observar em alguns casos o desconhecimento do próprio professor, do docente universitário, do licenciando e da própria escola das atribuições envolvidas tanto no processo de supervisão quanto no de estágio. Na presente seção, já atribuiremos algumas indicações, com base nas narrativas que serão apresentadas em outra composição, pensando as escolhas, as pertencas e as identidades dos docentes. Portanto, a presente seção tem como objetivo refletir sobre o professor supervisor. O trabalho de Maciel (2015) continua a ressoar sobre as questões que colocamos.

Diferentemente dos professores supervisores do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ou do programa Residência Pedagógica (RP) que passam por um processo de inscrição, análise das motivações, avaliação do currículo e que recebem parcos auxílios financeiros para o desempenho das funções regidas por um edital, o supervisor do estágio pode ser um profissional, sem nenhum tom pejorativo, independentemente do tipo de vínculo profissional, designação, contrato ou concurso, que possa preferencialmente cumprir o processo supervisivo por completo. Considera-se que essas particularidades do professor supervisor do estágio contribuam com a justificativa da pesquisa e com o campo de formação de professores voltado aos supervisores. Cabe destacar também a não ou parca existência de cursos para a formação continuada de supervisores que, somado a baixa demanda, visto as condições de trabalho docente e outros pontos emergentes, a questão lançada por Maciel (2015) relativa à como os professores supervisores aprendem a supervisionar é intrigante. Como os professores participantes relatam, não ocorre um curso ou maiores explicações que extrapolam os regimentos, sobre a função do

supervisor. Nesse sentido, pensa-se no imaginário do professor supervisor que sabe tudo e que servirá de um espelho, um modelo a ser seguido. Bem como, na pesquisa, observa-se como o espaço da supervisão pode ser potente para a reflexão das aprendizagens e dos desenvolvimentos da docência.

O professor supervisor se encontra em um caminho cruzado que deve ser atento e responsável aos processos educativos de seus estudantes, bem como de orientar os futuros professores. Assim, pode-se colocar que as aprendizagens ocorrem com todos os envolvidos no processo, o que pode ser problematizado, inclusive os próprios docentes, já que estão em um processo de troca e de mediação. Para Amaral, Moreira e Ribeiro (1994, p. 93) a ação de supervisionar é “[...] um processo de interação consigo e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e ação do e com o professor”. Logo, pode-se vislumbrar um primeiro horizonte que se delineia frente à pesquisa.

Para fins de contextualização, historicamente a profissão de professor enfrenta e luta por melhores condições de trabalho e reconhecimento social. Embora os avanços conseguidos no decorrer da história, principalmente através das organizações e associações das classes dos trabalhadores, a profissão continua pouca atrativa aos jovens, fazendo com que persista os problemas de atendimento e de formação de professores aos alunos que estão nos bancos escolares, como já amplamente demonstrado pela literatura, no sentido da atuação e das condições de trabalho dos docentes, por exemplo. Por outro lado, observam-se políticas que tornam precários os contratos e as relações de trabalho dos docentes, através de designações e faltas de concursos públicos que apontam para o sentido contrário das necessidades da escolarização (SILVA *et al.*, 2018). Aranha e Souza (2013, p. 78) elencam que fatores como “[...] baixo valor do diploma de professor, sobretudo, na educação básica, tanto no mercado de bens econômicos (salário) quanto no mercado de bens simbólicos (prestígio)”, reverberando ora na não escolha ora na implicação e no desejo de que apesar do disposto, deseja-se ser professor. A literatura acerca dos processos de escolha e de socialização profissional (ALVES-MAZZOTTI, 2007; GATTI, 1997; BRZEZINSKI, 1996) identificaram que a presença de professores na família, a lembrança dos considerados bons professores durante a escolarização, a oferta dos cursos de licenciatura, as notas de corte, o quantitativo de vagas, o reconhecimento da entrada na universidade enquanto uma distinção social

e a possibilidade de ascensão econômica, entre outros, são fatores que influem na escolha e na permanência pela docência.

Para além do indicado sobre a desvalorização docente, que reflete disposições acerca da profissão, os entendimentos que relacionam a atuação do professor enquanto um dom, um sacerdócio, uma vocação ou um trabalho temporário, fomentam também a desqualificação do professor. Tratar da desvalorização ou das representações corrobora para entendermos sobre o professor supervisor. A vocação pressupõe uma entrega, uma doação que não cabe em forma de pagamentos. Diniz-Pereira (2006) entende que alguns professores se valem pelo discurso do dom, da vocação como um mecanismo de defesa, realizando uma concessão: embora as condições de trabalho e salarial, a atividade exercida por mim retome ao sagrado, ao divino. Nesse mesmo sentido, alicerça-se a perspectiva de docência enquanto sacerdócio, repercutindo assim na ausência de políticas para a formação de professores e na melhoria dos salários e das escolas. Logo, as discussões acerca da profissionalização da docência encaminham para o seu reconhecimento enquanto profissão, requerente de uma formação adequada e comprometida com a sociedade e os sujeitos inseridos nos processos educativos. Para Imbernón (2010) o conceito de profissão é fruto de ideologias, de discussões em prol da autonomia e atuam em como o exercício profissional se processa. Sobre a docência enquanto profissão, o autor entende que “[...] o conhecimento específico do professor e da professora se ponha a serviço da mudança e da dignificação da pessoa.” (IMBERNÓN, 2010, p. 28). Mas, mesmo com os avanços científicos sobre a profissionalização da docência, cabe destacar que ainda paira facilmente nas rodas de conversa, o entendimento vocacional da docência. Precisa-se realizar um adendo no que se refere aos desejos e as identidades quanto ao ser professor. Como supracitado, em função das histórias de vida, dos percursos formativos e dos contextos os quais se participou, o desejo pela docência se configura como um caminho explicativo. Entretanto, não se deve confundir a vontade, a identificação com uma visão de dom ou de um *hobby*, um bico.

A docência, como as outras profissões, e como objeto de estudo no caso do professor supervisor, possui, segundo Tardif (2002), esquemas de saberes, elaborados pelos pares daquela área, para a troca e socialização de conhecimentos, bem como de outros códigos inventados próprias da profissão. Por isso, ser professor, no caso específico, implica na formação de identidades e em também uma aprendizagem social da profissão. Segundo Moreira *et al.* (2012) as

narrativas dos professores estão imbricadas com a reflexão da própria formação e suas práticas. Nesse sentido, Zabalza (1998) afirma que a constituição do ser professor se dá pelo tripé relacional entre a própria pessoa, os outros sujeitos e os contextos. Assim, o autor se refere que o desenvolvimento profissional se encaminha “[...] mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las. A experiência, a nossa e a dos outros professores” (ZABALZA, 1998, p. 13). Diante disso, é interessante refletir sobre as questões de identidade, que dizem dos aspectos subjetivos e coletivos que constituem socialmente a imagem do professor, perpassando os diferentes espaços e experiências.

É interessante pensar também sobre os caminhos que levaram os sujeitos a escolha da profissão, uma vez que é um elemento que aparece nas narrativas dos docentes supervisores e que essa opção pode ser indiciosa para pensar as ações dos professores na supervisão dos estagiários. Todos os envolvidos na pesquisa atribuíram a escolha pela docência, a partir de gostos pessoais pelo campo de conhecimento histórico, bem como pela presença familiar e/ou escolar de professores que os marcaram decisivamente. Assim, já existia um entendimento comum que o desejo passava pela formação para ser professor de História, sem preterir um ou outro campo formativo. Ao mesmo tempo, os sujeitos colocaram os desafios e os dissabores da carreira, marcando que embora a escolha pela docência seja atribuída a um caráter afetivo, familiar e da infância, sua atuação não é romântica e/ou idealizada. E outro ponto que merece a atenção, é que a escolha não fora entendida como uma vocação, já que todos os professores destacaram a relevância da formação, das práticas e/ou o desejo por continuar estudando. Ao fim, essa postura reconhece os problemas acerca da desvalorização da docência, entretanto não os endossa.

Ainda sobre a escolha pela docência, é interessante refletir que, de modo geral, os sujeitos da pesquisa advinham de famílias populares e/ou de classe média, o que em linhas gerais, já é sinalizado pela literatura (BOURDIEU, PASSERON, 2012) que jovens de camadas sociais mais baixas, buscam cursos de menores prestígios sociais, em razão da própria formação e da baixa concorrência, nem tentando outras graduações de maior reconhecimento. Entretanto, ambos professores não relataram que as condições sociais ou o insucesso na tentativa de ingresso em outro curso, vai ser decisiva pela escolha na licenciatura. Um outro ponto que pode ser levantado é com relação ao ingresso na docência. A maior parte dos participantes, revelou que iniciou a docência enquanto estava na formação inicial, através do registro de autorização para lecionar a título

precário, nas escolas públicas estaduais. Nesse caso, além de uma questão contextual de falta de professores e do desejo pela docência, existia uma questão, mais ou menos forte a depender do sujeito, da necessidade do retorno financeiro, ainda que parco.

É válido sublinhar também que embora as origens sociais dos entrevistados fossem a mesma ou muito próximas, a questão do ingresso no ensino superior, bem como da educação de modo geral, era uma via não por ser um caminho de ascensão e melhoria da vida financeira, social, mas por ser um caminho preconizado, investido pelas famílias. Mesmo não sendo todos os pais portadores de diploma de ensino universitário, exceto os pais de Roco e o pai de Ana, todos os demais filhos foram apoiados a continuar os estudos, seguindo a mesma lógica das outras etapas de formação (ZAGO, 2007).

Mas, cumpre dizer que a constituição das identidades como docente tem como óbices estigmas e representações consolidadas da docência como um profissão difícil, sem retorno financeiro, ilustrando um quadro que Imbernón (2010, p. 59) retrata como

O Sistema Educacional sempre situou a formação do profissional da educação [...] no contexto de um discurso ambivalente, paradoxal ou simplesmente contraditório: de um lado, a retórica histórica da importância dessa formação; de outro, a realidade da miséria social e acadêmica que lhe concedeu.

Assim, a ideia do professor que precisa passar por todos os tipos de desafio da profissão, acaba minando ou impondo empecilhos para que outros debates sejam feitos, em prol das aprendizagens, do desenvolvimento profissional e da formação permanente. Pois, entende-se aqui que ser professor supera uma formação técnica e a atuação prática, e se relaciona com um fazer dialético contínuo de desenvolvimento nas diversas esferas, que corroboram para a formação das identidades. Nesse sentido, Tardif e Raymond (2000, p. 210) afirmam que

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu éthos, suas ideias, suas funções, seus interesses etc.

Logo, as identidades sinalizam para a pertença ou não dos sujeitos naquela profissão, bem como indicam o reconhecimento e a intervenção deles no mundo e no contato com os demais sujeitos, marcando assim, a relevância da formação para essa ação no mundo social. Destarte, essa

atuação não é unilateral, uma vez que as identidades carregam aspectos subjetivos e coletivos e se dá aos outros e aos sentidos, significados construídos socialmente.

Como presente nas narrativas dos professores, que instauram uma dimensão reflexiva sobre as próprias trajetórias, a constituição de uma prática pedagógica crítica, se dá nos percursos e com os referenciais teóricos construídos ao longo de outros espaços formativos, perante os contextos complexos de atuação. Mas, mesmo considerando os limites e os desafios próprios da docência, os sujeitos se reconhecem como profissionais, marcando que a identidade do ser professor é configurada no decorrer do tempo e da profissão. Por isso, as experiências narradas nas histórias contadas, são interessantes para pensarmos nos percursos de construção das aprendizagens, do desenvolvimento, das identidades, bem como são recortadas, selecionadas as experiências, as memórias.

As entrevistas permitem reconhecer que os professores narram que encaram a profissão de modo prático-reflexivo (PÉREZ-GÓMEZ, 1992), uma vez que ambos apontam e exemplificam que pensam suas práticas a partir dos contextos e sujeitos, bem como de forma permanente, indicando que a profissão e atuação não se referem a uma aplicação de instrumentos e técnicas em prol dos processos de ensino e de aprendizagem, como concebe o paradigma técnico de formação. Nas narrativas também são percebidos o compromisso social da docência com a mudança, com a transformação, implicando as identidades e as trajetórias de vida e de formação dos professores, evidenciando que não se guiam por um paradigma técnico de formação. A entrada e a constituição na profissão se mostraram, como na literatura (IMBERNÓN, 2010) um processo relacional, que mescla aspectos individuais e coletivos, evidenciando os aspectos dinâmicos da formação e coligindo que esse processo formativo é permanente, não se esgotando no seu período inicial.

A supervisão do estágio concebida como um momento formativo, pode ser compreendida um fomento para a reflexão, o que contribui para a formação do olhar holístico dos estagiários. Esse pensamento reflexivo, para além do exercício humano de pensar, se diferencia por refletir sobre as ações empreendidas encaminhando a sua mudança ou não, afirmando que “[...] parte do princípio de que uma coisa é possível como consequência de outra. Mas a possibilidade não determina que se aceite passivamente a solução” (LALANDA; ABRANTES, 1996, p. 47). Assim, pensar reflexivamente é fruto de uma ação individual com implicações coletivas.

A reflexão organiza os elementos dispostos na realidade, em prol da construção de conhecimentos, marcando o que Dewey (2007) colocou que a experiência ser pautada na reflexão, portanto, não sendo neutra, marcada por interesses e por valores, relacionados com correspondência no cotidiano. Logo, a experiência de supervisão pode oferecer distintas formas e entendimentos de agir no mundo e de atuar conforme as demandas.

Desse modo, o momento de supervisão pode contribuir para se repensar as práticas, tendo em vista as questões concretas colocadas pelos cotidianos da sala de aula. Por isso, pensaremos algumas disposições da reflexão da experiência sobre as práticas, das reflexões sobre as dinâmicas supervisivas e das possíveis mudanças nas práticas em função da formação permanente e das relações empreendidas no estágio.

O estágio, mais específico a supervisão, pode ser reconhecido como um processo de desenvolvimento contínuo para os professores, em razão das interlocuções entre diferentes sujeitos e instituições, bem como pela possibilidade de significar as experiências vividas. A dinâmica de pensar sobre as experiências, constitui um pensamento reflexivo, ao ponto que media a sensibilidade individual de se refletir sobre o vivido, marcado por questões coletivas, encaminha para o que Pérez-Gómez (1992, p. 103) coloca que a reflexão é permeada por “[...] conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos”. Logo, reforça-se que a formação reflexiva não é produto de uma sistemática acrítica, linear e mecânica, mas sim, repleta de forças que se interagem com os distintos conhecimentos de forma dialética.

A ação de refletir não é simples, por isso, os espaços de formação deveriam privilegiar essa dimensão, pois segundo Dewey (1989) é nesse processo que se pode gerar compreensões aprofundadas e distintas sobre a realidade. Nesse sentido, o autor entende que a dinâmica reflexiva perpassa a identificação de situações problemas para se enfrentar, a sistematização teórica, a intervenção e observação daquela experiência, a reelaboração dos horizontes após a atuação, adequando se preciso as abordagens e a fase final que se verifica como a situação final se apresenta por hora. Embora a proposição de Dewey (1989) se assemelhe a uma perspectiva mais comportamental do processo de aprendizagem e da própria qualificação da experiência, ele traz elementos interessantes para se pensar a junção de aspectos teóricos e práticos, bem como uma visão procedimental de reflexão sobre as práticas e as questões cotidianas.

Nas falas dos professores participantes da pesquisa, em diversos momentos o processo reflexivo é evidenciado na partilha de saberes tácitos e da experiência em sala de aula, bem como no reconhecimento dos contextos, dos agentes e das instituições interlocutoras no ensino-aprendizagem. Cumpre ressaltar também que as dimensões tratadas por Dewey (1989) acontecem com rupturas, sobreposições e inversões dos elementos, uma vez que estão em reelaboração constantes pelos professores e estagiários. Portanto, toda a lógica de reflexão e de resignificação das práticas é permeado pelo pensamento que é clivado pelos conhecimentos acadêmico-científicos, aspectos histórico, social, político, econômico, por valores e crenças e por experiências pessoais.

A reflexão é marcada por um processo de reconhecimento da realidade, que denota que a formação reflexiva deva contemplar as demandas e os posicionamentos da sociedade e dos diversos interlocutores e instituições. Assim, ciente do contexto de imprevisibilidade da profissão, os atos de refletir, de perguntar, de indagar se faz mais relevante em função da necessidade de se interrogar sobre as práticas e propor projetos de ensino e de aprendizagem que respondem os sujeitos. Portanto, o estágio é um espaço de confluência entre os saberes e as experiências dos envolvidos, que vão se situando e reintegrando as práticas e os conhecimentos. Entretanto, Pimenta e Lima (2011) destacam que muitas vezes, em função das condições de trabalho, o professor não consegue refletir, por não reconhecer os diferentes conhecimentos e fatores que compõem e percorrem a profissão docente. Logo, a reprodução é posta em detrimento da reflexão, como marca de um ciclo avesso a experimentação das experiências e dos graves problemas político-sociais.

Os professores que compuseram a pesquisa, entendem que existe uma limitação de suas práticas no sentido dos alcances e das reverberações, entretanto, mesmo com os limitantes institucionais, de financiamento e do contexto pandêmico, os docentes reafirmaram o compromisso com a reflexão, no sentido que Dewey (1989) dispôs do reconhecimento de situações a se enfrentar, de acordo com os contextos e agentes. O próprio momento da entrevista, também se configura em uma dimensão reflexiva, já que a partir da partilha das memórias e das experiências, instaura-se uma proposição de reflexão das práticas a partir das trajetórias. Mas, Dewey (2007) reforça que o esforço de reflexão é complexo e proporcional as relações desenvolvidas com os conhecimentos e as experiências, mostrando que a mobilização de saberes e que a intervenção crítica sobre a prática e sobre um problema eleito no cotidiano escolar, carece de reflexão e de interlocução entre os

sujeitos. E, cumpre destacar, como Imbernón (2010, p. 21) sublinhou que as percepções de realidade e de responsabilidade são diferentes entre os sujeitos, uma vez que ela não estão “[...] apenas nos sujeitos docentes, e sim nos processos políticos sociais e educativos”. Portanto, reitera-se que a profissão docente é relacional e fruto dos contextos e dos agentes interlocutores.

Nesse sentido, a reflexão propõe uma perspectiva antagônica do paradigma da formação técnica, uma vez que o professor não é um aplicador de metodologias e nem distante das questões que afligem e que compõem o cotidiano. Embora, as condições de trabalho e a rotina dos professores sejam óbices para a reflexão, a formação e as práticas devem encaminhar, como indica Pérez-Gómez (1992), para que o professor possa refletir de maneira holística, ampliada sobre suas demandas. Por fim, tanto os professores quanto os alunos podem experimentar diversas experiências formativas, que endossam a necessidade de continuar se formando, de construir um pensamento reflexivo.

Freire (1996, p. 40) já ressalta que a identificação de uma situação problema não garante a sua mudança, entretanto permite que “[...] vai se fazendo cada vez mais assunção na medida em que ela engendra novas opções, por isso mesmo ela provoca ruptura, decisão e novos compromissos”. Desse modo, os professores sinalizam a partir da experiência supervisiva a importância da formação permanente, da revisão didático-metodológica, das relações entre as instituições formativas, das mudanças de crenças e valores conforme o desenvolvimento das práticas, o reconhecimento das condições de trabalho e da implicação no processo profissional e a necessidade de conhecerem os contextos e vidas dos interlocutores para pensar o ensino da disciplina.

Dessa forma, a experiência de supervisão, inserida no contexto dinâmico da profissão docente, possibilita ao supervisor aprender refletindo sobre as travessias pela vida, pela formação e pela docência. Nesse sentido, a aprendizagem gera novos sentidos para as práticas que serão discutidas a seguir. A reflexão dispõe sobre uma reelaboração dos conhecimentos, indicando uma complexidade das relações e uma correspondência com a vida e os sujeitos. É nesse processo de reelaboração que os saberes se conectam, produzindo novas significações e marcando uma necessidade de se estar aberto ao novo, uma vez que algumas crenças e valores podem dificultar a reflexão. Sobre isso, Dewey (2007, p. 100) aponta que

Abordamos um novo evento de modo indireto, em vez de imediatamente – pela invenção, engenhosidade e sabedoria. Um conhecimento idealmente perfeito representaria essa rede de interconexões, de maneira que qualquer experiência passada poderia significar uma vantagem para lidar com o problema apresentado em nova experiência.

Dewey assinala os elementos necessários para a reflexão e pontua que embora o pensamento humano tenha limitações, o paralelismo do pensar com os saberes e com as experiências, pode gerar outras reflexões e reverberações na prática. Os professores narram que o estágio é mais um elemento que corrobora com a reflexão de suas práticas e que, por estarem em conexão com os cotidianos e sujeitos, o momento supervisivo, marca em uma perspectiva de continuidade e de diálogo, a possibilidade em continuar refletindo.

A dimensão da troca entre supervisores e supervisionados denotam além de adequações da disciplina e das metodologias, encaminha para a finalidade da reflexão, que é pensar sobre as práticas de modo consciente, no sentido de teorizar e agir sobre a realidade. Então, as narrativas dos professores indicam que não apenas no momento de supervisão do estágio, mas estando presente nesta tônica, a reflexão se faz presente, em razão de um compromisso social da docência, e da autonomia de atuação dentro das possibilidades de trabalho. O que se difere com relação ao momento do estágio, é a comunicação estabelecida entre as instituições e principalmente com o interlocutor licenciando, que vai poder colaborar e tencionar alguns sentidos das práticas, reconhecer a necessidade da formação contínua, a articulação de saberes da disciplina e dos conhecimentos pregressos dos estudantes, as varáveis formas e técnicas de se ensinar e de se aprender e fomento para que os alunos assumam um protagonismo no processo.

As narrativas dos professores estão em consonância com o balanço realizado por Zeichner (1992) que apontou que os processos de ensino e de aprendizagem deve considerar as experiências dos alunos, os contextos nos quais estão inseridos, bem como o fomento de seu protagonismo na dinâmica da sala de aula. A entrevista caracterizou-se como um momento de reflexão e rememoração das trajetórias, que endossam que é processual a constituição enquanto docente, das suas identidades e das práticas. Isso, aponta que o desenvolvimento profissional é clivado de distintos fatores, internos e externos ao professor, que encaminha para a dimensão reflexiva dos seus percursos. Por isso, a pesquisa narrativa, o método (auto)biográfico, evidenciam a possibilidade de se refletir sobre a realidade, com base na reflexão veiculada pelas histórias dos professores, configurando-se como um prisma que evidencia as possibilidades de pesquisa, de formação e de (auto)formação.

Os interlocutores tiveram oportunidade de narrar, ler suas narrativas, pensar em conjunto e imagino, de refletir sozinhos acerca das mobilizações que fizeram. Por vezes atenuando, escancarando ou conciliando, os professores narraram suas trajetórias, marcando o que Pineau (2012) vai destacar como um caráter de (auto)formação, que é percebido na reflexão e organização de suas falas, que encontraram em mim, nas minhas experiências, correspondentes e inquietações.

Destarte, o espaço supervisivo foi entendido como uma tônica fecunda para aprendizagens e desenvolvimento profissional, encaminhando para o pensamento reflexivo, no sentido que Pineau (2012) dispôs do expressar, socializar e formar, produzindo outros conhecimentos em relação aos sujeitos e contextos. Logo, a supervisão do estágio e as narrativas, direcionam para a reflexão das práticas e as dinâmicas de aprendizagem e desenvolvimento da profissão.

### 2.3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROFESSOR SUPERVISOR À LUZ DOS REGIMENTOS DA INSTITUIÇÃO

A presente seção faz um apanhado acerca do papel do supervisor de estágio à luz de variados documentos de âmbito institucional e departamental da Universidade Federal de Viçosa e do Departamento de História. Essa pesquisa documental se justifica por algumas razões, tais como: os professores ouvidos na pesquisa supervisionaram estudantes da UFV; três dos docentes, Ana, Aluísio e Roco são egressos do curso e Luísa trabalha no Colégio de Aplicação da instituição. Para além disso, analisar e compreender as formas de representação e de atribuição que os supervisores são retratados, bem como o papel do estágio, nos oferece elementos para compreensões conjuntas a partir das narrativas. Para um entendimento mais global, *a priori* retrataremos de forma sucinta a história da UFV e do curso de História para posteriormente adentrarmos aos regimentos e documentações internos que tratam da temática.

É importante frisar que não se objetiva aqui fazer uma discussão própria sobre a disciplina de estágio enquanto elemento formativo, nem de discorrer sobre os aspectos legais e jurídicos acerca da temática, que para além da extensa bibliografia, existe uma produção nossa (DEROSSI; FERENC, 2019) que trata dos aspectos relacionados ao estágio na etapa da formação inicial. Assim, traremos algumas observações acerca das regulações do estágio da PRE-UFV, sublinhando a relação do supervisor e das narrativas compartilhadas.

Apesar da presente pesquisa não ter a Universidade Federal de Viçosa como o objeto de estudo, é interessante pensar a história da instituição para poder compreender melhor as temáticas. Nesse sentido, traremos elementos para se historicizar a instituição, tomando como referência o trabalho de Azevedo (2005). A UFV tem suas origens na Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV) criada em 1922 pelo governador mineiro Arthur da Silva Bernardes, em um período que se preconizara o ensino agrícola no país. Sua fundação é em de 1926 com o início de suas atividades no ano seguinte para os níveis fundamental e médio. Em 1928 cria-se o Curso Superior de Agricultura e em 1932 o de Veterinária. Em razão da escolha pelo modelo norte-americano de ensino agrícola, dos *Land Grant College*, foi convidado o professor doutor na área

de ciências Peter Henry Rolfs, da Universidade da Flórida, para coordenar a ESAV. Rolfs dirigiu a instituição de 1921 a 1929.

Em 1948, a ESAV passa a ser denominada como Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG). A estrutura da instituição era composta pelas Escolas Superiores de Agricultura, Veterinária, Ciências Domésticas, Escola de Especialização, que compreendia a Pós-Graduação, pelo Serviço de Extensão e pelo Serviço de Experimentação e Pesquisa. Em 1969 ela é federalizada, denominando-se Universidade Federal de Viçosa.

Desde a criação da ESAV já se pautava uma ideia de instituição educativa redentora e capaz de contribuir para o desenvolvimento do estado e da região, já que propunha uma união do ensino, da pesquisa e da extensão, já que se pautava o aprender na prática. Nessa lógica, a prática extensionista é pioneira na instituição, sendo a Semana do Fazendeiro realizada desde 1929, bem como a pós-graduação, pensando que desde 1961 já eram expedidos títulos de mestre em economia rural e hortaliças.

Apesar da vocação agrícola, hoje a universidade se estrutura em quatro centros de ciências, a saber: Humanas, Letras e Artes, Biológicas e da Saúde, Exatas e Tecnológicas e Agrárias, com uma variedade de cursos de graduação e pós-graduação, colégio de aplicação e dois *campi*, sediados nas cidades mineiras de Florestal e de Rio Paranaíba, agregando uma escola de ensino técnico e profissionalizante na primeira. Embora Viçosa, sediada na Zona da Mata Norte do estado de Minas Gerais, seja uma cidade de dimensões interioranas, recebe estudantes brasileiros das mais diversas regiões, bem como de outros países, contribuindo com a formação de licenciados, bacharéis, especialistas, mestres e doutores. Após, esse breve panorama, apresentar-se-á o curso de História da UFV.

Na composição 1 já trazemos uma seção que trata do percurso histórico de institucionalização do curso e das questões relativas ao ensino de História. Então, parte-se para um movimento de afunilamento pensando o curso da UFV, a partir das informações contidas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Correspondendo a um processo de expansão da universidade e de seus cursos de graduação e pós-graduação, em 2000 as modalidades de licenciatura e bacharelado em História foram criadas, ainda compondo o Departamento de Artes e Humanidades na época. Reconhecido pela Portaria nº 553/2005 do MEC, o curso buscou atuar tendo como principal

objetivo formar profissionais qualificados na área de História, pensando a defasagem em longa duração na região de professores com a formação específica.

Cumprir ressaltar que desde 1993 já se aventava a criação de um curso de História, em razão das demandas colocadas pela 33ª Regional de Ensino de Ponte Nova, em razão da maioria dos profissionais serem formados no modelo da ditadura civil-militar das licenciaturas curtas em Estudos Sociais. Porém, a criação só ocorreu anos mais tarde, inserida em uma lógica de criação de novos cursos e aumento de vagas nas graduações já existentes. Assim, o corpo docente nesse primeiro momento era bastante diversificado em formações e práticas, marcando a preponderância de professores dos Departamentos de Economia e Economia Rural para organização do curso, e os posteriores concursos e contratações que viabilizaram o ingresso da primeira turma em 2001.

Em termos do estágio supervisionado na licenciatura, data do ano de 2020 a inclusão de mais uma disciplina de estágio, que se junta com outra pré-existente. Nesse sentido, os estágios figuram nos sexto e sétimo períodos, sendo o Trabalho Final de Licenciatura (TFL) localizado no oitavo período e resultado da escrita das experiências dos dois momentos de estágio. Após esse breve apontamento acerca do curso, discorrer-se-á sobre o papel a disciplina de estágio e o papel do supervisor nesse processo, com base nas disposições da Pró-Reitoria de Ensino (PRE) da UFV.

De acordo com as finalidades dispostas pela PRE, o estágio é entendido como “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de licenciandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior”. Assim, ele é integrado aos objetivos e as particularidades de cada curso de graduação, bem como é consonante com demais legislações, a exemplo da Lei nº 11.788/2008. A presença do orientador da instituição do ensino superior e do profissional, no caso do professor, da parte concedente. O interessante, é que já nas disposições iniciais da PRE, com grifos meus, o estágio é entendido focado na aprendizagem do aluno, já que “o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, **objetivando o desenvolvimento do licenciando para a vida cidadã e para o trabalho**”. Por mais que o documento retrate uma disciplina da formação inicial, já se dispõe uma perspectiva na qual o supervisor assume um papel restrito de ensinar e de não aprender.

Com relação as atribuições do supervisor para a PRE, ele deve:

Facilitar ao Estagiário todas as informações que se fizerem necessárias ao desenvolvimento do estágio; Fazer a apresentação dos Estagiários aos alunos e demais sujeitos dos campos de estágios; Elaborar, em parceria com o orientador, o plano de atividades dos estagiários; Supervisionar, em parceria com o orientador, as aulas ministradas pelos estagiários nos campos de estágios, participando da avaliação do processo; Comunicar ao orientador quaisquer irregularidades no desenvolvimento das atividades do estágio.

A partir do exposto, observa-se que o supervisor é um mediador em conjunto com o professor orientador universitário, dos processos do estágio, entretanto, novamente não se coloca uma representação do professor da Educação Básica quase que em um modelo técnico de formação, pois as funções estão retratadas de uma aplicação, comunicação e supervisão, sem a dimensão da aprendizagem do professor. De certo modo, isso é reendossado, no sentido que a avaliação do estágio também perpassa a consideração de uma ficha preenchida pelo supervisor, encaminhando o caráter de aprendizagem do licenciando e não do professor que também aprende enquanto avalia. Cabe destacar que na UFV, o professor supervisor ganha uma declaração com carga horária total de até 60% das horas da disciplina, atestando sua participação.

As narrativas dos professores encaminham que existe uma superação de algumas disposições, ao passo que o diálogo e os entendimentos reflexivos entre os supervisionados e os supervisores acontecem, e no caso da pesquisa, é evidenciado que o estágio contribui para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos professores da Educação Básica em exercício. Nas minhas histórias compartilhadas, o meu estranhamento era de pensar como que as disposições escritas e um discurso vigente que fazia parecer que o supervisor seria um espelho, um modelo a ser seguido, sem pensar que ele também pode refletir sobre suas práticas, rever ou não determinadas práticas e, por conseguinte, compreender o estágio em uma perspectiva de formação continuada, permanente.

Um dos méritos do trabalho, não é apenas pensar no papel do supervisor, embora as questões não se esgotem, mas firmar uma posição em defesa e em reconhecimento dos processos formativos e de aprendizagem ao longo da vida, a partir das trajetórias narradas e rememoradas. Destarte, os apontamentos em uma visada panorâmica, elencaram as histórias da instituição e do curso para a compreensão dos contextos e que seguiram uma linha de entender como o papel do supervisor nas narrativas e nas representações dos regimentos, como um modo de iniciar de forma indiciosa, tais debates que percorrerão a dissertação.

### **COMPOSIÇÃO 3: CAMINHOS QUE PRODUZEM E SÃO PRODUZIDOS A/NA PESQUISA**

A presente composição tratará de aspectos mais relacionados aos entendimentos teórico-metodológicos do fazer da pesquisa, embora as demais composições e seções também façam tal exercício. Desse modo, discorrer-se-ão sobre algumas impressões acerca das definições e compreensões das narrativas e da pesquisa narrativa. Também serão apresentadas as implicações éticas e dos itinerários próprios da pesquisa em questão. A composição também oferece um sintético balanço acerca das interfaces entre as narrativas e a pesquisa em/com formação de professores e da escolha pelo trabalho com as vozes, memórias e experiências docentes.

#### **3.1 AS NARRATIVAS**

Procuo aqui refletir panoramicamente sobre o que são as narrativas, que são as minhas fontes, meus materiais de estudo, a partir de diferentes campos de estudos e pesquisadores. O movimento proposto aqui, parte de indagações do autor, no sentido de compreender o objeto e a categoria em si, tencionando os limites e os pontos de toque entre as áreas. Cumpre dizer também, que muitas vezes refletindo me percebi tentando enquadrar, encaixar um conceito, fruto de uma formação calcada ainda nos paradigmas da ciência moderna, mas que não se processa aqui. Assim, faz-se uma primeira visada sobre o que se pode entender como narrativas. A seção se inspira também em Lima (2016) e Squire (2014) para a composição do texto.

Na perspectiva das Ciências Sociais, as narrativas são para Squire (2014) um conjunto de signos encadeados sistematicamente, recheados de sentidos contextuais, históricos e socioculturais atribuídos de forma particular pelos sujeitos. Nessa perspectiva que enfatiza as singularidades dos arranjos temporais, espaciais e socioculturais dos relatos, assume-se que as narrativas podem ser contadas em distintas linguagens, que não apenas a escrita, e que elas valorizam as particularidades do vivido, em detrimento do que pode ser chancelado em teoria, do que se pretende generalizável. Cada signo que compõe a narrativa está imbricado em uma transitividade de redes semânticas históricas, sociais e culturais que não são universais, que não se referem a uma codificação numérica, mas sim, que são particulares. Portanto, a leitura de narrativas, que implica na

apropriação e na recriação das histórias, pode constituir novos significados dos imaginados anteriormente.

Nesse sentido, apesar de entender que as trajetórias de vida sejam dadas em um tempo histórico específico, que impacta o ser e o estar no mundo, são as narrativas que organizam o desenvolvimento humano, no que concerne à articulação entre o tempo, o espaço, as vozes, os silêncios, as representações, os imaginários e os movimentos de idas e vindas que constituem as identidades e os entendimentos dos sujeitos, que nos acompanham de forma paralela e coexistente ao percurso temporal. Dessa forma, partindo do entendimento de Bruner (1990), a diferenciação entre narrativa e teoria se faz importante ressaltar, já que a preocupação do pesquisador narrativo é em buscar, ouvir e reinterpretar as fraturas, as contradições e as histórias que nos compartilham e não propor um tratado universal e generalizável para todos. Por isso, o enfoque não é da quantidade de sujeitos que narram, mas sim, com a qualidade, entendida como os arranjos idiossincráticos, das narrativas divididas conosco.

Assim, Lincoln e Guba (1985) categorizam como transferibilidade essa característica que distingue o fazer narrativo dos modelos de ciências físicas e biológicas, já que os interlocutores do diálogo buscam, em alguma medida, analisar e compreender como que as memórias, as lembranças e as histórias contadas possuem interfaces com as trajetórias dos demais sujeitos, podendo até sugerir ou apontar versões e aspectos não antes imaginados. As narrativas são repletas de elementos heurísticos, que na sua singularidade, permitem jogar luz em aspectos que estavam latentes, na penumbra, ignorados ou que representam um frescor de novidade. São essas características que permitem contato entre os sujeitos e os contextos, propor outras ou novas interfaces entre as narrativas dos sujeitos. Portanto, as narrativas contribuem para as pesquisas qualitativas no sentido de evidenciar uma procura rigorosa e criteriosa de outras histórias ou de histórias silenciadas.

O que é contado, por vezes, podem reendossar metanarrativas dominantes, ou até mesmo trazer elementos antes não discutidos na literatura. Entretanto, como que o pesquisador narrativo não busca uma determinada verdade, já pronta e acabada, que se esconde em algum meandro, entrelinha da história, pronta a ser descoberta, desvendada, ele assume que o seu papel de ouvinte e interlocutor colabora para a construção de novos conhecimentos. Então, são justamente as exceções, os pontos fora da curva que interessam nas narrativas e não o que pode ser quantificado, medido a frequência, repetido, em termos de análise, não significando que experiências ou linhas

em comum, pontos de toque, não possam ser percebidas entre variadas histórias. O que pode ser entendido por alguns como histórias de vida rudimentares, sem sentido e sem conexões, são pensadas pelos pesquisadores narrativos a partir de suas múltiplas redes semânticas provisórias, carregadas por interpretações e lembranças de variados tempos que não emergiram ou que foram recusados, nos colocando também diante de fenômenos éticos, relativos a atuações muito particulares dos sujeitos, que podem ser incompreendidos (BUTLER, 2005).

Continuando no empreendimento de pensar o que são narrativas e suas múltiplas facetas, elas podem ser encaradas como sinônimos de uma história real ou fictícia, vivida ou ouvida por nós, que tratam de um evento específico ou de uma sequência de fatos, nos diferentes tempos, podendo ser escritas, orais ou com outras linguagens, como as visuais, por exemplo. Todorov (1979) entende que uma narrativa é a sucessão de fatos lineares que são interrompidos por um clímax, uma força dinâmica e antagônica que desequilibra a história contada. O retorno ao equilíbrio da narrativa, apesar da semelhança e da proximidade da tônica anterior, nunca é o mesmo, passando assim, a integrar outros sentidos e instabilidades não consideradas anteriormente. Por isso, que o movimento de recontar histórias não é uma repetição mecânica, mas sim, um processo de reelaboração e (re)apropriação, na qual os sujeitos acrescentam e retiram elementos em relação a narrativa anterior. Recontar exige refletir e propor interconexões entre as vidas e as histórias.

Bruner (2002) compreende que o ser humano, antes mesmo de ingressar no mundo da linguagem, já carrega um conjunto de predisposições para analisar, interpretar e agir sobre o mundo, interessando ao pesquisador para que ele possa entender a visão êmica de quem narra. Nesse sentido, Labov (1997) elaborou que as narrativas não são apenas um constructo de fatos passados, mas sim, um evento que ocorreu na vida do sujeito e que se transformou em experiência, uma vez que o afetou e o fez refletir. Como destacam Clandinin e Connelly (2000, p. 20) a pesquisa narrativa é “uma forma de entender a experiência.”, e por conseguinte, é uma maneira de significar a vida vivida. Na concepção de Labov, a narrativa não é apenas um objeto de estudo da hermenêutica, do modo de organização discursiva ou do objetivo comunicativo predominante, mas sim para se pensar em como as experiências foram sistematizadas e significadas pelos narradores, com as possíveis interfaces entre o particular e o coletivo.

As pesquisas narrativas, presentes nas diversas áreas do conhecimento, em uma caracterização geral, podem ser entendidas como lentes teórico-metodológicas, que a partir do contato com narrativas produzidas, em formas de diários, autobiografias, cadernos de campo, entrevistas orais e escritas, possibilitam estudar determinados fenômenos, no caso a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores supervisores, como se pretende no presente trabalho. Em meio a possibilidade de refletir com bases em distintas fontes, o presente trabalho se utiliza da entrevista narrativa, que será discutida *a posteriori*, como perspectiva para a produção. Cabe pontuar que as narrativas podem ser encaradas tanto como forma analítica quanto objeto a ser estudado, dependendo se o enfoque é a metodologia ou o conteúdo que compõem a história contada. O que se espera é que partindo das narrativas socializadas os leitores possam mobilizar novas leituras e a construção de conhecimentos em uma perspectiva mútua e colaborativa.

### 3.2 A PESQUISA NARRATIVA

Como apontado anteriormente, o termo narrativas pode nos remeter a uma diversidade semântica e de áreas de conhecimento, com distintos enfoques e perspectivas. De modo geral, Squire, Andrews e Tamboukou (2008) entendem que tanto nas investigações sociais quanto no senso comum, as narrativas sinalizam o desenrolar progressivo de histórias, inseridas em dimensões social e cultural, tendo livros, filmes, séries e demais produções audiovisuais e de gêneros textuais como exemplos. Assim, as narrativas podem ser compreendidas tanto como histórias cotidianas, reivindicadas por políticos e por jornalistas, para a aproximação ou para a representação, como também pode ser entendida como uma narração que pode ser qualificada como boa, com clímax, persuasiva ou então distante, complexa, formal e longa. As autoras destacam que no âmbito do senso comum, as narrativas que se tornam públicas, ainda podem sofrer com a descrença ou com a dúvida, uma vez que representam padrões e recortes intencionais de quem conta. Na direção da análise das pesquisas, as narrativas configuram o *corpora* e os textos que consubstanciam as teorias, as metodologias, os dados produzidos, as entrevistas e as interlocuções propostas. O trabalho de Lima (2016) trouxe elementos para a composição da seção.

Para Trahar (2009) a centralidade das narrativas nesse tipo de pesquisa reendossa que é a partir das nossas histórias e vivências, que significamos, compreendemos e analisamos o nosso estar no mundo. Para a autora, que segue uma linha fenomenológica, a pesquisa narrativa se orienta em uma abordagem qualitativa que se debruça em refletir sobre os significados atribuídos pelos sujeitos as complexas vivências e trajetórias experienciadas por eles. Embora, não seja a orientação da fenomenologia a seguida por este trabalho, é interessante pensar como que existem pontos de toque entre as distintas perspectivas. Cabe sublinhar que, quando se retoma o entendimento geral das narrativas nas pesquisas e nas investigações, é importante pensar: quais narrativas são silenciadas? Quais histórias são contadas? Quais grupos ou saberes elas chancelam ou ignoram? Tanto em termos epistemológicos, temáticos e de comprometimento social com a instituição e os investimentos públicos, bem como com o desejo de transformar a realidade social.

Vale destacar que apesar de ocorrer em alguns casos uma perspectiva de se homogeneizar o conceito de narrativas, enquadrando-o, existe um extenso ramo temático que se apropria e teoriza sobre, tendo como característica comum, em específicos para as ciências sociais e humanas, a localização no século XX, como representativa do distanciamento das visões naturais e exatas na

produção do conhecimento, bem como no enfoque do olhar para esferas micro sociais e sujeitos antes não observados. Em alguns casos, as narrativas são relacionadas como sinônimo de história. Embora a minha formação inicial e a consideração de aspectos sociais, históricos, políticos, econômicos das trajetórias contadas, o objetivo desse estudo é analisar e compreender a partir/com as narrativas se o processo de supervisão do estágio curricular realizado pelo professor de História da Educação Básica impacta ou não a aprendizagem, o desenvolvimento profissional e a reflexão das práticas desses docentes.

Connelly e Clandinin (1990; 2000; 2011) mostram que embora as investigações e práticas narrativas já venham de uma trajetória sólida, consolidada e pregressa em outros campos do conhecimento, na área educacional sua expressão é crescente e encontra na figura do professor um mediador de histórias próprias e dos demais sujeitos que se entrelaçam a aspectos singulares da vida social. Nesse sentido, em consonância com Houston (2010) e Mello (2005; 2012) concorda-se que os seres humanos são inventivos, contadores de histórias e que a construção dos saberes e das pesquisas perpassam necessariamente ao movimento de se (re)contar, bem como de experienciar as narrativas. Portanto, se pesquisa e se narra as próprias trajetórias e as vidas dos outros sujeitos. Clandinin e Huber (2010) destacam que as histórias de vida são os pontos de partida e material fundante para as interpretações acerca do presente e do passado que se vive, sendo para as pesquisadoras uma espécie de mediação interpretativa de alguma experiência marcante em questão. Desse modo, a presente investigação segue a inspiração da pesquisa narrativa de Connelly e Clandinin (2006) que compreendem este investimento como forma de se refletir sobre as experiências e as histórias vivenciadas, tendo o campo experiencial objeto e método para o estudo. Logo, as histórias se encontram com as experiências em função de ambas terem, acontecerem e serem estudadas um caráter narrativo, o que faz com que sob tais lentes, os movimentos experienciais sejam contados e vividos narrativamente (CONNELLY; CLANDININ, 2011). Portanto, na mesma direção, Kofes (2001) afirma que não se pode separar a dimensão narrativa das trajetórias, biografias ou histórias de vida.

Dessa forma, as narrativas qualificam e estruturam as experiências, nomeando e agrupando em partes para a pesquisa. Sendo assim, Connelly e Clandinin (1990, p. 2) afirmaram que

Para preservar essa distinção nós usamos a estratégia razoavelmente bem estabelecida de chamar de fenômeno "história" e de investigação "narrativa". Portanto, eles dizem que as pessoas por natureza conduzem vidas historiadas e contam histórias dessas vidas, enquanto pesquisadores narrativos descrevem tais vidas, coleta e contam histórias deles,

e escrevem narrativas da experiência. As justificativas para a narrativa ter um lugar importante nas outras disciplinas, podem ser relacionadas ao fato da narrativa focalizar a experiência humana, por ser uma estrutura fundamental da experiência humana, ou por ter uma qualidade holística.

Com essa inspiração, a experiência e as narrativas com suas teias compõem o trabalho, refletindo suas propriedades humanas e o seu caráter holístico, que permite diálogos com várias disciplinas do campo das humanidades. Nesse sentido, Clandinin e Rosiek (2006) apontaram a diversidade de correntes filosóficas e epistemológicas que convergem e divergem na construção complexa e diversa das narrativas, até para que se estruture os trabalhos de modos coesos e coerentes em relação às lentes teórico-metodológicas. Assim, os autores (2006) far-se-ão alguns apontamentos relativos às características da pesquisa narrativa, bem como das perspectivas do Marxismo, do Pós-estruturalismo, do Positivismo e do Pós-positivismo, destacando ao fim suas interseções. Não é objeto da discussão, mas cumpre ressaltar que cada corrente tem suas idiossincrasias, bem como objetos e paradigmas distintos, que não colocam as perspectivas em necessária oposição.

A pesquisa narrativa não postula nem busca uma verdade universal, absoluta ou generalizável, como também não parte de uma hipótese formulada *a priori*. A eleição do seu objeto de pesquisa é dada nas experiências em trânsito na investigação, já que se entende que a vida e as histórias humanas são dinâmicas, mutáveis. O foco dessa orientação da pesquisa é a análise e a compreensão de experiências singulares, sem esquecer os elementos globais, sociais, políticos, históricos e econômicos, por exemplo. De modo sintético, o Marxismo se baseia na ideia de que as estruturas e conjunturas sociais, relacionadas a macro condições de longa e média durações, impactam diretamente no modo de ser e de se existir em sociedade. Esse modelo teórico concebe o ser humano enquanto pertencente a uma classe social, com uma postura agente que vislumbra a transformação, a alteração da ordem social vigente. No Pós-estruturalismo, percebe-se uma preocupação maior com os tipos de representação e com os discursos construídos e/ou reproduzidos pelos sujeitos, marcando a posição de escolha do pesquisador com relação ao tema que será estudado. O Positivismo e o Pós-positivismo constroem o conhecimento a partir de confirmações ou não de hipóteses lançadas, mas garantindo que os saberes não são contestáveis. Quando pensamos nas interseções entre a pesquisa narrativa e as outras teorias, pode-se sublinhar que em relação ao Marxismo, são comuns o foco e o comprometimento ontológico com o ser humano. Já quando se relaciona o Pós-estruturalismo, o ponto de toque é a concordância da inexistência de

uma verdade absoluta, única. Na direção do Positivismo e do Pós-Positivismo, é próximo o interesse de pensar as influências que impactam a condição e a postura humanas frente aos contextos. Logo, compreende-se a presente pesquisa a partir de um prisma fenomenológico interpretativo, que desconstrói o discurso positivista.

Embora a diversidade de aspectos teóricos que podem embasar as pesquisas narrativas, independentemente da escolha, sinalizam para uma abordagem qualitativa, a qual as marcas da subjetividade não depõem de forma contrária ao rigor necessário para a produção de investigações acadêmicas. Cabe colocar que independentemente da filiação teórico-filosófica, o trabalho com as narrativas estabelece um tipo de pesquisa de abordagem qualitativa, com a subjetividade sendo uma marca central das investigações e seguindo padrões criteriosos para a análise metodológica. Assim, os atores sociais e suas histórias têm protagonismo, uma vez que “pesquisadores estão interessados no entendimento do comportamento sob a perspectiva daqueles que o manifestam, compreendendo o comportamento em seu processo e conferindo importância secundária a causas externas” (MONTEIRO, 1998, p. 7). Portanto, a compreensão qualitativa na produção da pesquisa reconhece como Schaff (1995) o caráter falacioso de uma pretensa objetividade pura, reconhecendo as mobilizações subjetivas na existência e na experiência humanas. O *locus* da pesquisa reside nas vidas e nas histórias compartilhadas pelos sujeitos, exigindo assim que o pesquisador, consciente de suas escolhas e de seu compromisso ético-social, se faça também sujeito da pesquisa, evidenciando que são tênues as supostas barreiras entre o que e quem pesquisa, bem como o ideal de neutralidade (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Squire, Andrews e Tambokou (2008) listaram que a pesquisa narrativa contemporânea teve interseções entre distintas abordagens teóricas, sejam elas: humanista, filosófica, sociológica, (pós) estruturalista, (pós) moderna, psicanalítica e desconstrucionista, tencionando o papel do ser humano e das subjetividades, guardando também contradições e coexistências, no que se referem ao entendimento comum dos aspectos singulares e sociais das narrativas. Assim, “na busca de entendimento sobre essas mudanças de pesquisa e transformação de fenômenos, os quais ressoam e informam nossas próprias pesquisas narrativas” (CONNELLY; CLANDININ, 2011, p. 33), vou entendendo e permeando os complexos aspectos da pesquisa narrativa, construindo, por conseguinte, a nossa pesquisa. É importante ressaltar que a nossa pesquisa considera o caráter tridimensional do espaço, situando o lugar, os interlocutores, as narrativas e os fatores prospectivos, retrospectivos, introspectivos e extrospectivos. Antes e durante a produção da escrita da

dissertação, me senti inúmeras vezes em conflito interno e externos em relação ao uso das narrativas, muito por críticas de outros e por uma formação que negava o subjetivismo e se assentava em modelos dos ramos das ciências exatas/naturais na construção do conhecimento. Mas, nós reforçamos a legitimidade das narrativas na produção do conhecimento. Mergulhei em um processo contínuo de desconstrução, apesar de sentir o desejo por narrar vidas e trajetórias, pensando a partir das dimensões micro sociais, os demais aspectos, reelaborando e dando significados renovados as minhas próprias práticas, quando em contato com o diferente, promovendo uma reelaboração própria enquanto produtor e produto de realidades individuais e socialmente construídas. Logo, a pesquisa desenvolvida é fundamentada nas narrativas e nas experiências que subsidiam o compartilhamento das histórias e das trajetórias dos sujeitos comigo.

A pesquisa narrativa, que será as lentes teórico-metodológicas utilizadas no estudo, são fundamentadas na análise das experiências que vão compor os sentidos das narrativas presentes na investigação. Entretanto, apesar de existir rigores científicos e metodológicos que orientam as pesquisas, Connelly e Clandinin (2000; 2011) afirmam que não é capital o interesse em nomear e classificar as narrativas enquanto uma metodologia ou uma ciência nos moldes modernos, mas sim, de analisar e de compreender os espaços, as relações e as redes criadas pelas pesquisas. Nesse sentido, Clandinin e Huber (2010) destacam que a sociabilidade, a temporalidade e o lugar são dimensões que precisam ser entendidas e trabalhadas no fazer da pesquisa, uma vez que são indícios para compreender a complexidade das experiências e das teias relacionais. Partindo dessa concepção tridimensional da pesquisa narrativa, a temporalidade tem caráter destacado, pois é no tempo que as experiências e narrativas ocorrem. E é na transição, nas mudanças das épocas, dos tempos que acontecem as transformações individuais e coletivas nos espaços, nos eventos e nos demais componentes sociais. Por isso, Clandinin e Connelly (2006) ressaltam a relevância de se pensar na temporalidade e nas mudanças do tempo, que vão ser palcos e/ou fatores essenciais as transformações, ao desenvolvimento e as aprendizagens ocorridas nesse *continuum* experiencial (DEWEY, 1938; 2011) e por conseguinte, formativo. Portanto, encaminhando para a relevância dos aspectos relacionados ao tempo, as narrativas dos professores são alinhavadas pelos diferentes tempos que se passaram suas trajetórias de vida, de escolarização e de trabalho, por exemplo.

Com relação às sociabilidades em âmbitos pessoal e social, Clandinin e Huber (2010) destacam que o pesquisador narrativo trabalha de forma concomitante com os aspectos ligados aos desejos, às vontades e às manifestações estéticas, bem como às condições de trabalho, do meio e

de existência, que são próprias de quem assume uma posição de pesquisador, bem como de seus interlocutores. Assim, nessa junção dos aspectos pessoais e sociais, as autoras (2010) compreendem que as narrativas são formadas pelas vidas dos envolvidos, bem como por dimensões linguísticas, sociais, culturais, econômicas, políticas e históricas. Na mesma direção, Connelly e Clandinin (2000; 2011) afirmam que a pesquisa narrativa preconiza a interação entre os elementos pessoal e social contidos nas histórias de vida compartilhadas comigo. Durante as entrevistas, uma série de elementos de escala micro se misturaram com de esferas macro, no sentido que as histórias contadas partilhavam relações pessoais, de trabalho, de trajetórias de escolarização, dos papéis da família e do compromisso enquanto educadores, tencionados sempre com novas e distintas demandas.

Sobre a dimensão do lugar, Connelly e Clandinin (2006; 2011) se referem a um espaço físico, topológico, sendo onde ocorre os eventos, se materializam os currículos, é o contexto que se elaborou, se desenvolveu as narrativas. É importante ressaltar que, para além de um caráter geográfico, geomorfológico, o lugar é imbricado de experiências e identidades que marcam relações singulares entre as pessoas e as narrativas. Destarte, é necessário pensar na tridimensionalidade da pesquisa narrativa, para que possamos entender nossas próprias experiências, bem como as de nossos interlocutores, observando a complexidade e a composição de sentidos perante as narrativas e os objetivos do estudo, os elementos formativos da docência para os supervisores do estágio curricular.

Frente ao que foi exposto, é interessante refletir e apresentar a produção da pesquisa. Em função do contexto pandêmico e das escolas fechadas, não foi possível visitar os estabelecimentos escolares e conversar pessoalmente com os professores. Adotamos então um questionário que foi divulgado institucionalmente e em redes sociais que se orientava pela metodologia da bola de neve (BIERNACKI; WALDORF, 1981) que fora direcionado para estudantes de História que já tinham realizado o estágio curricular. Tais aspectos metodológicos serão explicados *a posteriori*. O formulário com questões abertas realizado com recurso do Google era anônimo e pedia o preenchimento de informações relativas à escola, ao professor e como havia sido a experiência. A partir das respostas obtidas, comecei a buscar os contatos dos professores e das escolas para a realização das entrevistas narrativas. *A priori*, os critérios que utilizamos eram que os sujeitos seriam professores de ambos os sexos da rede pública de ensino. Posterior ao contato e ao aceite, as quatro entrevistas foram realizadas de forma virtual, pela plataforma do *Google Meet*, de forma

individual, pedindo para que a partir de eixos temáticos previamente elaborados, e com a orientação de Clandinin e Huber (2010, p. 5) de que sejam veiculadas as histórias contadas, *telling*, em razão do engajamento e das lembranças fomentadas pela temática dos eixos. Foi realizada inicialmente uma breve exposição da pesquisa e o anúncio de que os professores poderiam narrar da forma que se sentissem melhor, até que ficassem satisfeitos. Realizei pequenas interrupções, de maneira bem pontual, quando ocorria alguma falha do áudio ou em razão de um ponto que não tenha ficado claro para mim.

### 3.3 ABORDAGEM BIOGRÁFICA NA PESQUISA SOBRE/COM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As motivações em escutar as vozes dos professores são justificadas tanto por se acreditar na abordagem teórico-metodológica, quanto pelo afincamento de se refletir os processos formativos, os interesses sobre eles, de forma contextualizada e aplicada. Nessa direção, as narrativas dos professores oferecem dimensões prospectiva e retrospectiva sobre os próprios sujeitos, mas, também sobre os contextos, os cenários de formação, os panoramas das políticas públicas entre outros fatores que cruzam as trajetórias. É a partir das aprendizagens em âmbito pessoal e profissional, que os sujeitos podem refletir sobre as suas práticas de modo a entender tal processo como um momento formativo. Souza (2004), Mariani e Arruda Monteiro (2016) inspiram o desenvolvimento das questões que seguem, bem como as contribuições de Doin (2021), Araujo (2009), Silva (2018), Martins (2015), Teixeira (2011), Passeggi (2018), Dutra-Pereira (2019), Marques (2006), Ferreira e Palma (2013), Marthendal, Estevam e Martins (2018), Costa (2015), Bueno, Sousa, Catani e Souza (1993), Mello, Murphy e Clandinin (2016), Novais (2016), Rabelo (2017), Weber (2019), Souza, Souza, Ramos (2020), Vaiano (2019), Silva (2020), Oliveira e Satriano (2021), Souza (2006), e Bueno, Chamilian, Sousa e Catani (2006) .

Assim, entende-se que as narrativas serão objetos e instrumentos para se refletir a formação de professores e o desenvolvimento profissional, ao passo que se configura como um caminho de formação e de auto formação, por apresentar, a partir dos contatos e dos cotidianos com o espaço escolar e os seus sujeitos, as aprendizagens experienciais. Segundo Josso (2002), tal tipo de aprendizagem remonta um inter cruzamento subjetivo no processo de formação, uma vez que, os professores já carregam consigo uma série de conceitos, representações, imaginários sociais e pessoais que, através das narrativas, constituem um enredo específico sobre como compreenderam e significaram os seus momentos de aprendizado. Portanto, segundo a autora, o processo de aprender é relacionado com a possibilidade de integração de saberes, de fazeres e de práticas plurais pelo sujeito.

Portanto, através das narrativas, as motivações e os momentos marcantes, relacionados à formação e à aprendizagem compõem um cenário, uma história que também é constituída pelas memórias coletivas, discursos vigentes e práticas que se referem a um tempo e a uma sociedade. As narrativas podem também demonstrar, a partir das construções pessoais,

elementos dos processos que constituíram as identidades e as representações da profissão e do trabalho do professor. Nesse sentido, tais narrativas são fundantes para refletir sobre o exercício e as práticas da docência.

Em termos metodológicos, o principal aporte são as contribuições de Bogdan e Biklen (1994), no sentido do debate da pesquisa qualitativa. A opção por tal abordagem qualitativa de investigação, que pode ser compreendida também através de trabalhos como os de André (1995), Ludke e André (1986) e Goldemberg (1997), é em razão dos objetos de análise e das próprias questões da investigação, que no caso, são as narrativas de professores da Educação Básica que são supervisores do estágio de docência, dos cursos de licenciatura em História. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa, conforme apontam Bogdan e Biklen (1994) têm em comum características que denotam nuances variadas de interpretação e de descrição, que escapam de um aparato estatístico, pois apresentam questões densas e complexas. Busca-se então, pensar sobre os significados, as falas, os discursos e não propor quantificações. Logo, a abordagem qualitativa se preocupa em entender condutas, posturas, rituais, maneiras de agir e de pensar, que são estudadas a partir de um contato mais próximo e adensado com os sujeitos e com os espaços da pesquisa.

Bogdan e Biklen (1994) marcam que foi no ano de 1954 que os pesquisadores da área da educação realizam uma virada nas produções das pesquisas, que ganharia mais força na década de 1960, representando assim, para os autores, um ponto inicial da utilização da abordagem qualitativa nas pesquisas educacionais. Os autores elencam cinco características próprias da abordagem qualitativa, que serviram de inspiração para o trabalho realizado por Ludke e André (1986), no que concerne à pesquisa educacional. Assim, as características são: a produção da pesquisa ocorre no espaço dos sujeitos da pesquisa; ela é descrita; interessa-se mais pelo processo que pelo produto, a análise ocorre de forma indutiva, fruto da observação e relação com os fenômenos e os significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa são matéria-prima para as análises.

Dessa forma, Bogdan e Biklen (1994) em um exercício de compreensão histórica acerca da abordagem qualitativa, que remonta ao século XIX, conseguem observar as contribuições da Antropologia para os estudos educacionais, marcando os pesquisadores da Escola de Chicago, principalmente o Departamento de Sociologia, que nos anos vinte e trinta, do século XX, legaram importantes contribuições aos estudos das Ciências Sociais, bem como as interpretações que hoje

entendemos como qualitativas. Assim, os elementos da cultura, das representações e dos imaginários vão atravessar e integrar as pesquisas, juntamente com os contextos sociais e as dimensões humanas.

Acompanhando as transformações históricas do século XX, as investigações qualitativas também foram traçando distintos percursos e itinerários, galgando espaço e reconhecimento na academia e nos estatutos da produção científica. Nesse sentido, os avanços trazidos pela Escola de Chicago, impactaram outras áreas do conhecimento, que não só a Sociologia e a Antropologia, por possibilitar refletir sobre o uso de métodos e de documentos antes não estudados, como cartas, diários, acervos pessoais, subvertendo a ordem de que tais objetos se restringiam a perspectivas individuais, quando também, oferecem dimensões do contexto histórico, dos imaginários sociais e da coletividade de uma época. Ferraroti (1990) afirma que um dos contributos da Escola de Chicago foi trazer à tona as histórias de vida como uma aposta metodológica, invertendo assim uma noção Durkheimiana, de entendimento da sociedade para o indivíduo, invertendo a proposição. Mas, Ferraroti atribui primazia dos estudos relacionados aos entendimentos dos sujeitos e de seus pontos de vista à área da Antropologia, que desde 1925, procura entender relações coletivas, sociais pelas lentes do indivíduo.

A Escola de Chicago foi entendida por Coulon (1995), como uma mistura das influências do pragmatismo de Dewey, do interacionismo simbólico de Mead e do conjunto de investigação dos sociólogos e antropólogos como Boas, Park, Garfinkel e Sanfler. Assim, para além de uma mudança nos objetos de investigação, agora preocupados com a situação dos imigrantes em contexto de trabalho industrial, estava em jogo um novo modelo de ciência, que buscava se afastar dos métodos e das concepções ligadas aos conhecimentos das áreas naturais e exatas, que privilegiam as quantificações, os princípios de generalização, para oferecer enfoque as experiências e os processos de interação. Em função do contexto de maior efervescência social da abordagem qualitativa e das perspectivas quantitativas já circularem de forma anterior, a segunda foi posta em detrimento da primeira, já que a pesquisa quantitativa era mais próxima ao estatuto de ciência da época, em função da ideia de experimentação vigente, legitimando-a inclusive para os estudos relativos à sociedade. Entretanto, em função dos arranjos e da densidade dos fenômenos sociais, são observados outros caminhos e possibilidades frente aos métodos experimentais. Assim, outros métodos e outras formas de se compreender a ciência foram pautados, já que os interesses

eram de entender subjetividades, construções sociais outras, que antes não emergiam em função do estreitamento dos métodos quantitativos. Portanto, nesse contexto, outras questões de investigação e novos problemas para as pesquisas são traçados.

Mais especificamente na área dos estudos antropológicos, na década de 1920 um dos trabalhos mais marcantes é o de Malinowski, que a partir do método etnográfico foca na produção das subjetividades e nos sentidos atribuídos pelos sujeitos estudados aos objetos, subvertendo assim, um modelo de pensamento eurocêntrico e hierárquico. Cabe destacar que as mudanças empreendidas pela Escola de Chicago impactaram diversas áreas de conhecimento. No campo da História, emerge a Nova História (LE GOFF, 1996; BURKE, 1991; 1992), que representa uma mudança nas produções historiográficas, alinhadas com as perspectivas da Escola dos Annales, que representava uma oposição aos pressupostos positivistas e de tendências religiosas para a explicação dos fatos históricos. Assim, a história dos grandes homens, acontecimentos, baseado em fontes oficiais sem uma crítica hermenêutica a elas, é substituída por uma história dos vencidos, das mulheres, do cotidiano, das microsferas, das vozes antes sucumbidas, esquecidas. Nesse sentido, as perspectivas de usos de fontes orais, vão se apresentar como uma oportunidade de se refletir sobre os sujeitos, as memórias e as representações, em um contexto de ampliação e debate sobre o estatuto e o uso das fontes. No mesmo período, na década de 1960, a Sociologia, reforçando a dimensão qualitativa e a crítica as metodologias vigentes, propõe os etno-métodos preocupados com os elementos de subjetividade e implicação na realização das pesquisas. Nesta direção, Ferraroti (1988) atua desde os anos de 1960, no sentido de demonstrar os sentidos de autonomia e de construção de conhecimento a partir das metodologias (auto)biográficas. Em função da influência dos pressupostos de objetividade e racionalidade das ciências exatas e naturais no campo educacional, as pesquisas com a abordagem qualitativa são relativamente recentes e ora questionadas frente aos estudos quantitativos.

Pineau (1983) com a obra que versava sobre a produção da vida através da autoformação e auto biografias, ofereceu para a área educacional subsídios para se pensar a auto formação, através das histórias de vida dos sujeitos adultos em formação. Assim, segundo Nóvoa (1992b), a utilização dos métodos das histórias de vida e das auto biografias são denotadas de um certo tom de frescor e novidade, uma vez que, elas começam a ser utilizadas nos fins da década de

1970, como uma oposição aos entendimentos vigentes e passa por processos de consolidação durante os anos de 1980, galgando maior consistência na década seguinte.

Dominicé (1988) entende que os percursos e os caminhos que buscam compreender e tem nas histórias de vida, nas narrativas elementos centrais, se justificam e se legitimam pelo esforço de uma pesquisa que envolve elementos plurais e fontes variadas para a inspiração. Assim, o pesquisador dessa área se envolve em um campo polissêmico e heterogêneo, no sentido das possibilidades de atuação e de realização dos estudos. As histórias de vida, em termos histórico-metodológicos pode ser entendida na confluência de contribuições da Escola de Chicago, bem como do uso de fontes orais e das novas perspectivas da escrita da História, com a emergência de novas versões e de personagens antes colocados como invisíveis. Ferraroti (1988) discutindo sobre a autonomia do método biográfico, explica que já se empreendeu tentativas de se realizar um uso instrumental das histórias de vida, sob a égide da objetividade. Entretanto, vários autores foram críticos a tal visão, que não reconhece justamente a riqueza de possibilidades para interpretação abertas pelas narrativas.

Estudiosos como Ataíde (1993; 1995; 2002), Lang (1996; 2000), Bom Meihy (1996a, 1996b), Pineau (1983; 1988), Ferraroti (1988), Nóvoa e Finger (1988) e Queirós (1988) vão gerar contribuições para as perspectivas sobre história de vida para as pesquisas educacionais, juntamente com referenciais das áreas de Sociologia e História. No campo histórico no que se refere aos usos de fontes orais, os apontamentos encaminham para o endosso da utilização da abordagem qualitativa, ilustrada a partir da escuta dos personagens que recontam histórias do presente ou são pontos de inflexão do passado para ajudar a responder questões contemporâneas. Assim, os relatos orais, do ponto de vista metodológico, são gravados e transcritos, com a autorização dos sujeitos, para que possa ser avaliado e estudado de forma efetiva. O que é valorizado nos relatos não se refere às frequências de repetição ou à quantidade, pois em um único relato, pode ser produzida várias pesquisas, em função dos elementos diversos que eles carregam. Cabe destacar que, a depender do autor, várias nomenclaturas e divisões são propostas para os relatos orais, cada um com particularidades. Um exemplo disso, Queirós (1988) utiliza relato oral, depoimento pessoal, história de vida, biografias e autobiografias. Já Bom Meihy (1996) retrata história oral de vida, temática e tradição oral. Já Lang (1996) utiliza histórias orais de vida, relatos orais de vida e depoimentos orais. Logo, as histórias de vida apresentam uma tentativa de

reconstrução da vida e da experiência através dos relatos orais. Queirós (1988) ainda propõe uma diferenciação, de ordem do sentido da produção do conhecimento, em relação aos depoimentos e as histórias de vida. Segundo a autora, os primeiros são marcados por uma condução e controle maior do pesquisador, no sentido do direcionamento oferecido ao que se quer saber e ouvir. Já as histórias de vida são marcadas pelo protagonismo dos próprios sujeitos que contam e reconstroem os momentos que viveram.

As perspectivas biográficas, de história de vida, dependendo dos autores e dos aportes teóricos, são entendidas, de forma excludente ou concomitante, como método e técnica, gerando assim usos com determinadas especificidades. Queirós (1988) entende que a abordagem biográfica é um método e uma técnica. Em função das teorias que lhe oferecem base para a pesquisa é um método e por apresentar opções teórico-metodológicas para o uso nas pesquisas é uma técnica. Tais discussões em torno do método biográfico encaminham para as justificativas e legitimações acerca da validade e das pesquisas que enfocam as narrativas dos indivíduos que evidenciam distintas dimensões. Nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais a abordagem biográfica pode ser descrita de várias formas e alicerçadas em diferentes perspectivas teóricas, a depender da filiação do trabalho. É interessante entender que tal pluralidade se deve às diversas possibilidades e campos para a realização dos estudos. De forma mais específica na área educacional, é mais recorrente observar as nomenclaturas de método (auto)biográfico e narrativas, que independente da forma, oral, escrita, documentos, entrevistas, como se colocam para a análise, recontam e reelaboram histórias, aprendizagens e experiências. Logo, Genovesi (2002), aponta que, a despeito das idiosincrasias, formas, fontes e objetivos dos estudos, as pesquisas que são construídas em conjunto com a abordagem biográfica, entendem a educação e o processo educativo carregado de narratividade e clivado por intersubjetividades que é uma marca importante da interpretação e da concepção dos fenômenos no entendimento biográfico.

No campo da História, o interesse pelas (auto)biografias se mostraram crescentes com a emergência da História Cultural e dos trabalhos de Chartier (1990), que se ocupavam em entender as representações, os imaginários sociais, os significados e as formas como os sujeitos se apropriaram dos objetos, das tradições, entre outros. Assim, a perspectiva cultural impacta os estudos relativos ao campo educacional, pensando distintas temáticas, entre elas os estudos do currículo, das práticas didáticas e do gênero e educação. Por considerar os saberes, as experiências

e os processos formativos acontecidos antes, durante e depois, as histórias de vida têm sido usadas em formações diversas, já que em função da sua natureza teórico-metodológica, pode ser usada de diversas formas, frente a seus interlocutores. Assim, Pineau (1999) destaca que as histórias de vida têm como característica os elementos memória, lembranças e tempo imiscuídas em si, independente da especificidade da teoria e dos intentos da pesquisa. Nesse sentido, Pineau (1999, p. 343) significa biografia “como escrito da vida do outro”, Dominicé (1996) trata de “biografia educativa” e Josso (1991) reflete sobre a “biografia formativa”, reforçando a ideia das experiências que o formaram enquanto docente. Já a autobiografia é a escrita de si, segundo Pineau (1999), e é oposta à biografia, pois não existe um interlocutor, um facilitador para a narração das histórias. As abordagens (auto)biográficas são constituídas também pelas narrativas, que podem ser entendidas como um processo de (auto)formação, através da reflexão das próprias histórias narradas. Além de que, as narrativas e as histórias de vida possibilitam compreender os históricos de formação, os contextos vigentes e os processos de aprendizagem. Logo, Nóvoa e Finger (1988) afirmam que as pesquisas que se utilizam da abordagem das histórias de vida, apostam em um sentido lato de formação, entendendo que ela não é uma transmissão, mas sim, um processo de reflexão sobre as ações e as práticas.

Tanto Josso (2002) quanto Dominicé (1996) entendem a abordagem biográfica enquanto um processo concomitante de investigação e formação. Em função dos trabalhos realizados pelos autores na Universidade de Genebra, eles concebem que as pesquisas centradas nas histórias de vida, são investigações por gerarem o acúmulo de novos conhecimentos e são formação por oportunizarem os próprios autores das narrativas o espaço para a reflexão e, por conseguinte, uma visão crítica sobre a própria história. Pineau (1999) ainda tece considerações sobre o relato de vida, indicando Daniel Berteaux (1981; 2010) como o nome principal desse tipo de proposição no cenário francês. O conceito de história de vida corresponde de forma geral a uma maneira de se pensar a formação e a pesquisa, a partir das narrativas dos sujeitos, que apresentam variados elementos para a análise.

Após sintética explanação acerca da abordagem (auto)biográfica e dos seus principais conceitos, convém apresentar os modelos biográfico, auto biográfico e interativo e dialógico, proposto por Pineau. O primeiro propõe um afastamento entre o pesquisador e o sujeito, uma vez que, o que prevalece é o desejo para constituir a sua pesquisa. O segundo enfoca os sujeitos das

narrativas, concentrando nas suas experiências e subjetividades. Enquanto o terceiro constitui o ato de refletir uma relação de construção conjunta entre o pesquisador e os pesquisados, no sentido que não é apenas a tomada de consciência dos indivíduos nem a construção alheia e solitária de quem pesquisa, mas sim, uma apreensão coletiva dos significados narrados.

As pesquisas sobre histórias de vida são registradas desde o início do século XX, com a Escola de Chicago, passam por mudanças a partir dos questionamentos sobre os estatutos científicos na década de 1960 e são difundidas de forma mais consolidada nos anos de 1980 e 1990, como supracitado. Para refletir em específico a implicação com o campo educacional, o trabalho de Nóvoa e Finger (1988) revelam inúmeros aspectos da abordagem (auto)biográfica e seus métodos em contexto internacional. Josso (2002) apresenta um texto que faz um balanço das principais produções acerca das histórias de vida, refletindo o papel do pesquisador, das características da pesquisa e dos aparatos teórico-metodológicos. Camargo, Hipólito e Lima (1984) realizaram um levantamento sobre as pesquisas acerca das histórias de vida e identificaram que tais proposições serviram como uma forma de subverter a lógica de pesquisa advinda do exterior, em razão de vislumbrar as vozes outrora emudecidas.

No Brasil, as pesquisas sobre história de vida estão intimamente ligadas ao campo da história oral, através do trabalho com acervos pessoais e narrativas da e sobre a elite e personalidades políticas realizadas pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas (FGV), que na década de 1960 sedia um Programa de Pós-Graduação em História Oral. Com a expansão e consolidação das produções, em 1994 funda-se a Associação Brasileira de História Oral (ABHO), que foi responsável por inúmeras ações de divulgação científica. Ferreira e Amado (2000) são autoras que no campo da História tematizaram sobre a validade e a potência do uso das narrativas nas pesquisas. Cabe lembrar também, a partir de Demartini (1992), o trabalho do Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU), que desenvolveu uma série de trabalhos sociológicos utilizando das perspectivas das narrativas orais. Para a área da educação, vários movimentos para a organização dos estudos que utilizavam as histórias de vida foram realizados nos anos 1990. Entre eles, cabe destacar o Grupo de Estudos de Docência, Memória e Gênero, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, o qual se vinculavam professoras como Denice Catani e Belmira Bueno, por exemplo. Outra iniciativa foi o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Imaginário Social, da

Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, que pesquisavam as histórias de vida como fios condutores para as temáticas de gênero, subjetividade e representações sociais implicados na formação de professores. Assim, Souza (2001) apontou uma crescente produção na área de formação de professores nas décadas de 1990 e 2000, em uma perspectiva da abordagem biográfica. Portanto, após debater aspectos teórico-metodológicos da história de vida e seus usos nas Ciências Humanas e Sociais, faz-se necessário adensar os apontamentos sobre as narrativas e os seus aspectos de vida e coletivos, para lograr um entendimento mais complexo sobre a formação. Nóvoa (1992b) oferece um balanço sobre a inserção da perspectiva das histórias de vida nas pesquisas sobre formação de professores, as práticas e as identidades dos docentes. Na mesma obra Nóvoa afirma a importância da contribuição de Dominicé para a utilização das histórias de vida, após a participação em um seminário que discutia o assunto, coordenado por Dominicé.

Sobre a pesquisa narrativa, autores como Josso (2002), Catani et al. (1997), Nóvoa (1991; 1992; 2002), Pineau (1983; 1988), Ferraroti (1988), Nóvoa e Finger (1988) e Dominicé (1988) apontaram a centralidade das experiências e das vivências nos processos de formação e de aprendizagem. Catani *et al.* (1997) dispõe que a pesquisa narrativa no Brasil é fruto de um processo de discussão denso nos anos 1980 e 1990 em contexto internacional e que demarca a centralidade do sujeito nas produções das Ciências Humanas e Sociais. Josso (2002) afirma que as narrativas representam um movimento de recondução do protagonismo dos indivíduos para as pesquisas, frente aos anos da hegemonia das perspectivas positivistas, que não se preocupavam com os sujeitos em suas análises. Nóvoa e Finger (1988) destacam que os elementos de cunho pessoal precisam ser considerados quando se aborda a formação de professores, pois os sentidos e significados que atribuímos de forma pessoal, são frutos das dimensões social e coletiva que perpassam o processo formativo. Destarte, a tônica que perpassa todos os trabalhos citados reflete a emergência do sujeito, no caso o professor, como objeto central das pesquisas.

Ferraroti (1988) propõe que as histórias de vida presente nas pesquisas são narrativas auto biográficas, que fazem menção aos relatos e às entrevistas biográficas. Já Nóvoa e Finger (1988), escrevem utilizando parênteses, (auto)biográficas, como forma de aglutinar as dimensões de investigação e formação do protagonista narrador. Para Ferraroti (1988), a abordagem biográfica assume um compromisso de renovação metodológica, frente a racionalidade e objetividade pedidos por um modelo de ciência inadequado e representa um papel de mediação, perante as necessidades

de entendimento do ser humano e a complexidade e dinâmica de mudanças do mundo. Assim, a biografia é uma ponte entre as histórias individual e social, por justamente unir, nas narrativas elementos pessoais e coletivos em um mesmo cômputo. Portanto, Ferraroti (1988) descreve que a singularidade transmitida pela narrativa, carrega também uma metamorfose e/ou um palimpsesto de totalidades e experiências que não se referem unicamente a um único sujeito. Assim, tanto Pineau (1988) quanto Dominicé (1988) marcam as histórias de vida como elementos que potencializam o processo de reflexão sobre a formação e que guardam duas faces, enquanto instrumentos de investigação e de formação. Pineau (1988) compartilha de estudos de Josso, Dominicé e Finger no sentido de entender a abordagem biográfica enquanto um elemento que fomenta a formação contínua dos professores, bem como forma de investigar e refletir sobre os processos de formação e aprendizagem da docência. Assim, assume-se aqui a relação sinonímica entre os termos de narrativa (auto) biográfica ou narrativa de formação, com base em Josso (2002), Dominicé (1988) e Pineau (1983), para caracterizar as narrativas dos professores, sujeitos da pesquisa. Logo, a opção teórico-metodológica é acertada ao passo que, frente ao apontado, permite refletir a formação de professores com o devido protagonismo dos sujeitos, entendidos como produtos e produtores das vidas vividas.

### 3.4 AS NARRATIVAS COMO UM CONVITE E UMA ESCOLHA: O GOSTO POR NARRAR VIDAS

Esta seção destina-se a se refletir sobre a pesquisa narrativa a partir de um sentido experiencial proposto por Josso (2002), para propor interpretações às histórias de vida, os processos de (auto)formação dos professores. Para tanto, discutir-se-á sobre a pesquisa narrativa e a dimensão da experiência como formativa para os docentes. A escolha pelas narrativas implica em se envolver nos imaginários, representações, memórias e subjetividades dos sujeitos narradores, entendendo os traços das identidades e das experiências que os sujeitos exprimem. Assim, Bogdan e Biklen (1994) retratam que a abordagem autobiográfica é densamente descritiva para retratar os sentimentos das experiências e que também pode ser um convite a mergulhar nos meandros das histórias com referidos temas que se desejam investigar. Nesse sentido, as narrativas partem do princípio de que os sujeitos estão em constante aprendizagem, em função das experiências ocorridas por meio de suas histórias de vida. Logo, as narrativas que retratam o trabalho e o processo de formação dos professores, oferecem elementos para a interpretação dos sentidos atribuídos, das subjetividades e das relações entre os outros sujeitos envolvidos no espaço escolar. A pesquisa de Souza (2004) é uma inspiração para a construção da seção, bem como as contribuições de Lima (2018).

Josso (2002) propôs a abordagem experiencial ou biográfica, no sentido das narrativas de formação que são entendidas como pertinente nesse trabalho, uma vez que, em função dos sujeitos e dos objetivos que versam sobre o processo de aprendizagem dos professores, as narrativas que enfocam nas experiências de formação oferecerem os elementos para a proposição da pesquisa. Sobre as pesquisas narrativas, os trabalhos considerados referências foram o de Clandinin e Connelly (1995; 2011), Chené (1988), Cunha (1997) e Arnaus (1995) que trataram com mais ênfase dos aspectos metodológicos desse tipo de pesquisa. Mas, é interessante também citar trabalhos como de Goodson (1992), Nóvoa (1992b; 1995a; 1995b; 2002), Nóvoa e Finger (1988), Moita (1992), Huberman (1992) e Catani *et al.* (1997; 1998; 2001), por exemplo, que mesmo não tratando propriamente da metodologia narrativa, enfocaram na vida dos professores e nas suas formações, a partir de outros instrumentos e de particularidades teóricas. Logo, Nóvoa e Finger (1988) já revelaram um caráter duplo do trabalho das narrativas que compartilham da dimensão de forma de se pesquisar e de estratégia de se formar.

Moita (1992) entende que as narrativas de vida oportunizam ao pesquisador um conjunto de dimensões sobre as histórias e as experiências dos sujeitos, entendendo também como eles se relacionam com os aspectos do passado e das memórias, além do movimento de recriação e seleção realizado no exercício de contar histórias. Holly (1992) estudando os diários reflexivos e biográficos de professores, entendeu que o que era preconizado na escrita, as memórias, as experiências, fomentava ao final, uma passagem, um registro, de uma dimensão de si, pessoal, auto formativa e biográfica para uma dimensão mais global, inscrita na sociedade e que pudesse ser lida para a aprendizagem de outros. Nóvoa (1992b) propõe uma forma de organização em categorias do método biográfico, refletindo sobre os processos de pesquisa e afirma que desde a década 1970, o campo educacional e da formação de professores, consideram e estudam a abordagem. Entretanto, o autor aponta que em função de um segmento nos paradigmas dominantes de ciência e a falta de teorias que sistematizassem a aprendizagem do adulto, representaram algumas dificuldades para o desenvolvimento das perspectivas autobiográficas. Assim, o autor propõe que o processo de formação é permeado por uma reflexividade crítica que quebra com uma hierarquia do formador *versus* o que é formado, uma vez que, o momento formativo é impregnado de impactos mútuos entre os interlocutores. Desse modo, entende-se os trabalhos de Goodson (1992) e de Josso (1988; 2002) que se debruçaram em ouvir as vozes dos professores e pensar as narrativas como uma forma de investigação e formação, articulando a subjetividade aos elementos sociais, de maneira mais lata.

Catani *et al.* (1997) entenderam que o investimento nos trabalhos com narrativas e histórias de vida foram importantes para a produção de outras memórias e de outras histórias para propor algum tipo de oposição a meta narrativas vigentes que guardavam apenas versões de um segmento da sociedade. Então, essas vozes antes veladas e silenciadas emergindo impelindo uma mudança na própria escrita das ideias pedagógicas e no que se concebia como trabalho docente. Outra contribuição deixada assim pelos autores é que, a partir das histórias narradas, as relações entre as identidades e as práticas profissionais se aproximam cada vez mais das experiências formativas pregressas e no curso de licenciatura. Destarte, entende-se aqui que o processo formativo é realizado por toda a vida, entre as histórias, narrativas e experiências e não apenas de formas única, isolada, instituída ou especializada formalmente.

Nóvoa (1992b) e Josso (2002) apresentam uma série de exemplos de pesquisas que utilizaram histórias de vida e narrativas em diferentes contextos e países, no campo educacional. Um dos pontos de toques entre eles é o interesse pelo desenvolvimento profissional da docência e a formação continuada dos professores, que encaminham para a relevância do estudo proposto. Logo, apontar-se-á elementos da pesquisa narrativa a partir de Benjamin (1993) e Larossa (1994; 1995). Toma-se também de empréstimo a noção de abordagem experiencial de Josso (2002).

Benjamin (1993) retrata que os desafios de narrar as próprias histórias e pensar as experiências, as trajetórias se deve, em parte, a distância do narrador no cotidiano. Assim, a narrativa repleta de experiências se constitui como matéria prima para o narrador, já que o que é narrado corresponde às trajetórias experienciais vividas, por ele ou por outras pessoas, abrindo a possibilidade para que os interlocutores incorporem e misturem suas impressões, suas histórias evidenciando a possibilidade de troca nos espaços narrativos. Benjamin ressalta que através de processos de aprendizagens individuais ou coletivos, da socialização e das trajetórias de vida, as experiências são formadas e se tornam a principal fonte para os narradores.

Benjamin destaca que em função das transformações socioeconômicas ocorridas na Idade Moderna, representada pelas consolidações do sistema capitalista de produção e da classe social burguesa, a narrativa, associada às experiências e a uma forma mais próxima, nuclear e familiar de se comunicar, será substituída pela informação, que possui caráter imediatista, rápido, pontual, assemelhando-se ao ritmo das fábricas. Assim, a mudança da narrativa para a informação corresponde às mudanças dos modelos capitalistas, outrora manufactureiros e agora industriais. O autor destaca que as informações, veiculadas nas mídias de comunicação, gera um acúmulo de notícias, mas não de narrativas, uma vez que os fatos já vêm explicados a partir de uma lógica de interesses. Assim, a informação, cada vez mais banalizada, não contribui com as narrativas, não oferece outras histórias e não impele que os narradores troquem experiências, uma vez que, eles estão distanciados daquelas informações. Portanto, observa-se uma crescente visão utilitarista e estrita sobre as ações e falas de si e sobre si.

Nesse sentido, Larrosa (2002) sugere abandonar os paradigmas de ciência e técnica e de teoria e prática que calcaram na educação um modelo positivista, político reducionista, para pensar nas dimensões das palavras, dos afetos e do par experiências e sentidos, considerando a diversidade de sujeitos, contextos e relações. Sobre isso, o autor aponta que:

[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. [...] E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. (LARROSA, 2002, p. 21).

Larrosa dialoga com Benjamin sobre o narrador e a relevância das experiências na constituição de saberes e nas escolhas das palavras e de como narrar as trajetórias. Assim, pensando nos modos de se narrar, nas palavras utilizadas, Benjamin endossa que a informação é uma anti experiência e que os fatores relacionados ao excesso e acúmulo de atividades profissionais corroboram para narrativas e trajetórias experienciais cada vez mais empobrecidas. Já que como nos aponta Larrosa (2002, p. 24) para vivermos as experiências, precisamos de encontros, de nos deixar afetar, de um ouvir sensível, de aceitação incondicional do outro, de acreditar, que são fatores que estão na contramão da informação, do capitalismo e da sociedade moderna. Larrosa afirma ainda que os sujeitos das experiências se formam nos trânsitos, nas passagens da vida, sensíveis aos processos que ocorrem nos deslocamentos e entendendo que o acontecimento extrapola a informação. Para Larrosa, os sujeitos das experiências fundam uma dimensão epistemológica e ética, uma vez que, tomam a experiência como fio condutor, pontos de partida e de chegada para a constituição e transformação de saberes. Logo, os saberes advindos da experiência estão na interface entre os outros conhecimentos e as histórias de vida. Tal saber carrega uma mobilização subjetiva, que extrai dos acontecimentos as experiências e é permeado pelas dimensões de troca e de coletividade, existente entre as relações dos sujeitos e dos contextos. O acontecimento, portanto, embora remeta a um contexto historicamente construído, vai reverberar de formas distintas entre os sujeitos, que em função de suas implicações e relações, vão sentir diferentes experiências.

Nesse sentido, as narrativas propiciam refletir sobre os acontecimentos e as experiências dos sujeitos, por apresentarem trajetórias individuais que revelam distintas dimensões do tempo, do espaço, das aprendizagens e dos processos subjetivos construídos em meio à coletividade. Então, urge um sentido de se pensar nos sujeitos das narrativas refletindo sobre suas experiências e nos processos de aprendizagem. Assim, Josso (2002) aponta que a abordagem

biográfica se propõe refletir sobre a totalidade das histórias de vida dos sujeitos, a partir de um eixo temático específico. Dessa forma, os elementos da aprendizagem e da formação são fundamentais para refletir os saberes e os fazeres dos sujeitos. Entendendo as narrativas como uma fonte, objeto de pesquisa e como um instrumento de formação de professores, em função das histórias e reflexões, Josso (2002) afirma que as narrativas possuem uma dimensão experiencial formadora, uma vez que ela aglutina componentes das trajetórias pessoais com outros conhecimentos, possibilitando promover ações e ressignificar saberes já constituídos, em prol da atuação profissional. Assim, a experiência formadora reúne os recortes, as escolhas pessoais dos sujeitos somados com as trajetórias de aprendizado, da carreira e das histórias de vida. Portanto, trata-se de se perceber um movimento de significação entre o que fora internalizado e os acontecimentos e dimensões externas ao sujeito. Um articulação entre representações objetivas e as sensibilidades dos sujeitos.

As narrativas, através dos relatos familiares, dos contextos de formação, das escolhas, da dinâmica própria da vida, da relação com o trabalho, além de nos oferecer relações para o pensar sobre as aprendizagens individuais, coletivas, nos propõe a pensar nas identidades e nas faces que revelamos, mostrando o que sentimos e como expressamos, as nossas produções e relações com a profissão docente e como sistematizamos e organizamos tudo isso. Assim, Josso (2002) trata do conceito de recordações-referências, para pensar nas memórias, lembranças e sentimentos que são evocados nas narrativas acerca dos processos de aprendizagem e das histórias de vida. Logo, segundo a autora, as recordações revelam tanto dimensões visíveis, físicas, quanto invisíveis, simbólicas, imiscuindo sentimentos e representações da sociedade. As narrativas unem os sujeitos aos exercícios de contar e de lembrar, as suas experiências, a dimensões que afetivas ou não, que nos encaminham as recordações-referências.

Josso (2002) entende que as narrativas pessoais, sobre os processos de formação e de trabalhos, além de retratarem as dimensões de aprendizagem e das transformações ocorridas com os sujeitos ao longo de sua trajetória, também encaminha para o reconhecimento dos conhecimentos e dos saberes que foram basilares para a aprendizagem e atuação profissional. Por isso, a autora entende que o conceito de experiência formadora ainda está em aberto, pois se revela nas capacidades e nos interesses dos sujeitos em narrar sobre si e propor relações sobre o vivido. Assim, quando se entende a dimensão experiencial da abordagem biográfica, usa-se as narrativas

como meio de análise potente das aprendizagens, individuais e coletivas, ocorridos ao longo da vida.

Connelly e Clandinin (1995) retratam que os seres humanos são contadores de história e que o estudo das narrativas é uma forma de se acessar os modos como os sujeitos sentem e experimentam o mundo. Assim, os autores entendem que a educação é um processo de construção a partir das histórias de vida, das histórias sociais de todos envolvidos nas dinâmicas sociais. Então, em função do foco nas experiências e nos fenômenos da vida, as perspectivas que se utilizam da abordagem biográfica buscam através dos cotidianos e das vozes dos sujeitos, refletir sobre uma miríade de questões sobre a vida educativa e os sujeitos.

Aproximando-se do filósofo Michel Foucault, Larrosa (1994) utiliza o conceito de tecnologia do eu para pensar a auto regulação de dispositivos pedagógicos e suas relações com o saber, o poder e os movimentos de subjetivação. Assim, trabalhando com alunos adultos, o autor, por meio das narrativas tentou pensar as relações entre a aprendizagem e as experiências próprias do alunado, objetivando ao final refletir sobre as representações dos estudantes sobre o mundo e sobre si próprios. Logo, a abordagem biográfica propõe um protagonismo do sujeito e de suas experiências, com uma postura reflexiva de sua história, de seus encontros, de sua aprendizagem e dos papéis assumidos, contidos em suas narrativas. Em seu cerne, as ações de lembrar e de contar histórias, necessitam da reflexão e articulação entre o estar implicado, desejoso por lembrar e guardar tal acontecimento, bem como o de estar distante, organizando o tempo e as perspectivas contínuas e descontínuas do que é narrado. Assim, Larrosa (1994) vai afirmar que para ser feita a auto narração, é necessário que o sujeito pense nos conteúdos e nas valorações feitas por si sobre si mesma, nesse processo de rememorar e passar a vida a limpo. A auto narrativa apesar de se ter uma sistematização que pode parecer cronológica e contínua, é fruto dos processos de mudança, tomadas de consciência e de imaginários formulados sobre si e sobre os outros. Assim, abre-se margem para pensar nas práticas e concepções pedagógicas e os sentidos atribuídos a formação.

As narrativas contribuem para pensar o desenvolvimento profissional docente para além do modelo de racionalidade técnica, pois o professor não é entendido aqui como um aplicador de técnicas, mas como um sujeito-pesquisador de si e de suas práticas, inserido em uma teia contextual que o compõe e é composto. Cunha (1997) ainda destaca o movimento dialógico do

trabalho com narrativas, uma vez que, a interlocução e os questionamentos sobre a formação e a prática são constantes, já que existe a imbricação entre os sujeitos. Nesse sentido, Connelly e Clandinin (1995) destacam que a pesquisa narrativa é colaborativa e de troca mútua das histórias e das explicações sobre elas. Tanto o pesquisador quanto o sujeito precisam estar sensíveis da relação de investigação e de troca entre suas questões e suas narrativas, por isso, um entendimento colaborativo na produção. Como Catani *et al.* (1997) destacam, a pesquisa narrativa corresponde ao empreendimento de oferecer centralidade aos sujeitos nos processos hermenêuticos das Ciências Humanas e Sociais.

Destarte, as narrativas dos professores de história vão destacar os seus processos de desenvolvimento profissional e suas aprendizagens na supervisão do estágio, clivadas de suas histórias de vida, de suas concepções e apropriações pedagógicas e do conhecimento histórico. Assim, pensando nos elementos das experiências, pensamos nos projetos de formação (CHENÉ, 1988, p. 90), nas mobilizações e reflexões realizadas por ambos os sujeitos, que motivaram a pesquisa e que faz pensar nas práticas e no desenvolvimento profissional e formativo dos envolvidos.

### 3.5 A ENTREVISTA NARRATIVA

[...] quem conta a sua história, não conta a um gravador, mas sim a um indivíduo. Além do mais, sua narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência que ali se comunica. (BUENO, 2002, p. 20)

Dentre as distintas possibilidades que se avultam na análise da narrativa como método, a opção se deu pela entrevista narrativa que propõe a narração de parte da história dos indivíduos, os professores supervisores nesse caso, principalmente no que se refere aos contextos possíveis de aprendizagem e de reflexão durante o período de supervisão. Schutze (2012) elabora a técnica da entrevista narrativa, que se insere no campo das humanidades a partir das pesquisas (auto)biográficas, interessando no ponto de vista sociológico, a história do indivíduo ou excertos dela, sobre passagens temáticas específicas, a depender da investigação. O trabalho de Reis (2013) colabora também com a explanação acerca da entrevista narrativa.

Cabe destacar que Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91) destacam que a entrevista narrativa pode ser um instrumento potente nas pesquisas, já que

[...] através da narrativa as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal. Comunidades, grupos sociais e subculturas contam histórias com palavras e sentidos que são específicos à sua experiência e ao seu modo de vida.

Assim, os autores afirmam que este tipo de entrevista tem como mote para o seu início a proposição de um contexto que objetive instigar o interlocutor a contar sobre sua história, a partir de um prisma temático, propiciando a criação de um clima de uma conversa cotidiana, de narração e escuta sensível, entendendo que dessa forma, o sujeito desnuda os elementos de forma mais espontânea, já que faz uso de linguagens e expressões próprias.

Jovchelovitch e Bauer (2002) afirmam que a emergência da entrevista narrativa situa-se como oposição aos modelos de entrevistas semiestruturadas e aos pares de perguntas e respostas diretas, questionários objetivos. Cabe ressaltar que não se trata de realizar um juízo de valor frente as outras técnicas, uma vez que elas são instrumentos respaldados para outros tipos de investigações. Mas, a ênfase da entrevista narrativa se dá pela análise das perspectivas dos sujeitos, em função de suas escolhas e omissões, inseridos na temática pesquisada, sendo o papel do pesquisador o da escuta sensível e mediação, evitando ao máximo, a interferência nas narrativas. Nesse sentido, além de deixar o participante a vontade com a escolha do dia, do horário e da

disposição para que narrasse, a entrevista contou com seis eixos temáticos, que correspondiam os assuntos que deveriam ser mobilizados no espaço narrativo, sendo eles: eu e a minha trajetória de vida; eu e os meus processos de escolarização; eu e a docência; eu e a supervisão; eu e as minhas práticas pedagógicas e eu e o trabalho na pandemia.

Muylaert *et al.* (2014) afirma que a entrevista narrativa considera que a memória humana é seletiva, sendo marcada por mecanismos de escolha que deliberam fatos e marcas de memória e de esquecimento. Assim, os ditos e os não-ditos compõem a pesquisa e exigem do investigador sensibilidade com as narrações, para refletir sobre os acontecimentos e os recortes que afetaram os sujeitos, mobilizando-os a contar as histórias daquela forma. As narrativas também apresentam riqueza para análise, pois oportunizam que os sujeitos reflitam sobre as histórias, durante todos os momentos de narração, nos fazendo pensar sobre suas intencionalidades e o convidando para a possibilidade de ressignificação.

Como os sujeitos dessa pesquisa são os professores supervisores, e os objetivos se referem a pensar sobre o processo de aprendizagem durante o momento de supervisão, os caminhos da ressignificação se mostram relevantes, para pensar sobre a implicação dos sujeitos durante esse período. Jovchelovitch e Bauer (2002) descrevem que as narrativas durante as entrevistas podem ser feitas de forma pormenorizada, contada a partir de uma sequência de fatos que consideram relevantes ou a partir de um elemento central que desencadeia o início, o meio e o fim. Os autores ainda orientam seguir tais perspectivas para a realização da entrevista narrativa: em primeiro lugar, realizar uma proposição inicial, seguido de um encorajamento para a continuação da narração, sem interrupções até que o sujeito finalize. Após, inicia-se a fase de perguntas, podendo ser questões exmanentes, que se referem aos interesses do pesquisador ou as imanentes, que são fruto de dúvida de algum dado ou forma comunicativa trazida pelo interlocutor. Já com o gravador desligado, chega-se à fase conclusiva, a qual é permitida perguntas sobre os motivos e os porquês de determinadas falas durante a entrevista, sendo realizado o registro por escrito. Nesse sentido, uma possível questão mobilizadora inicial encaminharia para que os sujeitos revisitassem suas experiências como supervisores de estágio e que relatassem momentos de aprendizagem e de reflexão durante o período.

Cabe destacar que, antes do início da entrevista, é interessante explicar aos entrevistados as dinâmicas e os processos da técnica, bem como, abrir para que as datas e os locais sejam os mais

confortáveis para os colaboradores da investigação. Em seção posterior, os aspectos metodológicos serão entrelaçados.

### 3.6 ÉTICA NA PESQUISA E PESQUISAS NARRATIVA, (AUTO)BIOGRÁFICA

Investigar as histórias, as narrativas e as memórias dos sujeitos entendendo-as como caminhos e objetos para a construção de conhecimentos, não é propriamente uma novidade, como já apontado nas demais seções da composição 3, pensando também no contexto das pesquisas educacionais e com os professores, como ressalta Nóvoa (2000). O autor dispõe que o método (auto) biográfico ocorre de uma subversão da ordem metodológica e de produção já vigente nas ciências sociais, acompanhando uma renovação presente no movimento da Nova História e na História Oral, que abriram um leque de possibilidades em termos de temas e de fontes. Os trabalhos de Diniz (2008), Molina (2011) e Zanatta e Costa (2012) contribuíram também para a construção do texto.

As narrativas dos professores enquanto estratégia teórico-metodológica para refletir sobre seus desenvolvimento e aprendizagem profissionais da docência, nos encaminha para a construção de saberes mais imbricados com os sujeitos, instituições e contextos de vida, de formação e de trabalho. Porém, as narrativas propõem um enfrentamento dialético entre as intenções de quem ouve, pesquisa, e de quem fala, narra, bem como dos demais indivíduos e comunidades que são narradas e envolvidas no processo. Nesse sentido, é preciso pensar na dimensão ética que permeia as narrativas e os seus usos para a produção de conhecimentos em pesquisas acadêmicas. Isso é dito, concorda-se com Veiga, Araujo e Kapuziniak (2005) que embora a temática sofra de forma paulatina e crescente com o avanço das produções, a dimensão ética na formação de professores, bem como nas pesquisas narrativas ainda carecem de maiores estudos, principalmente se comparado com o montante de produções acerca das dimensões formativa, epistemológica e metodológica das pesquisas (auto)biográficas.

Nesse sentido, compartilho nessa seção algumas inflexões sobre o fazer ético e investigativo com as narrativas docentes, apontando alguns limites e possibilidades, comprometidos com a produção de saberes e com a formação. Assim, entende-se como Ibiapina (2008) e Hernández (2011) que o pesquisador compartilha com os sujeitos participantes da pesquisa a produção e a colaboração de responsabilidades. Então, a escuta das narrativas, os recortes temáticos, a escolha de contextos e de trechos cotidianos, são compartilhadas por quem conta e pelo interlocutor, produzindo epistemologicamente uma produção conjunta que são instrumentos e marcas das

distintas experiências. Portanto, o objetivo aqui é socializar algumas questões de dimensão ética e das relações dialéticas entre os sujeitos e os interesses presentes nas narrativas.

Pensando as experiências como um conjunto de ações que, quando refletidas, integram nossas consciências e nossas práticas cotidianas, podendo gerar conhecimento, tem sido um objeto de estudos de autores como Hubberman, Thompson e Weiland (2000) que investigaram a partir da perspectiva narrativa, sobre o aprender em função do que é narrado. É nessa perspectiva hermenêutico-qualitativa que o trabalho também conjuga, que as narrativas desnudam os processos de aprendizagem e de reflexão dos professores que por sua vez também permitem divulgar os próprios processos de aprendizagem e de produção do investigador que produz com base nessas reflexões. Logo, como apontam Clandinin e Connelly (2000), a experiência e a narração são distintas entre si, já que as narrativas recriam as experiências vividas.

Construir juntamente com as narrativas, como dispostas nesse trabalho, para refletir sobre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, evidenciam de certa forma uma mudança em termos teórico-metodológicos, quando se pensa nos usos consolidados de técnicas e instrumentos semiestruturados e que buscam uma análise de recorrências e de agrupamentos nas falas dos sujeitos. Aqui, não faço uma crítica ao uso de uma ou outra metodologia ou aparato técnico de produção de saberes, já chancelados pela fortuna crítica da pesquisa educacional, reconhecendo também a preponderância dos objetivos, das questões e das hipóteses da pesquisa para a escolha dos métodos. Entretanto, a opção tomada aqui, foi da apresentação das narrativas com uma análise interpretativa e aberta a partir das histórias contadas.

Isso tudo é exposto, no sentido que ao mesmo tempo que se enfoca as trajetórias de vida e de formação dos professores, impõe desafios. Como exemplos, as dificuldades de se assumir um vínculo próximo com os sujeitos, bem como de se pensar teoricamente as questões éticas e dialéticas. Em todo o processo de contato com os professores, utilizei os veículos de comunicação preferidos pelos participantes da pesquisa, ora *Whatsapp* ora *e-mail*, marcando em horários escolhidos pelos docentes, deixando-os os mais confortáveis possíveis. Antes da realização da entrevista e durante todo o processo, foi explicado todos os critérios técnicos e éticos contidos no Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como um resumo de toda a pesquisa, seus objetivos e seus aspectos teórico-metodológicos.

Desde a construção do projeto de pesquisa, a escolha pelas narrativas corresponde a um entendimento epistemológico, no sentido da produção do conhecimento, bem como de atendimento aos objetivos e questões levantadas, com rigor teórico e reflexivo e entendendo que aquela história compartilhada não é apenas uma organização de signos e sentidos, mas sim, rostos, pessoas, situações, recortes e seleções de uma vida, de uma formação e do trabalho. Nesse sentido, existe todo um cuidado de respeitar e entender as colocações dos professores, suas indicações, sem julgamentos e preconceções, compreendendo de quais lugares e sentidos as experiências foram construídas.

Em todo o momento, os professores ficam à vontade para falar até que se satisfaçam. E o único endosso que é feito é justamente que eles possam falar até que se sintam contemplados, sem medos de fugir do assunto ou de estarem se estendendo nas narrativas. Essa é uma característica que notei com os meus interlocutores e que estão marcadas em suas falas. Várias vezes eles indagam se não estavam falando demais, ou se determinado ponto era conveniente ou não, ou ainda que poderiam ser feitas perguntas sobre o que eu queria saber. Apesar das explicações e das falas que objetivavam a maior proximidade, entendia que tanto por um sentido formativo geral, quanto por um senso comum, povoava na cabeça daqueles professores, muito de um sentido de uma ciência moderna, que separa o objeto do pesquisador, que busca uma neutralidade e uma objetividade numa fala que se pretende a um uso científico.

Fora que é difícil falar, principalmente em um olhar retrospectivo, da memória. A pandemia inviabilizou que se pudesse ter um contato junto ao professor no espaço escolar, que eu pudesse assistir uma aula presencial, que eu pudesse tomar um café, ir à casa ou a um lugar marcado para conversarmos. Claro que adaptações foram tomadas e os dilemas mitigados dentre as possibilidades dos envolvidos e das imposições sanitárias, promovendo um resultado final considerado positivo. É interessante frisar que as tecnologias abriram possibilidades também, favorecendo aqueles, como eu, que já tinham uma infraestrutura e acessos básicos, e que precisavam fazer a investigação. E retomo um êxito nesse processo, pois embora uma estrutura pandêmica que atinge a todos, a experiência de uma pesquisa narrativa, biográfica, para um pesquisador iniciante e em formação, foi viável e possível, dentro de uma esfera autônoma, do realizar o possível. Digo isso, pois um outro estudante que tinha um pouco de contato, que não revelarei aqui, repetia variadas vezes que segundo Ludke e André (1986), para o pesquisador em

início de carreira é melhor o uso de entrevistas semiestruturadas, em razão da inexperiência prática de análises, entre outras questões. Essa discussão é corrente entre os docentes de metodologia de pesquisa e fez parte também das discussões que marcaram a investigação. Apesar de não discordar das autoras, eu achava, por vezes pretensamente, que aquele discurso cerceava, sufocava o desejo de fazer, em alguma dimensão, o trabalho narrativo. Depois de assumir a escolha, por vezes cheguei a pensar que o melhor seria enquadrar, agrupar em categorias. Mas, segui com a proposição inicial e, posteriormente, com alguma surpresa, soube depois que aquele mesmo estudante, se aventurou por instrumentos não tão estruturados em si, ambos com as dores e com as delícias, como canta Caetano Veloso, em Dom de Iludir.

Essa narrativa que faço e que aparece em outros momentos do trabalho, encaminha aqui especificamente que, durante todo o processo de construção da pesquisa, do projeto e das publicações, as minhas histórias se entrecruzavam com a dos meus interlocutores, seja pela partilha de uma estrutura familiar próxima, pelo desejo pela docência, pelas brincadeiras de escolinha, pelo compromisso ético e social, que testemunham meus objetivos e problemas de pesquisa, que se transformam e trazem outras questões que ilustram o dinamismo da pesquisa. O processo de construção do conhecimento se dá de forma relacional com os demais pares, participantes ou não das pesquisas, fazendo que de forma sistemática se repense o processo de escrita e as primeiras impressões, uma vez que nossas considerações finais parciais, geram novas perguntas epistemológicas, bem como implicações éticas a depender dos resultados construídos.

Esses pontos ainda precisam ser situados em sua inserção no campo acadêmico, com suas regras e objetivos próprios. Desse modo, Callejo (1998; 2002) propõe a necessidade de uma dupla reflexão nesse processo: a primeira sobre si mesmo e a segunda dos envolvidos na pesquisa mediante as exigências da área científica. Outro ponto, levantado por Cerrillo (2009), pensa sobre os benefícios dos resultados da pesquisa e os possíveis impactos para quem participa da pesquisa. Isso implica em uma necessidade de pensar se nossas pesquisas retornam para a comunidade, para os sujeitos, se reverbera para outros cantos da sociedade, e do potencial que elas podem ter, exigindo ainda maior cuidado ético com o trabalho narrativo. Sobre isso, a nossa pesquisa continuou em contato com os professores, pediu que eles escolhessem seus pseudônimos e manteve contato aberto, embora pese as demais demandas e condições de trabalho, de forma remota, dentre outras questões, para todos eles. Lembro-me que por vezes, em doses maiores ou menores, estive

com um idealismo, talvez uma esperança freireana, que a pesquisa pudesse lograr inúmeros êxitos e impactos. No processo, fui questionado e questionei sobre os impactos do trabalho, já que os focos são as narrativas, mas ao fim, entendi, ainda impregnado com o desejo de mudança e de contribuição, ainda que local e mínima, da realidade social mais democrática.

As narrativas permitem pensar em como as demais pessoas, situações e contextos contribuíram para a configuração daquelas histórias de vida e daquelas reelaborações contadas, pedindo um comprometimento de quem escuta e convidando para que aquelas experiências se imiscuem com os acontecimentos e interesses da vida do pesquisador. E isso tem uma implicação ética, nas relações e nos usos das narrativas, dos elementos particulares e da construção epistemológica. Com relação a algumas questões éticas, abordaremos alguns pontos a seguir.

Segundo Diniz (2008) desde os anos 1980 nos Estados Unidos se debate sobre a ética em pesquisas das Ciências Humanas, em um contexto de efervescência de teorias sociológicas e antropológicas que enfocavam os estudos urbanos, de violência, da sexualidade e com grupos socialmente marginalizados, fazendo uma crítica as investigações consideradas clássicas. É coevo ao período a regulamentação legal em âmbito internacional de diretrizes éticas em pesquisas com seres humanos no campo das humanidades, gerando estranhamentos e aproximações com as disposições do ramo da bioética, a depender das abordagens preconizadas. Embora os Estados Unidos e o Brasil tenham movimentos distintos com relação a ética nas Ciências Humanas, eles se encontram em uma negativa ao modelo das Ciências Biológicas e Médicas. Nas humanidades, as questões éticas já se colocavam em uma perspectiva interdisciplinar, principalmente em termos de se considerar diferentes técnicas e instrumentos para a recolha dos relatos e das relações humanas, de modo distinto ao que se apresenta a Resolução do Conselho Nacional de Saúde 196/1996, que embora se proponha multidisciplinar, é baseado no campo biológico, que não tem pontos de toque entre as outras disciplinas humanas. Assim, a ética nas pesquisas em humanidades se configura como um campo em disputa, em razão de uma inadequação das disposições bioéticas e da diversidade de matérias e técnicas. Isso implica nas dificuldades em se avaliar os projetos, bem como ordená-los para os comitês, uma vez que os termos, vocabulários, benefícios, reparações, embora presentes nas distintas áreas, são diferentes em suas formulações.

Este pequeno preâmbulo das questões éticas, são para situar de forma introdutória os elementos trazidos por Ricoeur (1996; 1999), Habermas (2002), Saraiva Nunes (2009), Cerrillo

(2009), já que o enfocado é pensar no desenho epistemológico e qualitativo da pesquisa. Pois, os trâmites tencionam os aspectos ético-epistemológicos da investigação que propõem a interseção das histórias de vida dos sujeitos e do pesquisador, bem como seus problemas e objetivos, marcando as responsabilidades no processo de construção do conhecimento. Para Ricoeur (1996) a ética reflete o exercício de pensar sobre as ações humanas, no caso, implicadas com a pesquisa, vislumbrando as intenções, as finalidades, as consequências e os aportes. Então, o espaço da entrevista narrativa propicia um encontro entre afluentes e rio, nas dimensões dos planos narrativos.

É interessante pensar que a continuidade do debate da ética na contemporaneidade é preponderante no combate ao projeto de uma ciência moderna, que reduz e simplifica as realidades que são rizomáticas, distribuídas em teias. Habermas (2002) destaca que a modernidade enquadra o sujeito em um molde técnico, no qual o conhecimento já é existente, esperando a descoberta pelo cientista. A implicação desse paradigma impõe a separação entre sujeito e objeto, bem como os desejos pela realização da pesquisa não são considerados, por isso as narrativas não têm valor, em modelo que preconiza o discurso científico restrito. Logo, nem nos pressupostos da racionalidade da ação social de Habermas (2002), consegue manter os princípios modernos de ciência, como já estudado por Bauman (1998) e Hall (2005), no sentido da insatisfação e do mal-estar contemporâneo com relação à modernidade.

A ética faz com que os questionamentos acerca da pesquisa e das relações com os sujeitos sejam repensados constantemente. Nesse sentido, Ricoeur (1996; 1999) assinala que o domínio de inúmeras técnicas, coloca o ser humano em uma posição de controle da vida social, que segundo Saraiva Nunes (2009) corresponde a uma conjectura da ciência moderna, pautada pela evolução e acumulação de capitais e a pretensa ideia de progresso. Assim, a ética é preterida em razão da dimensão econômica, apregoando uma interpretação da doutrina do liberalismo, gerando crises e dificuldades em diversos setores, em função de um não-estabelecimento de limites e regras. Assim, a análise das entrevistas e todas as relações que envolvem a pesquisa, propõe um encaminhamento ético e articulado entre as histórias, os interesses e os objetivos da investigação, que devem reconhecer os aspectos local e global.

Por isso, em função das mudanças e das novas questões que emergem no contexto da contemporaneidade e das críticas ao pensamento moderno, evidenciam como Saraiva Nunes (2009) dispõe, um retorno dos questionamentos éticos no nosso tempo, nos impelindo a ser mais

responsáveis durante todo o trâmite de pesquisa e de elaboração dos textos. A responsabilidade se associa com que as ações humanas podem gerar, de forma prevista ou não, fazendo com que se pense de forma moderada em relação aos possíveis impactos que podem ser gerados. Desse modo, a responsabilidade caminha junto da reflexão crítica, ao ponto que como destaca Hall (1997), a dimensão epistemológica da construção de conhecimentos não pode se sobrepor aos critérios éticos de se trabalhar e reconhecer as diferentes identidades e questões que clivam as situações e os sujeitos. Tal dinâmica entre os aspectos contextuais e idiossincráticos do indivíduo e a implicação ética, exige uma qualificação e um trabalho minucioso por parte de quem produz os conhecimentos, no sentido do respeito e do trabalho relacional e colaborativo com os interlocutores e com as histórias partilhadas.

Retomando que a ética para Ricoeur (1996; 1999) é a reflexão sobre as ações humanas e suas respectivas implicações, a liberdade representa uma constituidora da ética, uma vez que, de forma analógica, se encontram as vontades de ser, de ouvir e de compartilhar histórias, da minha parte, bem como do lado dos interlocutores. A minha liberdade é relacional e proporcional ao reconhecimento e a presença da liberdade do outro, em narrar, em contar a sua trajetória. Para o autor, a ética é dialógica, pois se dá no contato entre os sujeitos, conferindo as idiossincrasias dos envolvidos como fundamento da relação, enfatizando uma construção coletiva e reflexiva de si, já que eu me formo e penso sobre mim a partir do outro. A proposição de Ricoeur é basilar para entender os processos ético e epistemológico envolvidos na construção de saberes e na prática da pesquisa com/sobre/de narrativas, histórias de vida, (auto)biografias.

Então, esta noção de ética dialógica de Ricoeur faz com que emergja a necessidade de se pensar em três polos: a relevância de se refletir sobre si, em um sentido da vida boa, proposto em um sentido amplo aristotélico, dos aspectos particulares, subjetivos; de se considerar a relação entre o eu e o outro, de modo relacional e por último, de entender os aspectos sociais, estruturais que percorrem, constroem e são construídos pelos sujeitos. Em função disso, McLaren (1995; 1997) afirma que mesmo as pesquisas tendo o enfoque nas histórias de vida, narrativas reelaboradas pelas memórias dos docentes, os elementos social, político, econômico, histórico, de gênero, de raça, de classe, entre outros aparecem nos relatos, ditando uma tônica de opressão, de resistência, de negação, ou outra que evidencia a reelaboração significativa da própria trajetória. Logo, Ricoeur (1996; 1999) propõe que a ética relacional marca o diálogo como elemento essencial para a prática

das investigações e do trabalho com narrativas, reforçando as lógicas das responsabilidades, da justiça e da crítica frente todo o processo de construção de conhecimento.

Cerrillo (2009) aponta que toda produção de conhecimento envolve escolhas e recortes teórico-metodológicos que tem correspondentes éticos no processo epistemológico. O autor ainda destaca que todo processo de investigação, independentemente da fase que se encontra, não segrega a teia relacional na qual se insere, e não pode negar as tensões éticas imiscuídas na complexidade de relações e das narrativas. Por isso, demarca-se como relevante a proposição qualitativa e narrativa de se fomentar saberes de forma relacional. Esse modo, impele que os cuidados com o rigor metodológico sejam mais observados em função da proximidade e da interlocução do pesquisador com os sujeitos. Entretanto, como por outras vezes citado, o preconizado aqui é justamente uma relação ética e epistemológica relacionais, crítica aos ideais da modernidade, de implicação, de desejo entre os envolvidos na pesquisa.

Assim, como realizado na presente pesquisa, procurou-se os sujeito possíveis para a pesquisa, a partir de um formulário aplicado para alunos de graduação que já fizeram estágio e depois contatou-se os sujeitos, fazendo uma explicação minuciosa da pesquisa. Privilegiou-se os dias, horários e formas de contato preconizados pelos professores participantes da pesquisa, adaptando-se aos contextos propostos e entendendo os trabalho, as suas condições e questões próprias, revelando o cuidado ético e epistemológico da investigação, frente às diversidades e às diferenças. No decorrer dessa composição, os aspectos empíricos se repetem e são descritos para que o leitor possa compreender os itinerários da pesquisa. Dessa forma, os participantes são tratados e respeitados para que se sintam confortáveis e que, no contexto dessa investigação, discorram sobre as narrativas conforme os eixos temáticos indicados. A questão da gravação em áudio e vídeo, a posterior transcrição, também são explicadas de forma detalhada, dentro dos objetivos do trabalho e dos aspectos éticos e restrito para as produções acadêmicas, fomentando uma relação de confiança entre os participantes. Como também já citado anteriormente, o contato posterior com os professores, enviando as transcrições, pedindo que confirmem os sentidos, também é interessante para refletir sobre a ética e o tratamento analítico dado nas produções das histórias de vida.

O descrito retoma algumas estratégias utilizadas nas entrevistas e no percorrer da pesquisa, para o bom relacionamento entre os sujeitos, sem a sugestão ou orientação excessiva do

interlocutor. Cerrillo (2009) já ilustra que a montagem de eixos ou de temas, a forma procedimental e de reconhecimento do pesquisador e as disposições dos narradores. Ao pesquisador, reforça-se a dimensão relacional com os demais sujeitos e todo o rigor metodológico nas transcrições das narrativas produzidas. Todo processo de pesquisa fica clivado por questões que nos fazem pensar as questões teórico-metodológicas, de relação e de produção do conhecimento. Não se pode esquecer que existe toda uma dimensão de cumprimento de exigências e normas de órgãos de fomento e avaliação, que também nos impõem escolhas e desafios a nossa socialização das pesquisas. Como escrevemos e apontamos nossas análises também envolvem escolhas metodológicas e chancelas entre a produção especializada, que por vezes, causa estranhamento entre os pares, por se configurar modos de organização discursivas diferentes de lógicas já recorrentes. No presente trabalho, as narrativas pessoais e de observação, se amalgamam com outras narrativas integrais dos sujeitos e fatos narrados já imiscuídos com as análises e referências, ora em primeira, ora em terceira pessoas. A dissertação argumentativa junto com a descrição, movimentam o fazer narrativo.

Apesar dos diferentes matizes, indagações e circunstâncias que podem surgir, o que marca-se é que o trabalho e a divulgação com as narrativas docentes, impactam diretamente na reflexão sobre o fazer, a formação, as práticas, demonstrando uma sensibilidade com os fatores e os contextos que compõem as trajetórias, enfocando o compromisso ético de considerar as vozes dos professores, em um sentido que se defende uma sociedade mais justa e responsável socialmente. A intervenção do pesquisador sempre existe, pensando nas escolhas e nas divisões temáticas que se atribuem os objetivos e questões. Entretanto, todo o processo de escuta das narrativas propõe de forma sensível a abertura total para as narrações, com apartes realizados para melhor compreender alguma passagem que não tenha ficado entendida para o pesquisador ou ainda, como uma pergunta para se complementar um dado pontual, sobre a família ou a escolarização, por exemplo, que estão marcadas nas narrativas dos sujeitos. Mas, em contrapartida, é interessante reforçar que as narrativas não são consideradas um produto pronto e acabado, mas sim, objeto de reflexão e de análise, que respeita as proposições éticas, que merecem ser consideradas nos aspectos singulares e de reestruturação das experiências, bem como na interlocução entre os sujeitos, o pesquisador e as complexidades subjetiva e coletiva presentes.

Ao fim, assinala-se em concordância com Ricoeur, que a ética não é elemento externo, anterior ao sujeito, mas sim, relacional, interior e propositivo com os objetivos da pesquisa. A ética não pode ser considerada como um aspecto censor ou proibitivo, mas sim de reflexão crítica entre as finalidades, intenções e relações entre os diferentes sujeitos e suas composições, constituições. Por isso, Ricoeur (1996; 1999) entende a ética como uma dinâmica dialógica e reflexiva, já que compreendemos nós, os outros e nossos objetos em uma lógica relacional e contextualizada. Embora a contemporaneidade recupere e proponha outras questões éticas, críticas aos ideais da modernidade, o tempo presente também contribui com outros dilemas e questões situacionais, que não devem ser entendidos de forma maniqueísta, mas sim, de relações que compõem com/os sujeitos.

### 3.7 NARRANDO OS PROCESSOS DA PESQUISA

Esta seção se destina a narrar, de forma descritiva, os processos da pesquisa até o momento das entrevistas narrativas, dispostas na composição a seguir e a posterior análise. Assim, contar-se-ão os caminhos trilhados desde o projeto com suas configurações, o trâmite do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPE/UFV) e a chegada nos sujeitos da pesquisa, em meio às adaptações realizadas por causa do quadro sanitário da pandemia.

Como já contado nas minhas narrativas, o desejo de tratar no mestrado de uma temática relativa ao estágio e/ou aos processos experienciais de ingresso na docência, acompanhavam a minha trajetória, em razão da participação no PIBID e da realização do estágio curricular no COLUNI. Entretanto, naquela altura, eu ainda estava entendendo o objeto e suas implicações, uma vez que até então, tinha um acúmulo de leituras sobre a formação de professores, o ensino de História, à docência no ensino superior, sem maiores interfaces com o estágio e seus sujeitos, contextos e instituições. Sabia que não queria tratar do PIBID, pois no momento o programa havia sido interrompido por um período, em razão do corte no financiamento e pensava que aquele programa já tinha uma série de pesquisas acerca de seus aspectos, dentro do programa de pós-graduação que pleiteava. Isso não esgotava as possibilidades de investigação, mas não foi meu interesse primeiro. Mas, foi no PIBID que me ascendeu uma possibilidade de pensar na figura do professor da Educação Básica, lá denominado de supervisor, como um (co)formador de professores. E, depois de passar pelo estágio, essa questão ficou mais forte para mim.

Entretanto, ainda não se fazia claro o enfoque que seria dado: era ao licenciando, ao estágio ou ao professor da Educação Básica? Como era necessário submeter uma espécie de pré-projeto, com um desenho abreviado dos aspectos que compõem uma pesquisa, como uma das etapas de seleção e avaliação para o ingresso no mestrado, decidi fazer um primeiro mapeamento sobre a figura desse professor supervisor de estágio nas produções do Grupo de Trabalho 8 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que discute o campo da formação de professores e nos anais dos Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), que encontrei disponíveis na internet. A escolha por se pesquisar nessas duas bases, se deu pelo reconhecimento dos dois espaços como de debates reputados nas respectivas áreas. Esse primeiro contato, foi no mínimo indicioso para vislumbrar que se tinha um quantitativo maior de pesquisas

enfocando o professor universitário e os licenciandos, em relação ao docente da Educação Básica, já em serviço, que recebe os alunos da graduação nos estabelecimentos de ensino. Logo, a tônica do projeto, em razão disso e de outros encontros, reconhecia tal qual como Mizukami *et al.* (2002) a escola, seus agentes e situações como uma comunidade de aprendizagem e direcionava a sua atenção para pensar nas possíveis aprendizagens daqueles professores supervisores do estágio, interrogando se aquele espaço supervisor, poderia ser considerado como uma etapa de formação continuada, permanente. A categoria do desenvolvimento profissional da docência só foi incorporada posteriormente no trabalho, no sentido de alongar as perspectivas e reconhecer limites, como apontam algumas literaturas, acerca do conceito de formação continuada. Como também já narrado, a perspectiva das narrativas já era um desejo mais certo, em função das relações empreendidas no FORMEPE.

Após a entrada no mestrado, continuei com leituras acerca da temática, mas concentrei principalmente no cumprimento das disciplinas obrigatórias e eletivas, bem como no estágio de docência e em uma série de produções entre publicação de artigos, textos completos e resumos em anais de eventos, apresentação de trabalhos, entre outros. Coevos ao período, continuei com a participação no grupo FORMEPE e com uma relação de orientação a distância com a professora Alvanize, em razão de seu afastamento para treinamento, no pós-doutorado realizado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. Isso era o segundo semestre de 2019 e de uma certa forma, um ensaio para as dinâmicas online que viriam inesperadamente depois.

Já próximo ao fim dos anos de 2019 e início de 2020 delineamos melhor o projeto, já com as lentes teórico-metodológicas indicadas, objetos e sujeitos. Após a banca, em abril, iniciamos o trâmite de registro na Plataforma Brasil e posterior no CEPE da instituição. O processo além de tomar cuidados idiossincráticos com o TCLE e com os aspectos da pesquisa, foi baseado na experiência bem sucedida de outros processos de orientandas da professora Alvanize, que já haviam submetido trabalhos. No preenchimento, feito por mim, materializa-se as críticas e concessões feitas sobre as demandas éticas de pesquisa estarem associadas a um modelo biomédico, que não cabe as pesquisas em humanidades, principalmente as narrativas, (auto)biografias que ainda propõem itinerários mais críticos a formas modernas de concepção da produção científica. Entretanto, cumpriu-se todos OS trâmites solicitados e em dois meses o projeto

tinha sido aprovado. Cumpre destacar que no processo, o texto foi aprovado com pendência, em função de um ajuste de formatação no TCLE.

Desse modo, depois de aprovado, começamos a pensar nos sujeitos: seriam quantos, de quais estabelecimentos, de quais origens, entre outros. O que já era um ponto pacífico era que os sujeitos seriam professores de História. Delineamos que faríamos com três ou quatro e posteriormente, fechamos em quatro. No registro para o CEPE e a Plataforma Brasil, lançamos o número de seis, em função do pedido, mas sem mesmo pensar sobre a questão. Depois, em conversas, uma coisa que já havia em comum desejo, era que fossem professores atuantes da rede pública, e em uma condição trabalhista estável, concursada, para compreender melhor os processos funcionais. Também se acertou que o quadro deveria contar com homens e mulheres, para poder refletir sobre as diferenças de gênero, que imaginávamos e percebemos posteriormente se apresentar. Não decidimos *à priori* se haveria uma preferência entre professores com idades e tempos de serviço distintos, com uma ideia distante do que Huberman (2000) tratara sobre as fases de carreira, pois não sabíamos quem aceitaria o convite para participação na pesquisa e nem era o escopo teórico também.

Outro critério era com relação a experiência supervisiva: como trabalhamos as dimensões experienciais, as narrativas, os relatos de memória sobre as trajetórias de vida, de escolarização, de trabalho e de formação, a nossa condição era que os nossos sujeitos fossem ou tivessem sido supervisores, independentemente do tempo e da quantidade de supervisionados. O trabalho não se propôs quantificar ou mensurar experiências, dado que isso nem seria possível. Nesse sentido, a professora Ana relata que teve duas alunas que supervisionou, já os demais professores contam de momentos e exemplos, sem quantificar o números de vezes ou de discentes em sua atuação. O último critério prévio foi que, em acordo, não queria que participassem da pesquisa, professores que eu já tivesse tido um contato próximo, de supervisão. Esse desejo foi de um receio de, enquanto ouvinte, pesquisador, me colocar reticente, resistente a algumas narrativas. De forma alguma, se postula uma ideia de neutralidade, de separação entre investigador e objeto, ou ainda de imparcialidade. Mas, referiu-se a uma escolha de pesquisa.

Nesse sentido, começava uma busca pelos sujeito da pesquisa. Assim, a primeira proposição foi de montar um questionário para alunos do curso de História que haviam realizado estágio, para se chegar possivelmente aos docentes da Educação Básica. Com a colaboração e autorização dos

professores coordenador e chefe de departamento, foi enviado pelo e-mail institucional o formulário do *Google Docs*, bem como, foi postado por mim, em um grupo do *Facebook*, que congrega alunos egressos e não, do curso. Dentro dessa perspectiva, inspirado na técnica bola de neve, o formulário era anônimo, todo aberto e perguntava em qual ano e qual instituição tinha feito estágio, o nome do professor supervisor e um resumo sobre a sua experiência. Essa última questão foi colocada para sentir, mesmo que em uma avaliação pessoal, das possíveis relações entre professores e alunos. Entretanto, o formulário teve baixa adesão, seis respostas, e entre os contatados, os professores Ana e Roco que responderam e/ou foram possíveis a participação.

Assim, tivemos que tomar outros caminhos. Nessa perspectiva, a professora Alvanize me indicou uma ex-orientanda, que é professora e atua como diretora de um dos turnos de uma escola pública estadual. Ela me atendeu de forma bastante solícita e sensível, muito por ter passado pela experiência de pesquisa e de saber dos desafios acerca da composição dos sujeitos. Nesse contato, o professor Aluísio ingressou na pesquisa. Após concluir o número de três participantes, conversei com a orientadora da possibilidade de convidar algum professor do COLUNI para compor a pesquisa. A instituição não figurava inicialmente na proposição, pois embora pública, de natureza federal, têm particularidades em torno de uma ideia de excelência, de exames de seleção, de uma estrutura docente, técnica e de infraestrutura sensivelmente distintas das demais escolas onde trabalham os outros sujeitos. Não cabe aqui nem figurou como objetivo do trabalho discutir aspectos da qualidade ou de comparativos dos estabelecimentos de ensino. Logo, como trabalhamos com as experiências e com as narrativas, que buscam os elementos idiossincráticos, os arranjos particulares do que é narrado, avaliamos que seria positivo sondar um docente do COLUNI. Portanto, a professora Luísa ingressou na pesquisa.

Todo o processo de conversação com os professores respeitou os horários e demandas por eles explicados, seguiu por meios escolhidos por eles, ora o *WhatsApp*, ora o *e-mail*, e foi aberto a toda a explicação acerca da pesquisa, com seus objetivos, finalidades, metodologias, bem como aos eixos temáticos. Os docentes tiveram acesso as transcrições na íntegra de suas narrativas, para ratificarem e/ou retificarem alguma parte ou sentido e também escolheram, se justificando ou não, as razões dos pseudônimos. As gravações das entrevistas realizadas via *Google Meet*, foram autorizadas pelos sujeitos e reendossadas a explicação holística acerca da investigação. As

entrevistas foram marcadas seguindo horários e dias marcados pelos professores, deixando-os mais confortáveis possíveis.

Destarte, o percurso narrado aqui, oferece uma visada panorâmica do processo de pesquisa, desde as suas primeiras indagações até as entrevistas, bem como soma-se com os demais textos da dissertação, as implicações e descrições que serviram de horizonte para a investigação. Portanto, as demais seções e composições vão contar e convidar ao leitor a embarcar pelas narrativas, explicações e análises teórico-metodológicas e das trajetórias de vida, de formação e de profissão pelo desenvolvimento e pela aprendizagem.

#### **COMPOSIÇÃO 4: NARRATIVAS DE VIDA, DE ESCOLARIZAÇÃO, DE FORMAÇÃO, DE PROFISSÃO E DE TRABALHO NA PANDEMIA: AS VOZES DOS PROFESSORES**

A presente composição trará as narrativas integrais dos sujeitos participantes da pesquisa. Todos os nomes citados de pessoas e de instituições foram trocados por fictícios, em razão dos critérios éticos de anonimato. A exceção foi o Colégio de Aplicação COLUNI, que além de bem caracterizado na narrativa, foi feita a escolha pela sua permanência, já que ele, por ser um instituição pública federal, é um elemento distintivo do local de trabalho dentre os professores que compartilharam suas histórias. Outras manutenções foram quanto as instituições de ensino superior que formaram nossos professores entrevistados, com especial recorrência para a UFV, já que 3 professores se formaram lá e os alunos supervisionados também advinham da mesma universidade. Nesse sentido, os nomes dos sujeitos são também fictícios.

Cabe destacar que nessa composição, as narrativas serão apresentadas de forma integral, marcando pequenas conexões e excertos construídos por mim, para a coesão e conexão das partes. A escolha foi que os relatos dos professores emergissem do modo o qual se expressaram e não através de uma narração do pesquisador, em terceira pessoa ou como observador. No decorrer da leitura do trabalho, os nossos leitores-interlocutores percebem que as narrativas se apresentam de diversas formas: narração e análise juntas, quando trato de minhas trajetórias, as narrativas dos próprios sujeitos, como nessa composição, e as minhas narrativas sobre os acontecimentos em si, descrevendo o processo de construção e de produção da investigação, por exemplo. Cumpre marcar que as narrativas dos professores estarão dispostas em itálico, em fonte um pouco reduzida e recuadas no texto, quando excertos maiores de três linhas e, entre aspas, incorporadas no texto, quando a citação a fala do entrevistado for mais sucinta.

Destarte, apresentar-se-ão as narrativas dos sujeitos da pesquisa para que na composição posterior, alguns diálogos analíticos possam ser apontados e refletidos. Desejamos um deleite com a leitura das histórias compartilhadas.

#### 4.1 LUÍSA

Luísa em suas narrativas enfoca duas séries de elementos que considera importantes para suas relações com a docência e para pensar suas práticas: os momentos formativos da pós-graduação e o processo de ingresso na instituição escolar que trabalha, via concurso público. Cabe destacar que a primeira narrativa apresentada, da professora Luísa, contém elementos idiossincráticos próprios da formação e da atuação profissional, como as demais. Para além dos elementos singulares, a docente em questão é a única participante que trabalha em uma instituição pública federal, diferente dos outros professores que lecionam em instituições públicas estaduais. Do mesmo modo, a Luísa é a única que possui doutorado, enquanto os outros participantes possuem especializações e mestrado. Vamos partilhar da história de Luísa?

Ela inicia sua narrativa assim:

*Primeiro, assim... é difícil isso, esse relato biográfico. O Bourdieu tem um texto interessante sobre a ilusão biográfica, sobre como a gente se constrói narrativamente a partir do presente, daquilo que faz sentido “pra” gente. Assim, vou tentar organizar isso que você colocou para mim.*

*Bem, a minha trajetória. Eu tenho 45 anos, sou a primeira filha, sou a filha mais velha, nós somos três irmãs. Nasci em Belo Horizonte, mas com 7 anos de idade eu fui para Juiz de Fora; então, eu costumo falar que eu sou de Juiz de Fora, porque a minha criação ocorreu na cidade de Juiz de Fora principalmente (a família da minha mãe é de lá). E a família do meu pai é de Porto Firme, na região de Viçosa; embora, em Viçosa, a gente não tenha parentes próximos. Eu tenho um tio em Porto Firme. Eu estou falando isso porque eu trabalho no Colégio de Aplicação de Viçosa (COLUNI) mas isso não necessariamente tem a ver com uma questão familiar - o fato de eu estar lá e ter ido procurar fazer o concurso lá, enfim. Minha infância, as minhas memórias são principalmente de Juiz de Fora, de brincar na rua, de jogar bola, pique, andar de bicicleta, quando isso tudo ainda era possível. Uma das coisas que eu brincava muito na infância era de dar aula e eu dava aula para as minhas bonecas, dava aula para ninguém também, para pessoas imaginárias. Já dei muita aula no quadro, meu quadro era um guarda-roupas que a gente tinha. Assim, venho de uma família de trabalhadores. A gente morava em um bairro que é um bairro central, mas um bairro bastante, digamos assim, simples, né?! Enfim, de classe trabalhadora mesmo, de uma família pobre. O meu pai tem ensino fundamental completo, mas ele fez... esqueci agora o nome. Ele fez uma complementação dos estudos.*

Pergunto a professora se era uma formação como o supletivo e a professora responde que “É, uma espécie de supletivo, mas eu lembro que tinha outro nome.” Em seguida, questiono se era a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ela afirma que “Não era a EJA não. Acho que era o supletivo mesmo, na verdade. Hoje tem um outro nome, eu acho.” Na continuidade, ela retrata a formação de sua mãe:

*A minha mãe fez até o segundo grau (hoje, ensino médio) que, na verdade, era um curso técnico de contabilidade; então, nenhum dos dois tem ensino superior. Na verdade, na minha família, a minha mãe tem dez irmãos, com ela, onze. Quando eu me formei, eu fui a segunda pessoa da família. Eu tenho uma tia que tinha se graduado em Psicologia. Da parte do meu pai, nenhum deles se graduou. Então, assim, era uma família que embora eles tenham me dado muito incentivo para o estudo, em termos de uma formação acadêmica ninguém tinha mestrado, eu fui a primeira doutora da família. Tenho um tio que depois se tornou professor também, de Química, e fez mestrado também e não continuou.*

Sobre as relações familiares, as moradias em que viveu e o trabalho dos pais, a professora narra que:

*Meu pai trabalhava com elevadores, ele era mecânico de elevadores. Ele trabalhava para uma multinacional, depois ele abriu uma firma pequena para ele. Depois, acabou sendo engolido por essa multinacional. E a minha mãe, quando casou, começou a trabalhar com ele. Quando ele abriu essa firma, ela começou a trabalhar com ele e tudo - acabou se tornando a secretária dele. Depois, nós nos mudamos para um bairro que é um bairro, digamos assim, de classe média de Juiz de Fora, o bairro São Mateus. Antes, a gente morava no bairro São Bernardo. O São Mateus é um bairro mais central. Na época, meu pai conseguiu trocar - ele montava elevadores, então ele conseguiu montar um elevador e trocar esse elevador; na verdade, dois elevadores, por um apartamento que o cara estava construindo. Então foi uma vantagem para o cara que estava construindo porque ele não teve que pagar pelo elevador, quer dizer, ele fez essa troca. É o que eu me lembro; quando eu tinha 14 anos, mas eu sempre, durante toda a minha trajetória, eu estudei em escola pública... as minhas irmãs também, exceto a terceira, porque eu tenho uma irmã - do meio - que é 4 anos mais nova que eu, e tenho uma irmã que tem 15 anos de diferença para mim. E essa mais nova chegou a fazer o ensino médio em uma escola particular, mas eu e a do meio, nós fizemos todo o percurso na escola pública.*

*Bem... A nossa casa era... eu lembro que a gente morava na parte de cima de um sobrado, eram dois quartos, uma cozinha pequena e o meu pai dividiu um dos quartos, tirou as portas da cozinha, porta do próprio quarto e aí ele fez uma espécie de biombo, uma parede, uma divisória... então, tinha a minha cama e a da minha irmã, e um guarda-roupas e um espaço estreito entre a nossa cama, e, do outro lado, ficava a mesa com as cadeiras. Nesse guarda-roupas, esse cantinho, esse quarto apertado muitas vezes foi a minha sala de aula. Depois, o meu pai construiu para mim um quadro, ele fez um quadro "pra" mim, de madeira. Pintou o quadro de preto e a minha sala de aula deixou de ser o quarto. Eu lembro que eu brincava de dar aula... O giz era o grampo de cabelo. E aí, depois que o meu pai fez isso, eu passei a dar aula na varanda. Depois, dei aula numa escada que tinha, que ia para o terraço... dava aula para as bonecas, brincava com todo mundo de dar aula. Dentro dessa ótica, dessa ilusão biográfica, uma coisa que teve sempre presente na minha trajetória pessoal e que se mistura também com a minha trajetória de formação de escolarização e a trajetória docente.*

Com relação aos percursos de escolarização e a escolha pela História, Luísa retrata a seguinte trajetória:

*Assim, eu fiz, na época, o primeiro e segundo graus - era essa a nomenclatura ainda - na escola normal em Juiz de Fora, que é o Instituto de Educação, ele era mais conhecido como escola normal. Quando eu cheguei no terceiro ano, eu saí da escola normal e fui fazer o terceiro integrado - que a gente falava na época, que era um cursinho com a escola. Aí, eu falei que eu fiz todo o percurso na escola pública... na verdade, nesse último*

ano, eu saí. Eu fui para fazer um cursinho. Lembro que fiquei muito assustada porque eu via muita coisa que eu não tinha tido na escola normal; e, bem, aí, quando eu fui fazer a minha opção para... a escolha que eu tinha que fazer para saber o que eu iria fazer no vestibular, eu sabia mais na época o que eu não queria fazer (eu sabia que eu não queria fazer nada de saúde, eu não queria fazer nada da área de exatas) e eu fiquei em dúvida entre Educação Física, embora seja da área de saúde (mas saúde, no sentido que eu falei antes, de Medicina, “Odonto”, Medicina Veterinária, eu não queria nada disso) e eu lembro que muitos colegas, o sonho deles era fazer Medicina ou Engenharia, ou até mesmo Direito. Cheguei a cogitar fazer Direito, depois, eu cogitei também fazer o curso de História e fiz um teste vocacional.

Assim, o que definiu na verdade... eu lembro que eu tive um professor no cursinho, no terceiro ano, eu tinha aula de história geral e aula de história do Brasil separadas. E eu gostei muito das aulas do professor de história do Brasil, e, nesse processo, o que eu me lembro é que eu fiquei muito encantada pelo jeito dele dar aula e alguma coisa nas aulas dele me fez lembrar dessa minha infância de dar aula para as bonecas, de dar aula para os alunos imaginários, de dar aula no guarda-roupas usando um grampo como se fosse giz e depois tendo o meu próprio quadro com giz mesmo, com pó de giz - esse quadro que eu falei que o meu pai fez. E aí, eu lembro que, na época, quando eu decidi... Lembro de um dia que eu estava caminhando, voltando para a casa com uma colega e esse professor também estava voltando a pé, era um caminho parecido e a gente encontrou em um determinado ponto e aí eu fui conversando sobre o curso de História e tal, e eu sei que eu acabei decidindo fazer História.

Eu tive pontuação para fazer Direito, lembro que teve uma certa resistência, uma expectativa do meu pai de que eu não fizesse o curso de História porque eu viraria professora e ele preocupava com as condições de trabalho, com retorno financeiro e tal. Eu lembro que ele falava que, se eu quisesse, se eu não passasse, que eu poderia tentar de novo que não tinha problema, mas isso para mim nunca foi uma questão. Eu fiz o curso porque eu quis fazer esse curso e passei em segundo lugar no curso, no vestibular. Na época só tinha uma opção, não tinha ENEM, não tinha SISU. Fazia o vestibular para aquilo e passava ou não. E eu fiz só esse vestibular para História e passei, e aí entrei no curso de História em 1993. Foi uma época que eu estava muito empolgada porque em 1992 teve o Fora Collor e aí, eu lembro... meu cursinho ficava bem no centro, chamava Meta, ele ficava bem dentro de Juiz de Fora, no calçadão. Teve uma manifestação, o pessoal parou embaixo do cursinho e começou a chamar para descer e a gente desceu... aquela manifestação de cara pintada. Então, tem uma foto com bandeira do Brasil pintada no rosto. Até pouco tempo eu peguei essa foto e falei: “Meu Deus, isso hoje iria parecer bolsonarista”. Teve um movimento na época que foi bem significativo, eu acho que nos mobilizou muito, nós que entramos no curso de História.

Hoje, se tornou um grande amigo meu, Murilo<sup>10</sup>, também é professor de História... Ele fazia o cursinho e ele era muito idealista. Nem sei se idealista seria a palavra, era a palavra que a gente usava na época para se referir; mas ele acreditava muito na mudança do mundo pela educação, pela luta, pela revolução histórica. A gente se conheceu no cursinho, ele entrou para o curso de História, nós nos tornamos grandes amigos no curso de História. Essa entrada minha no curso de graduação foi em 1993 e eu me graduei também na Universidade Federal de Juiz de Fora, entrei, eu acho que eu tinha 17 anos e fiz 18 anos. Eu faço aniversário em março, então logo já comecei muito cedo, emendei o ensino médio ou segundo grau - que a gente falava na época - e comecei a fazer o curso, foi uma época muito importante de quebra de paradigmas.

A minha família é católica, né, então eu já tinha vários questionamentos que eu fazia à Igreja antes de entrar no curso. Quando eu comecei a estudar e a ver o percurso histórico

---

<sup>10</sup> Nome fictício.

da Igreja Católica e a estudar A Inquisição, eu comecei a me revoltar com aquilo e aí foi interessante... Toda vez que eu falo, se torna mais claro que, não por acaso, eu fui estudar no mestrado e no doutorado a devoção a uma santa católica que, também hoje, eu faço essa associação... na verdade, no mestrado, o que me levou a pesquisar isso tem a ver com essa trajetória das mulheres da minha família, que eram mulheres católicas que aceitavam um monte de coisa em nome de Deus, em nome da religião e da família, né?! Isso, em um curso de História, isso para mim foi uma questão muito forte. Então, aquilo que me incomodava em termos de uma formação religiosa (tinha sido catequista, inclusive, quando eu tinha uns 13 anos, 14 anos) e eu comecei a transformar isso em objetos de estudo, desde já o curso de História porque eu comecei a estudar as irmandades em Juiz de Fora no século XIX, comecei a me interessar, fiz uma matéria de psicologia e religião. E, assim, era um curso que tinha uma formação muito marxista e os meus professores... eu lembro que eu tinha professores que estavam voltando, terminando o mestrado na Universidade Federal Fluminense (UFF) ou doutorado. Tinha vários professores que estavam estudando a zona da mata, estudando os processos... os testamentos, inventários, escravidão na zona da mata no século XIX. Então, assim... participei, na época, era um curso que tinha um núcleo de história regional e eu fui monitora de Brasil colônia, de Brasil império.

Eu sempre procurei muito, tudo que aparecia, eu me candidatava; e passei em vários concursos desses dentro da graduação. Então, eu fiz monitoria, eu fiz estágio em arquivo. A única coisa que eu não fiz na época foi bolsa de pesquisa, exatamente porque eu já estava em arquivo. Então, assim, eu entrei em 1993... 1994, 1995, 1996, esse tempo todo, ou eu estava com monitoria ou eu estava trabalhando no arquivo, ajudando a organizar o arquivo histórico da Universidade Federal de Juiz de Fora. Então, eu estava falando dessa formação dos meus professores e tudo e eu ia fazer o bacharelado, me licenciarei primeiro. Eu só sou licenciada. A gente podia fazer a licenciatura e/ou o bacharelado e eu fiz a licenciatura, formei e matriculei no bacharelado. Quando eu me matriculei... eu me formei em 1997, março de 1997, 15 de março. Em 1996 teve uma greve muito grande de 3, 4 meses, uma greve, que eu me lembro, muito grande. Então, eu demorei a... me formar, não. Me formei em março e fiz a inscrição para bacharelado, entrei com um projeto para estudar as irmandades negras em Juiz de Fora no século XIX e, depois, eu, em junho... não, em abril ou maio (foi logo depois de eu ter formado) eu estava em um ponto de ônibus com a minha irmã, com essa irmã que era criança na época, que tem 15 anos de diferença para mim, e passou um professor do João XXIII - que é o Colégio Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora - onde eu fiz o meu estágio supervisionado em 1996. Então, esse professor passou, parou o carro, buzinou do outro lado da rua e ele falou assim (engraçado, né, falando nisso, eu sonhei com ele essa noite. "Tava" tentando lembrar que eu tinha sonhado com alguém da História e agora que está me vindo isso, enquanto eu falo dele, o Henrique<sup>11</sup>): "Professora, abriu concurso lá no Colégio de Aplicação de Viçosa, vai fazer". Na época, essa coisa da internet não era como hoje. Eu sei que eu liguei, eu peguei o telefone e aí que eu descobri que era o COLUNI, assim, o nome COLUNI. Eu lembro que o nome já era um lugar, "pra" mim, que eu já tinha ouvido falar porque eu tinha tido uma paquera, um namorinho lá quando eu tinha 16 anos, lá em Porto Firme (meu pai tem um irmão em Porto Firme) e nessas idas... Enfim, passei muito tempo da minha infância em Porto Firme, em férias e tal; e eu lembro que eu tinha uma ex paquera que, quando no final do ano ele tinha feito uma prova pra uma escola e não tinha passado, ele ficou muito triste. Eu sei que essa escola chamava COLUNI, mas eu não tinha ideia que era Colégio de Aplicação, enfim. Depois que eu passei no COLUNI e eu entrei como professora que eu comecei a ter um pouco de iluminação do que é isso, essa tristeza que eu lembro que esse paquera teve quando ele não passou na escola.

---

<sup>11</sup> Nome fictício.

*E aí, voltando para o ponto de ônibus... O Henrique falou isso, buzinou e o carro foi embora. Aí, eu fiquei com aquilo na cabeça, liguei para Viçosa e tudo, me informei e fui fazer o concurso. Quando eu fiz a inscrição; e eu fiz a inscrição para testar porque, na verdade, eu me matriculei no bacharelado, mas aí eu passei, também, eu fiz uma prova para o curso de especialização na ciência da religião que era um curso que ainda existe - hoje não tem mais a especialização, é só o mestrado e o doutorado também lá na UFJF. Aí, eu já não sei se eu fiquei com a matrícula no bacharelado e na especialização, mas eu sei que eu levei o projeto do bacharelado para a especialização. Quando eu fiz o concurso do COLUNI, eu estava já passando por esse processo de especialização. Inclusive, eu precisei perder uma aula no dia do exame da prova do COLUNI, de Didática, foi numa terça-feira, eu perdi duas terças-feiras de aula e depois isso me atrapalhou porque eu tomei pau na disciplina por falta, mas enfim, passei no concurso e eu fui fazer a prova do COLUNI sem ter a dimensão de qual lugar eu estava entrando.*

*Eu sabia, aí nessa época, já não tinha mais aquela referência do COLUNI como um lugar que esse meu paquera não entrou e estava triste por isso. Eu já tinha noção da importância do colégio como um espaço de aplicação porque eu já tinha passado por um Colégio de Aplicação que é o João XXIII, onde eu fiz o estágio, então eu tinha noção desse lugar importante como escola voltada para a licenciatura ou como pelo menos deveria ser. E aí, eu fiz a prova, mas eu fiz, que eu me lembre tinha uns 10 candidatos, eu fiquei muito ansiosa porque eu fui fazer a prova como um teste, sabe? Eu já tinha feito uma prova no Colégio Militar de Juiz de Fora, tinha passado, mas eu fiquei em décimo segundo lugar, então não tinha nenhuma expectativa de ser chamada. E aí eu fiz do COLUNI quando eu não tinha experiência nenhuma a não ser as minhas aulas lá da minha... que não era experiência, mas aí é o que me vem à mente, então acho que isso é importante. De certa forma, foi importante durante a aula (de Didática), daqui a pouco eu falo disso. Eu fui fazer a prova, então, como um teste, e preparei. Eu morava em Juiz de Fora, fui para Viçosa, fiquei na casa do irmão de uma amiga da graduação que também foi fazer a prova. E eu fiz a prova. Na hora do sorteio do ponto da prova discursiva, de conteúdo discursivo, caiu o tema "Tempos modernos" e, assim, quando o tema caiu, eu fiquei muito animada porque eu estava fazendo essa especialização na ciência da religião e eu estava discutindo a questão do outro, de alteridade, então eu fiz uma prova muito na pegada de religião, encontro com o outro, transição para o capitalismo, Renascimento, mudança na forma de pensar... Eu fiz uma prova que eu gostei, usei muito daquilo que eu estava estudando na especialização também (teóricos da Sociologia e tal) e enfim... fiz a prova, tirei 9, era uma nota que eu não esperava. Eu sabia que eu ia bem, mas eu não esperava essa nota, e aí, foi a maior nota. E aí, eu fiquei bem impactada porque eu falei: "Nossa, ainda tem a prova didática." E eu não tinha experiência nenhuma. Eles sortearam o tema e caiu "Idade Média", "Formação do mundo medieval", "Formação do Feudalismo", alguma coisa assim. E aí eu falei: "Nossa, ai!" Era um tema que eu não tinha domínio, mas era um tema que também não me era tão estranho. Inclusive, essa minha colega que foi comigo, ela desistiu de fazer a prova porque o barato dela era século XX e tal e enfim... depois, ela ficou até meio chateada porque eu passei e ela não passou, não sei o que aconteceu, enfim.*

*Bem, aí eu fui fazer a prova e, na época, tem uma outra questão também. Eu participava de um grupo de teatro universitário que chama "Grupo Representação"<sup>12</sup> é um grupo muito conhecido, consolidado e respeitado em Juiz de Fora em vários festivais dirigidos por dois professores da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora. E, na época, as apresentações iam de quarta-feira até domingo, e o dia da prova Didática, foi no dia que teve apresentação. Eu lembro que eu liguei para o diretor e falei: "Carlos<sup>13</sup>, olha, eu tô aqui em Viçosa, eu passei. Eu tenho que dar aula amanhã às 8 horas da manhã." E ele ficou puto comigo. Ele: "O que você quer que eu faça? O que eu vou*

<sup>12</sup> Nome fictício.

<sup>13</sup> Nome fictício.

botar no seu papel?" E eu falei: "Eu não sei! Eu passei, eu tenho que ficar aqui!" Assim, e a peça chamava "O Devoto" era interessante também porque, depois, eu fui fazer a devoção e tal... na verdade foi só uma grande coincidência. Eu não entrei no grupo por causa dessa peça, eu entrei, não por acaso ou por acaso, quando essa peça foi encenada. Bem... E aí, então, eu liguei para ele e falei: "Olha, eu vou ficar aqui em Viçosa e tudo." Foi um estresse muito grande! Eu liguei para os meus professores e para um professor que tinha me dado aula de Didática e falei: "Nossa, eu passei e agora eu não sei, eu tenho medo." E ele falou: "Não, Luísa! Vai! Vai segura! Eu assisti sua aula no João XXIII, faz uma aula mais ou menos igual a essa, do jeito que você fez. Vai com confiança!" Enfim, ele me deu motivação, né?! Eu lembro que eu peguei... eu tinha levado uns livros comigo, didáticos, eu já tinha estudado os pontos, então já tinha várias coisas dos pontos que eu tinha colocado e aí eu lembro que eu entrei em uma papelaria da PH Rolfs e comprei um pedaço de papel celofane, enfim, não sei se "tá" certo, se é esse o nome. Era um papel transparente, mas não era um papel que tinha transparência (que era aquele plástico que a gente escrevia mesmo); um punhado de plástico, uma caneta de projetor, fiz um esquema e fui. A gente tinha 24 horas para preparar a aula, fiquei louca preparando a aula, eles perguntaram se ia precisar de retroprojetor e que era o máximo que tinha de tecnologia naquela época, de avançado. Eu falei que sim, a minha sorte é que eu cheguei lá e o projetor já estava no lugar porque eu não tinha nem ideia como mexia naquele negócio. Cheguei com a transparência muito... toda manual, com a minha letra e tal. Rodei o título no quadro e comecei a aula. Aí, nesse momento... eu comecei a aula acionando aquelas aulinhas que eu dava porque a banca falou assim: "Você não pode ter contato com ninguém da banca, não pode falar com ninguém da banca!"

E eu estava muito insegura porque na banca tinha um professor que tinha me dado aula no primeiro período e eu tinha trabalhado com ele no arquivo, só que durante a metade do curso, a gente fez (os professores, esses professores que eu falei que trabalhavam lá na UFF, que trabalhavam, não, que tinham se formado na UFF) eles criaram um núcleo de história regional, por isso eu comecei a falar que eles estavam estudando a zona da mata mineira, processos relacionados à escravidão, etc e tal. E, esse professor, quando eu vi que ele estava na banca, eu fiquei muito nervosa, porque ele era desse grupo de história regional e, quando eu comecei a fazer uma disciplina de Sociologia e história do Brasil República, eu conheci dois professores que eram amigos e eram bastante, digamos assim, eles tinham um nacionalismo (falando essa palavra com cuidado porque falar em nacionalismo hoje é super delicado por tudo que o termo implica, mas na época, a gente identificava como nacionalismo) porque eles eram getulistas, gostavam de Villa-Lobos, Câmara Cascudo... Isso era o que a gente, na nossa cabeça de estudante de graduação, chamava e identificava como nacionalismo. Por quê? Porque eles, na verdade, eram um grupo de professores que se opunham aos professores de história regional. Então, aquilo que era nacionalismo não era o nacionalismo do jeito que a gente entende hoje, em termos teóricos, ideológicos, mas era, assim, muito mais uma contraposição desses professores em relação àqueles que estudavam a tal da história regional. E esse professor que estava na banca, ele era desse grupo de história regional, e eu (e essa minha colega que foi fazer o concurso também em Viçosa) nós nos opusemos ao grupo de professores de história regional, na verdade, nós rompemos, eles ficaram bravos com a gente, e foi assim... a gente formou um núcleo de história nacional (agora estou até lembrando disso e a gente fica até com vergonha de falar isso, mas é isso), esse nacional nosso era a oposição àquela história apenas da zona da mata. Até, se você for, em algum momento, citar isso, Caio, eu vou pedir para você fazer essa ressalva para deixar isso bem claro.<sup>14</sup>

Bem... então, quando eu fui fazer a prova e eu vi esse professor, ele me cumprimentou assim: "Oi." De longe. E eu fiquei muito nervosa, essa minha amiga também falou: "Nossa, Luísa! A gente não vai ter chance porque ele tá na banca e tal!" Então, foi muito

<sup>14</sup> A professora Luísa fez questão de frisar e observar que o narrado em questão não tem relação com as novas significações e apropriações político-partidárias que a categoria nacionalismo assumiu na contemporaneidade.

difícil. Inclusive, quando eu fiz a entrevista... porque teve a prova didática, a entrevista... E na prova didática, como eles falaram que a gente não podia fazer nenhum contato com a banca, quer dizer, além de não poder fazer nenhum contato com a banca, tinha um professor ali na banca que era um professor que eu tinha brigado na graduação, rompido com ele. Aí, eu falei: "Puts, ele pode me prejudicar e tal!" Bem, o fato é que eu passei. Eu lembro que eu comecei a aula olhando para o fundo da aula e imaginei alguns nomes e comecei a aula falando: "E aí, gente, tudo bem? Como é que foi o final de semana? O que vocês fizeram? Fulano, você foi para tal?" E eu lembro que eu falei: "Marcelo, você foi para o shopping?" Então, eu lembro que Marcelo foi uma pessoa que eu criei lá na hora, né?! "Ah, você foi para o shopping!" E aí eu falei assim: "O que vocês estariam fazendo se vocês vivessem há mil anos atrás? Onde vocês teriam ido?" E aí eu comecei a aula da Idade Média, de Feudalismo, dessa forma, perguntando o que os alunos tinham feito no final de semana e o que eles fariam se estivessem lá atrás.

Então, passei na prova, fui para a entrevista e aí eu fiquei muito nervosa na entrevista. Esse professor não fez nenhuma pergunta, ele nem me olhava. Foram as outras pessoas da banca. Eram duas mulheres, uma professora do COLUNI e uma professora da UFF. E fiz, e eu sei que eu passei; inclusive, ninguém mais passou. E isso para mim foi muito grande, eu não esperava. Eu sabia que eu tinha passado muito bem na prova escrita, mas na didática, eu lembro que tinham professores de muitos anos que tinham feito, que davam aula há muitos anos. Inclusive, depois, quando eu me tornei colega de trabalho dessa pessoa que estava na banca e deu aula comigo, um dia eu falei com ela: "Mas como que eu passei?" A gente estava fazendo uma banca de seleção dos professores e aí eu me lembrei: "Como é que eu passei? Eu não tinha experiência nenhuma." E ela falou assim: "Olha, você não tinha experiência nenhuma, a gente via que você estava crua de sala de aula, mas que as suas ideias eram ideias muito boas, que você começou a aula pensando no presente e que você fez relação com o presente dos alunos e que você estava vindo da universidade com várias ideias e as outras pessoas que deram aula, algumas deram uma aula muito tradicional, muito conservadora e tal." Enfim, isso foi o que a pessoa me falou. É claro que eu tinha levado conteúdo para a aula, mas eu acho que essa questão dessa dinâmica de propor, de fazer uma aula mais reflexiva, acho que esse foi um diferencial porque não foi só uma aula expositiva.

Então, quer dizer, eu comecei o meu processo de professora, a minha trajetória docente com muito pouca experiência, experiência que eu tinha do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora e eu lembro também que eu tinha substituído uma professora - até dividido com esse amigo que eu falei que fez o cursinho comigo, o Murilo, a gente conseguiu um estágio. Não era um estágio, eu ia substituir uma professora que tinha adoecido, ia dar aula para a 5ª ou 6ª série, eu tinha cinco aulas por semana e eu dividi com ele. Ele pegou duas turmas, eu peguei três, era uma coisa assim. Mas foi durante dois meses, foi muito pouco. Então, o meu processo... é claro que a gente está sempre... até lembra um pouco da coisa do Edward Thompson quando ele fala da classe operária, que ela vai se constituindo. Eu penso muito a trajetória docente como essa trajetória que a gente está sempre se constituindo, então eu aprendi muita coisa na prática. E eu lembro que a minha primeira turma, quando eu cheguei, teve um dia que eu estava usando o retroprojetor e aí que eu fui descobrir, já na escola, como professora, que tinha o plástico da transparência e ele chamava transparência. Então, aí eu passei a chegar nas papelarias e falar "me dá uma transparência, por favor!" Eu lembro que eu colocava uns livros para ajustar o retroprojetor e um dia um aluno falou assim: "Não, professora, a senhora mexe aqui..." A senhora não, você. Isso também é interessante, porque na época, eu entrei para o COLUNI muito nova. Eu passei no concurso, eu tinha 22 anos e eu comecei a dar aula com 23. Eu era você, hoje eu sou senhora. Então, isso eu também acho que é interessante. Quer dizer, eu já estou aí com 22 anos de escola, de sala de aula, e uma trajetória que eu fui construindo, de me tornar docente no dia a dia, na prática. Então, acho que essas práticas pedagógicas também foram e ainda são um aprendizado constante, mas quando eu vejo as minhas primeiras turmas, eu falo assim:

*"Nossa, como é que eu fazia isso?" Lembro que teve uma aula que eu passei a matéria no quadro, só passei a matéria no quadro e a outra aula eu fiquei falando tudo e hoje eu fico assim: "Poxa, como é que eu fiz aquilo?" Eu fiquei 50 minutos, quase, passando a matéria. Então, assim, momentos de coisas que a gente vai pegando no dia a dia.*

*A minha primeira turma, o meu primeiro ano foi um ano muito... até falo com esses ex alunos quando a gente encontra porque o COLUNI tem encontros que os alunos, na verdade, que fazem. Os encontros de 5 em 5 anos. O COLUNI também tem essa coisa dos alunos manterem, eles criam laços de amizade, de casamento, de família, e um vira padrinho do outro e tal. Então, eles mantêm isso e eles têm laço com a escola. Então, muita gente volta para a escola. Às vezes, eu encontro ex alunos. Ano passado, eu fui numa médica e ela: "Ah, Luísa! Não esqueço, foi minha professora!" E eu falo: "Eu lembro!" E toda vez que eu falo com esses alunos, eu falo meio que assim: "Nossa, hoje eu sou uma professora diferente, minha prática pedagógica é outra e tal." Mas elas sempre foram muito baseadas nessa ideia da formação de uma consciência crítica, uma consciência histórica. A Selva Fonseca fala muito isso - que é uma especialista na área de história - a Sônia Miranda que deu aula na Universidade Federal de Juiz de Fora tem várias reflexões sobre o pensamento histórico, sobre uma educação para o pensamento histórico. Então, isso para mim sempre teve essa questão de fazer uma história mais crítica, de colocar os alunos para pensarem criticamente. E aí, essas práticas pedagógicas, na verdade elas estão muito relacionadas com a minha trajetória também acadêmica. Quando eu entrei no COLUNI, o concurso foi em junho e o resultado saiu em julho. Aí, eles só me chamaram no final do ano, no dia 29 de dezembro. Foi na virada do ano. Eu lembro que eu fiquei muito angustiada, eu fui fazendo a especialização na ciência da religião, fiz a prova do mestrado da ciência da religião com o projeto de estudar as irmandades do século XIX, e eu não esperava nem mais ser chamada porque eu achava que o concurso não ia ser efetivado e, no entanto, eu fui no apagar do ano. Na virada do ano, no último dia útil do ano, que muita coisa acontece. E aí, quando eles me chamaram então, eu tinha passado no mestrado na ciência da religião. Aí, quando eu comecei a dar aula no COLUNI, na época, o diretor e uma colega da área de História, eles falaram porque eu não podia sair para fazer o mestrado porque eu estava entrando, o diretor falava que eu estava em estágio probatório e essa professora estava com a saída prevista para fazer doutorado. Eu comecei a dar aula em 1998 e eu tive que largar esse projeto do mestrado, eu perdi aquele mestrado. Na época, eu achava que eu tinha perdido. Eu fiquei muito revoltada na época.*

*Em 1998, comecei a dar aula, comecei a ter as minhas primeiras práticas efetivamente como professora; e, em 1999, essa professora saiu para fazer o doutorado e eu e um outro professor dividimos a série que era assumida pela professora. Eu fui para a segunda série, ele ficou na terceira e a primeira série que tinha 8 aulas (a segunda e a terceira são 12 aulas). Então, a primeira série, a gente dividiu. Ele dava aula para a turma A e B e eu dava aula para a turma C e D. Então, logo no meu segundo ano da escola, quando eu fui me dando conta do que era dar aula, do que que era a escola que eu "tava" dando aula (as cobranças em relação à escola, das cobranças de conteúdo, enfim, dos alunos que chegavam com várias demandas) eu já comecei a dar aula na primeira e na segunda série e isso foi muito pesado dentro daquelas circunstâncias. Inclusive, porque eu tinha entrado também com uma expectativa de fazer o mestrado, porque até é uma coisa que eu não falei, que eu estou me dando conta aqui. Eu cheguei a pensar, por um momento, depois da graduação, eu consegui um estágio no Museu da Pessoa, em São Paulo. Eu estou falando aqui de São Bernardo agora, aqui do lado de São Paulo. Eu vim para São Paulo, eu fiz uma prova, consegui fazer o estágio, mas eu ia ganhar pouco para a época, não ia conseguir me sustentar aqui, meus pais não iam conseguir me sustentar. E aí, como passei na especialização e fiquei empolgada com a especialização, eu resolvi investir na área acadêmica mesmo. E aí, eu sei que eu entrei em 1998 e, quando eu assumi lá no colégio, eu já tinha passado, mas aí eu estava devendo uma disciplina da especialização; então, no meu primeiro semestre no COLUNI, eu ia... fiquei 4 meses indo a Juiz de Fora porque*

*eu estava devendo uma disciplina porque era a disciplina que eu perdi as aulas para fazer a prova. Então, eu terminei a especialização em meados de 1998. Em 1998, em meados de dezembro, eu fiz a prova do mestrado: passei. Não, 1997.*

*Quando eu entrei no COLUNI, já tinha a prova, mas eu fiz essa última disciplina no primeiro semestre de 1998 e em 1999 comecei a dar aula para a segunda série e para a primeira. Então, eu larguei de mão - eu nem podia, porque a professora Alexandrina<sup>15</sup> na ocasião estava fazendo doutorado e eu tinha que esperá-la voltar. Então, eu só tive oportunidade de ir fazer o mestrado em 2003. Fazer a prova em 2003. Aí, nesse percurso, quando eu fiz a prova de novo para Juiz de Fora, mandei um projeto para a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e ele não foi aprovado, aí eu mandei um projeto que, nesse meio tempo, eu resolvi estudar Viçosa. Eu queria fazer uma história da igreja de Viçosa, a Igreja Santa Rita. Mandei o projeto para a Unicamp, não foi aceito. Me inscrevi no mestrado na ciência da religião, em Juiz de Fora, me inscrevi no mestrado da PUC-SP. Passei na PUC-SP, foi o primeiro que eu recebi resposta que eu tinha passado, e fiz a inscrição na UFF. Juiz de Fora era o único lugar que eu tinha certeza que eu ia passar. "Já fiz especialização, já passei no mestrado uma vez aqui." E foi um processo muito estranho porque eu terminei a prova (foram 80 candidatos) 12h10 eu estava entregando a minha prova. Seis e quinze da tarde as 80 provas já tinham sido corrigidas, as notas estavam lançadas e enfim... eu achei aquilo tudo muito estranho, fiquei muito revoltada, chorei muito. Até porque, como a gente na escola têm um cronograma de treinamento, o meu ano para sair era o ano de 2004 e 2005. Então, eu fiquei muito revoltada, muito chateada... E aí, eu fiz a prova para a UFF, que foi uma ou duas semanas depois desse resultado. E é uma prova que eu tinha mandado um projeto antes, o projeto foi aceito. Nesse meio tempo... O projeto que eu mandei para a Unicamp não é o projeto que eu mandei para a UFF porque eu fiz um minicurso sobre o culto aos santos com uma professora que depois se tornou minha orientadora de doutorado. Eu fiz um minicurso com a Marília Bocaiúva<sup>16</sup> no encontro da Associação Brasileira (...) das Religiões lá em Juiz de Fora. Gostei muito do minicurso. Um minicurso sobre santo e santidade. E aí, eu conversei com ela e tal e falei: "Olha, tenho um projeto. Um projeto que nesse momento também..." O projeto que eu tinha que estudar a Igreja Santa Rita virou um projeto que eu tinha que estudar a santa, a história da santa e não da igreja. Quando eu comecei a estudar a história da santa tinha uma questão de gênero muito forte que aí eu identifiquei muito com a trajetória das mulheres da minha família - e a minha dissertação até dedico para as minhas tias e a minha avó, e para a minha mãe. Eu via que tinha uma questão de gênero, uma proposição de um lugar na religião católica para a mulher como o lugar do cuidado, da aceitação, da resignação e tal. E aí, um projeto que eu tinha de estudar a formação da igreja, ele se tornou um projeto de cunho muito mais antropológico embora ele tenha sido desenvolvido numa pesquisa do mestrado em história social. Quem me orientou foi a Letícia Monteiro<sup>17</sup> que é uma especialista em história das mulheres e gênero, então, eu acabei fazendo uma dissertação sobre a (...) Santa Rita, em Viçosa, pensando nas práticas e representações devotas, principalmente devotas.*

*Aí, essa professora que eu tinha feito minicurso, eu chamei para a minha banca de qualificação no mestrado, ela me descascou na qualificação, foi um negócio bem pesado. Depois, eu chamei para a defesa e ela adorou. Ela tinha dado várias sugestões e tal, e aí, eu me empolguei com isso, defendi, voltei para o COLUNI e, quando eu voltei para o colégio (eu voltei no final de 2006) eu tive um problema de voz porque isso também é uma questão... eu tenho problema nas cordas vocais, eu fiquei afastada 3 meses. Praticamente, eu voltei em setembro e comecei a dar aula em 2007, em março, porque eu fui afastada em 2006. Comecei a dar aula, se eu não estou enganada, eu voltei para a segunda série e, na previsão de saída - nisso, o meu colega foi fazer o mestrado dele - eu continuei*

<sup>15</sup> Nome fictício.

<sup>16</sup> Nome fictício.

<sup>17</sup> Nome fictício.

dando aula também, dei aula para duas séries. A gente começou dando aula para duas séries, depois conseguimos substituto, eu fiquei em uma série só e aí eu comecei a me preparar para o doutorado. Entre o mestrado e o doutorado, eu fiquei dois anos. No segundo semestre de 2007, nesse meio tempo, essa professora que tinha dado minicurso em Juiz de Fora, que foi da minha banca da qualificação e da defesa do mestrado, ela passou em um concurso para o Museu Nacional. Ela tinha falado: "Olha, se você tiver interesse de fazer seu doutorado na Antropologia e tal, se você quiser fazer comigo, você tenta a prova e tal." Só que o meu trabalho do mestrado abriu duas possibilidades: ou eu podia continuar estudando a devoção à Santa Rita do ponto de vista mais antropológico, sociológico, atual, contemporâneo; ou eu podia tentar investir na canonização de Santa Rita, que é uma canonização muito específica (demorou muito, tem uma série de questões). E aí eu resolvi... cismeiei que eu queria estudar o processo dela. Eu entrei em contato com o Vaticano, eu tinha feito... eu fiz inglês no meu ensino fundamental porque eu tinha uma tia que trabalhava no curso de inglês. Minha tia era solteira e ela tinha direito a uma bolsa integral para estudar. Então, ela passou essa bolsa para mim e eu pude estudar inglês por causa disso, tive uma formação boa de inglês embora hoje também tenha esquecido muita coisa. Quando comecei a fazer as monitorias na graduação, eu continuei no mesmo curso de inglês, mas já não tinha mais a bolsa, mas eu consegui um desconto e eu pagava inglês com a minha bolsa. Pagava o inglês, pagava cerveja... tomava cerveja. Conseguia fazer tudo com o dinheiro da bolsa. E comprar livro em sebo. Aí, Caio... a Marília, que foi minha orientadora no doutorado, ela falou assim... Foi ela quem me deu a ideia, falou assim: "Vai para o Vaticano pesquisar Santa Rita." E eu falei: "Como é que eu vou para o Vaticano? Eu não falo italiano!" E ela falou: "Mas você fala inglês?" E eu: "Um pouco." Ela falou: "O que você vai fazer nas férias?"

"Ah, acho que eu ia para Búzios."

"Você já foi para Búzios?"

"Já!"

"O que você vai fazer em Búzios? Vai para a Europa!"

"Mas eu não tenho roupa, vai ser frio!"

"Luísa, roupa a gente compra!"

Enfim, tudo que eu usava, ela contra argumentava, e ela disse: "Se você quiser, eu te dou uma carta e você apresenta no Vaticano." E aí eu fiz isso. Ela fez uma carta falando que ela me orientava em um trabalho e tem todo um protocolo bastante rigoroso para fazer pesquisa lá no Vaticano e eu consegui ir. Quando eu cheguei lá e eu peguei o processo de Santa Rita, nos primeiros cinco minutos foi um processo de encantamento, porque lá na graduação eu já tinha... eu falava que eu queria fazer... que um dia eu ia pesquisar os arquivos da igreja e não sei o que, eu cismeiei com isso. Tinha um caráter de denúncia de estudante de um curso de História marxista que via a igreja apenas como opressão e enfim... eu fui fazer lá e quando me dei conta, eu estava lá no Vaticano pesquisando, mas nesses primeiros minutos eu já vi que aquilo não dava para eu fazer porque para eu fazer o que eu queria, eu teria que estudar muito italiano, latim, era um processo imenso. Eu desisti e resolvi que ia fazer o doutorado na Antropologia e sentei e estudei muito para fazer o doutorado, a prova. Passei as minhas férias de julho de 2008 (porque a seleção é no meio do ano, finalzinho de julho, início de agosto) estudando, fiquei estudando direto e passei no doutorado. Entrei, fiz o doutorado e bem... estou me dando conta de que estou falando demais aqui, né, Caio?!

Digo para a professora que ela pode continuar a narrativa a vontade, até que se sinta satisfeita.

*Eu comecei a falar isso tudo porque, na verdade, quando eu comecei a falar disso, eu estava falando das minhas práticas pedagógicas porque a passagem pelo mestrado e doutorado, elas tiveram uma importância muito grande para a minha experiência docente. Quando eu voltei do mestrado, eu incorporei muita leitura sobre o que era cultura, sobre principalmente a história das mulheres e de gênero. Então, eu comecei a dar aula trazendo mais essas questões. E aí, eu comecei a usar um texto que eu uso todo ano sobre as representações das mulheres na Idade Média, e é um texto que fala da Idade Média, da História Antiga, de como as mulheres eram concebidas a partir do exemplo de Eva e de Maria, Maria Madalena... E como isso tem a ver, as meninas - principalmente as meninas - conseguem fazer várias relações com o que era representação e qual era o estereótipo feminino na Idade Média e esse lugar da mulher pecadora com o lugar virginal que ela deveria ser que é o lugar de Maria. As questões que eu tive nesses cursos do mestrado e do doutorado, elas influenciaram demais na minha prática pedagógica. Então, quando eu voltei do doutorado, eu comecei a usar funk em sala de aula, tem um funk que os alunos acham muito... eles estranham. Até os estagiários gostam, mas estranham em um primeiro momento que é o da Mc Carol, "Não foi Cabral". Não sei se você conhece. Você conhece?*

Afirmo que conheço a artista e a música citada.

*Eu uso esse funk para a gente discutir história do Brasil; se é conquista, se é descoberta, o que que é. Também, para pensar o próprio lugar do funk que é associado... a Mc Carol como uma mulher que mora na periferia, que é negra, que é gorda, então, o lugar periférico da mulher no funk, o lugar periférico do funk na história. Então, essas práticas foram muito repensadas a partir também do doutorado, que é onde eu li muita coisa sobre cultura, discussão conceitual de cultura, enfim, muitas questões sociológicas. Então, assim, se o curso de História me abriu uma perspectiva de visão de mundo, o doutorado na Antropologia foi uma coisa indescritível "pra" isso. E aí, durante o doutorado, eu consegui uma bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) e uma bolsa sanduíche. Então, eu fiquei 10 meses estudando na França. Fiz cursos dentro da Antropologia e fiquei 10 meses em Paris. Isso para mim foi uma coisa muito marcante porque as minhas aulas de história medieval, eu tive outra compreensão de história medieval, sabe?! Quando comecei a ver o que era Paris, a formação de Paris, a Catedral de Notre Dame, fui aos museus parisienses... quando podia ir para Versalhes. Nossa, isso aqui, o que a gente estuda de antigo regime, sabe? As coisas ganhavam outro sentido. Eu também comecei a incorporar alguns elementos dessa minha experiência de ter morado lá e até dessa monumentalidade da história. Comecei a entender... "Nossa, por que a nova história surgiu? Esse aqui era o lugar para a nova história surgir mesmo?" Várias questões que eu comecei a incorporar na sala de aula, mas também com muito cuidado porque eu sempre tive esse receio de parecer; sei nem o termo que eu uso. Não é nem ser uma professora esnobe, metida, não era isso, mas assim... Tenho alunos que nunca saíram da cidade; então, assim, sempre falei com muito cuidado das minhas experiências e também não foi um projeto de vida isso de viajar e tal. Muitas coisas das minhas práticas docentes eu incorporo também na sala de aula.*

Faço um comentário que o cuidado citado pela professora, me remete a sua história de vida, compartilhada nas narrativas. E Luísa continua:

*Sim, claro. Até porque é isso. Por exemplo, em relação a essa coisa das viagens. Eu lembro que quando eu comecei a dar aula, várias situações... o colégio também teve uma mudança no perfil muito grande. Eu lembro de dar aula que às vezes eu estava dando aula e eu pegava uma imagem (...) e aí professora? Isso da minha experiência na França tem 8 anos, entendeu? Eu comecei a dar aula no COLUNI... eu tenho 22 anos de COLUNI. Então, assim, saí a primeira vez do país em 2007. Muito tempo depois de estar dando aula e eu tinha, sim, alunos que eram filhos de médicos, de classe média alta que não correspondia à minha formação; e aí, esses alunos sempre falavam: "Eu fui nesse lugar!!!" Hoje, eu vejo que muitos alunos não saíram de Viçosa, muitos alunos não conhecem o mar. Quando às vezes eu vou dar aula de idade moderna, de expansão marítima... teve um dia que eu falei assim: "Imagina o que esses caras fizeram porque, quando às vezes a gente vai fazer um passeio de barco, a gente está de férias, já dá enjoio." Aí, eu olhei para a turma e perguntei: "Alguém aqui já andou?" Alguns já tinham andado, mas foi há pouco tempo. Tinha 4 pessoas que não conheciam o mar com 15 anos de idade. Então, isso para mim também é um... eu, às vezes, faço isso como uma leitura também dessa diversificação da escola, de uma certa, entre aspas, democratização no acesso. Eu falo isso com cuidado também porque eu acho muito positivo isso... não que eu queira, por favor, me entenda bem. Não é que eu queira ter abuso. Eu quero que todos os meus alunos possam viajar. É que assim, diante do perfil de alunos que eu já tive no passado, a escola hoje é uma escola mais inclusiva. Inclusiva, assim, mais democrática, com toda (...)*

Digo a professora que me parecia um pouco menos desigual e ela concorda narrando:

*Isso. Um pouco menos desigual. Acho que essa é uma boa palavra, né?! Enfim, eu tenho alunos que vêm de classes mais variadas, sabe? Esse acesso é menos desigual nesse sentido. Enfim, e aí, talvez por isso também o meu cuidado maior em tratar essas questões com os alunos, mas essas experiências dessas viagens e da formação no mestrado, no doutorado, elas são fundamentais porque elas me ajudam a ser uma professora de um determinado jeito que eu não seria se eu não tivesse passado pelo mestrado, fazer discussões de gênero, que eu não teria feito. Quando a gente pensa hoje, a gente tem a internet à disposição (...) quando eu me formei não era isso, a gente não tinha. Então, o percurso dessa geração de professores é um percurso diferente da sua geração, Caio, da geração de alunos agora que têm um monte de coisa na palma das mãos pela internet, né?! Então, por exemplo, gênero... eu não me lembro de ter estudado gênero na graduação, não existia essa palavra. História das mulheres... eu não me lembro de ter lido nada de história das mulheres na graduação. Então, isso, eu precisei passar pelo mestrado para ter essas discussões embora sempre tivesse esse engajamento pela história das mulheres por questões que não eram teorizadas, talvez, mas elas faziam parte da minha prática pedagógica, mas quando eu voltei desses cursos, isso se tornou uma prática. E aí, uma coisa que me marca muito é que quando eu voltei do doutorado, eu tive problema com duas turmas. Uma turma, eu voltei, não tinha conseguido defender, eu voltei sem defender, passei por um processo de depressão no final do doutorado e precisei ficar afastada, tomar remédio e tal, e fiquei afastada da escola. Eu dei aula, eles concentraram as minhas aulas. Comecei a dar aula segunda e terça, e aí eu tinha quarta, quinta e sexta porque fiquei liberada das reuniões para poder terminar a escrita, mas aí tive essa depressão, crise de pânico, e não consegui terminar naquele ano. Então, essa turma, a escola não conseguiu substituto, não conseguiu monitor. Então, é uma turma que olhava para mim e: "Ah, a professora não deu aula." Então, assim, foi muito difícil porque, depois, a pessoa que estava na direção na época; eu me ofereci (depois que eu melhorei) para dar essas aulas que os alunos tinham perdido e, já no outro ano, os alunos já estavam no terceiro ano e não queriam nada disso e eu me ofereci, a pessoa da direção na época disse: "Ah, então tá! Então você vai dar aula porque os alunos estão sem conteúdo." E isso foi muito difícil para mim, tive muito atrito nisso. E aí, a turma que eu comecei a dar aula em 2015, depois que eu terminei o doutorado, eu queria trazer o*

*mundo para a sala de aula, eu queria fazer todas as discussões; eu queria trazer esse mundo, instigar essa leitura crítica, a realidade. E aí, eu comecei a ter aulas que eram muito mais... que não eram as aulas expositivas do jeito que os alunos queriam. Um dia, eu falei assim: "Gente, o que tá acontecendo? Que cara é essa que vocês estão? Não tá legal? As aulas não estão boas?" E aí, vários alunos falaram assim: "Não, professora... é que a gente queria que as aulas fossem mais conteudistas." E eu falei assim: "Mas o que é uma aula conteudista?" E aí vários alunos falaram que é quando você vai no quadro e passa a matéria e explica. E isso tem a ver com um pouco da trajetória também do colégio. A Joana, professora Joana Hollerbach, ela fala isso dessa trajetória do COLUNI como um espaço de excelência, mas que tem um mito que ela chama de gênese do mito, o mito da escola como uma escola preparatória para vestibular na época e tal... E depois, quando o COLUNI começou a se destacar nos índices do ENEM, eu acho que isso também ficou muito reforçado, porque aí... eu costumo perguntar nas minhas aulas na primeira série: "O que motivou vocês a entrarem no colégio?" Muita gente fala que é por causa do ENEM, da qualidade do ensino, é a melhor escola do Brasil, escola pública... E eu falei: "Tá, mas melhor em quê?" Nos índices do ENEM. Então, tem várias críticas a fazer a essa afirmação, que ela é muito reforçada às vezes por vários alunos, "a melhor escola do mundo", enfim... Tem críticas a essa concepção embora também tenha certeza da qualidade de trabalho que a gente desenvolve que reflete nisso mas são uma série de questões que fazem a escola ser uma escola pública de qualidade, a gente tem que pensar na seleção, na formação docente, na infraestrutura que a gente tem, enfim... uma série de questões; mas eu sei que lá em 2015, quando os alunos falaram "ai, aula boa é quando você dá o conteúdo e explica" aí me caiu a ficha que o que eles queriam é: você vai no quadro e explica, passa o esquema e explica. E aí, eu sei que eu fiquei muito mal nessa época e depois eu comecei a trabalhar isso e pensar para um outro lado. Eu falei: "Não, realmente... Eles são alunos de ensino médio, eles querem trabalhar o conteúdo de uma forma mais clara - quer dizer, clara do jeito que eles queriam" porque, até então, eu levava texto e a gente ia discutir texto onde eles fossem mais ativos e eu falasse menos. O que eles queriam é que fosse uma aula mais flexional, expositiva. Então, eu comecei a fazer as duas coisas. Eu comecei a fazer cada vez... Todas as minhas aulas tinham esquemas ou alguma coisa. Eu também comecei a cobrar que as pessoas anotassem no quadro e, aí, as aulas começaram a ter uma outra dinâmica porque aí, eu falei: "Então tá, se é esquema que eles querem, o esquema tá aqui, mas eu vou dar um esquema e muito mais coisa do que o esquema." Sabe? Assim, no meio da explicação do esquema. Eu comecei a usar muito texto, na verdade eu já usava. A gente usa material, a gente tem o livro didático de referência, mas a gente... o livro didático é muito mais como referência, ele é do Programa Nacional do Livro Didático e os alunos estudam por ele, mas a gente não usa tanto em sala de aula. Então, muito material que a gente produz que a gente leva "pra" eles e a escola ainda pode fazer isso, né?! Apesar dos cortes de verbas e tudo.*

*E bem... E aí, nesse momento, pensando nas minhas práticas pedagógicas, tem uma outra questão fundamental que são os estágios supervisionados, né?! Assim... Desde que eu entrei no COLUNI, eu sempre ouvi dizer, por várias pessoas, críticas de professores, de professores do Departamento de Educação, professores da Universidade, que assim... "Ah, o COLUNI não cumpre muito o papel como escola de aplicação. Não tem muita relação com as licenciaturas." E aí, com o tempo... E alunos da licenciatura de História que me procuravam falavam: "Ai, não, a gente não procura muito o COLUNI porque ele é um colégio que não representa a realidade das escolas." Então, muita gente não procura o COLUNI porque um professor falou com eles que o colégio não era o lugar que representava a realidade. Isso foi, também, assim... Uma coisa que eu acho muito forte. Eu tive o meu primeiro estagiário em 2002 e tenho tido, ultimamente, principalmente depois do mestrado e do doutorado, tenho tido muita procura sim de estagiários que: "Ah, não, vai!". Chegam lá e, às vezes, eu falo: "Ah, por que você veio?" "Ai, porque fulano falou que era para te procurar para fazer o estágio com você. Fulano fez estágio com você e não sei o que." Então, assim, hoje tem um movimento de vários estagiários que vêm, que a gente tem desenvolvido projetos, assim... E aulas, eu procuro incentivar muito*

*que os estagiários participem em vários momentos das aulas. A gente tem um estágio supervisionado que o aluno vai, assiste a aula e depois ele tem que dar uma aula de regência. E aí, ele encerra o estágio supervisionado. Faz as observações, escreve o trabalho final da licenciatura e, depois, enfim... Ele está liberado. E eu tenho tentado e isso tem dado certo; incentivar as pessoas que chegam a darem aula não daquilo que está lá no programa, mas pensando, dentro do programa, o que é de interesse delas. Eu não escolho o que elas vão dar aula, eu dou a liberdade para elas fazerem as escolhas.*

*Então, no ano passado, eu tive uma experiência muito interessante de um aluno que deu uma aula de história da África e ele fez várias inserções comigo na aula antes dele dar aula de regência - isso, outros alunos também. Ano passado, eu tive uma experiência interessante porque foram 3 alunos assistindo às aulas ao mesmo tempo, e isso também é um desafio porque a gente está na sala de aula e, querendo ou não, a gente "tá" sendo observado, a gente tá sendo observado mesmo, né?! Criticamente! Então, isso nem sempre é muito confortável, embora nem sempre foi muito confortável para mim, embora tenha sido muito interessante e tenha sido uma área de conforto até agora porque é isso... eu acho que quando os alunos eram apenas observadores, ficava uma relação muito distante. E eu acho que a formação docente inicial não passa só pelo aluno assistir aula e depois ir lá dar uma aula de regência. Ele tem que ter interação com os alunos. Então, em vários momentos eu peço os alunos para... "Olha, eu vou dar aula semana que vem, eu vou dar aula de - mostro o que eu vou fazer". E aí, eu chamo esses alunos para participarem. Eu falo: "Olha, você quer falar disso? Quer falar de alguma coisa? Te dou 10 minutos para fazer essa inserção". E eles participam. Então, assim, as aulas que antes eram aulas mais difíceis para mim porque eu pensava "Ai, tem alguém ali me observando", hoje, elas se tornaram aulas assim: "Vem participar comigo! Não me observe, vem construir comigo!" Então, isso foi muito interessante porque criou um espaço que eu chamo de troca. Eu acho que o estágio é isso, é um espaço de troca. Então, eu fiz referência a essa experiência no ano passado, de um aluno, o Tiago Carvalho<sup>18</sup>, que a gente até vai publicar um artigo juntos que é fruto dessa experiência. Ele trouxe várias questões de História da África que ele "tava" vendo na graduação. História da África a gente sabe que é uma disciplina bem... que ainda tem vários desafios, principalmente para a geração de professores mais antigos, que, como eu, a gente não teve formação em História da África. África sempre apareceu como uma parte do imperialismo, nesses momentos de dominação, sempre pensada em função da história europeia e, hoje, eu tenho cada vez mais pensado nesse lugar da África a partir dessas contribuições de estagiários e também dessa interlocução com professores da História; que, depois do mestrado e principalmente do doutorado, elas têm se fortalecido.*

*Eu tenho participado de bancas, eu dei disciplina na Sociologia sobre Antropologia e Sociologia da religião; depois a gente teve um... também tem isso, né, a gente tem uma outra inserção lá no COLUNI no Programa de Pós-Graduação que a gente pode participar de banca. Ano passado, orientei um TCC sobre congado; ano retrasado, orientei também um TCC na Antropologia. Então, assim, tem essa coisa de a gente estar no COLUNI e poder estar em programas também; a gente continua desenvolvendo pesquisas e pesquisas de iniciação científica com os nossos alunos e os estágios.*

*Nisso, eu estava falando do estágio supervisionado porque a partir da inserção da disciplina de História da África na UFV, a gente tem tentado fazer essa parceria entre estágio (estágio como um canal de interlocução com os professores de História) e, principalmente, o que eu tenho falado do estágio como um espaço de formação continuada para os professores que já somos na sala de aula em exercício. Então, ano passado, eu aprendi muita coisa de História da África com esse estagiário, pedi ajuda dele e ele dava ideias e participava na sala de aula falando de textos que ele tinha lido na graduação. Então, a minha formação, também na minha trajetória docente, é aquilo que*

---

<sup>18</sup> Nome fictício.

*eu falei lá no início quando eu fiz referência ao Thompson, de ser uma formação que... à docência está sendo sempre construída e reconstruída, então não dá para eu falar: "Ah, eu me formei assim: professora." Não, eu me licenciiei; mas, assim, a formação como professora é no cotidiano, ela é no dia a dia. A gente aprendendo na sala de aula. Eu falo nesse artigo que a gente vai lançar agora, vai sair no livro até sobre a implementação da obrigatoriedade do ensino de História da África e da educação para relações étnico-raciais e de história e cultura africanas e afro-brasileiras. Esse processo do estágio, ele foi um processo de troca, e aí, eu falo isso... que os alunos entram para aprender, mas nós, professores, também aprendemos com eles. É um momento de troca; o estágio, a supervisão como um momento muito importante de renovação, de construção de coisas diferentes, de questões diferentes. Então, nessa relação entre aluno do ensino médio, aluno do ensino superior e eu. Então, assim, tenho tido boas experiências com os estágios supervisionados. Espero que essas pessoas que eu supervisiono também tenham tido, estejam tendo, né?! Mas é um pouco isso, é um lugar muito diferenciado, né?! Eu acho que por essas questões do que a gente pode fazer, do que que a gente... da infraestrutura que a gente tem.*

*Temos muitos desafios como escola, e agora é isso. Um grande desafio agora é o trabalho na pandemia, porque a gente tem que fazer coisas que a gente não fazia antes. Porque, enfim (agora por questões pessoais, familiares graves de saúde) eu não estou em Viçosa; mas, até de março a julho, eu fiquei, tive que ficar. Eu fui para Juiz de Fora ficar com os meus pais, então, assim... Antes eu almoçava fora; minha faxineira vai uma vez na semana à minha casa, então (...) agora, não. Tinha que fazer o trabalho da faxineira: a comida; gastar tempo com a limpeza de alimentos e continuar o trabalho, um trabalho à distância que um dos principais desafios também e eu acho que isso tem a ver até com o problema que eu te falei que eu tive lá quando eu voltei do doutorado, é que as minhas aulas são muito dialógicas. Eu não sei chegar em sala de aula e fazer uma aula expositiva, sabe? De 50 minutos que o aluno fica só olhando e eu parada. Eu sempre incentivo os alunos a falarem. Inclusive, eu uso muito material... Às vezes eu coloco os alunos em dupla, um lê uma parte, um lê um texto. Até lembro que tem dois textos que eu usava sobre Peste Negra que eu colocava: Um lia um, o outro lia outro; e aí, um tinha que contar para o outro o que ele leu. Então, assim, às vezes eu mando o da frente virar para o de trás e fazer um exercício juntos. Eu sempre gostei de ouvir os alunos nas aulas porque eu acho que o papel da história, dentro dessa perspectiva de criar; ajudar a formar uma consciência histórica; um pensamento histórico, é "botar" os alunos para refletirem, né?! E isso, eu acho que só pode ser feito com essas aulas mais dialogadas mesmo e menos expositivas.*

*Com essas aulas na pandemia, a gente "tá" dando aula pelo Google Meet, depois a gente disponibiliza o link da aula para eles. Muitos alunos têm participado, mas tem horas que tem uma turma específica que fica um silêncio, e aí, a gente tem orientação (no início, nós tínhamos) de conversar mais pelo chat, então eu tenho que olhar o PowerPoint, eu tenho que aprender a mexer no PowerPoint - que era uma coisa que eu usava, mas muito mais em PDF, porque a gente tinha o Linux na UFV. Então, eu não estava disposta... é que eu não estava disposta também, né?! Não tinha condições de "mexe no Word, mexe no PowerPoint, mexe no correspondente no Linux" e aí você faz uma aula e ela desconfigura, enfim... As coisas que a UFV coloca para a gente. E agora, eu estou tendo que encarar isso, de ter que aprender a mexer, não dá para ficar mostrando o PowerPoint em PDF, eu tenho que mostrar o PowerPoint com animação com os recursos que ele tem. Então, eu estou tendo que aprender a fazer isso, estou tendo que aprender a fazer prova do GoogleForms pelo PVANet. Aí, quando eu aprendi o PVANet, agora não pode mais colocar no PVANet porque o tamanho não cabe. Assim, isso é um desafio, mas principalmente a interação com os alunos, porque a recomendação que eles dão é que os alunos não abram a câmera mesmo eles sabendo das... tendo que assinar um termo, né (que todos os alunos da UFV tiveram que assinar, ou pelo menos do COLUNI tiveram) cedendo direitos de imagem e som ali só para o uso pedagógico... isso, às vezes, tem essas implicações porque os alunos acabam, às vezes, ficando em silêncio ou então são sempre*

*os mesmos que falam. Eu não vejo o rosto do aluno, não vejo se ele está participando da minha aula, se ele está ligado apenas. Tem muitos que participam, mas tem muitos que não dá para participar; mas, apesar disso, a gente tem conseguido fazer.*

*Eu cortei muitas atividades. Eu tenho um projeto de ensino em História e Cinema que eu não estou fazendo mais remotamente porque a gente já fica muito na câmera, muito no computador o dia todo. Eu tenho projetos que eu abri mão à distância e a única coisa que eu não abri mão são as discussões - como a discussão desse texto que, todo ano, eu faço; que eu falei, anteriormente, sobre as representações das mulheres na Idade Média. Então, a gente fez uma discussão, todo mundo participou, foi muito bom e tal, mas assim, eu acho que é isso... tenho trabalhado muito mais, o trabalho "tá" muito mais porque não é só o trabalho da escola. Eu trabalho da escola que a gente tem que fazer essa coisa dessas técnicas corporais que a gente tem que ficar sentado o tempo inteiro na frente da câmera, do computador, que é muito cansativo, mas é um trabalho que também é isso, ele "tá" sendo dividido com coisas que eu não fazia antes. Todo dia ter que preparar o almoço, todo dia ter que lavar vasilha, sabe? Cuidar de coisas da casa que antes a faxineira cuidava, que eram divididas, que eu conciliava no meu dia a dia. Não que eu não fizesse comida, sempre eu fazia, mas eu fazia, às vezes sábado, e deixava congelada para a semana e ia tirando do congelador e colocando no micro-ondas e agora é isso; tem um monte de gente em casa, o trabalho, o lugar que eu "tô" você tem que ver a imagem, o que é, se a cama está arrumada, não pode ficar bagunçado o quarto porque vai aparecer, sabe, assim? Coisas que a pandemia tem colocado. E esse medo constante da contaminação, que isso, particularmente para mim, tem sido muito puxado porque a minha família, a minha irmã teve COVID-19, ficou muito mal; meu cunhado ficou péssimo, os dois internados e enfim... A minha irmã tem uma doença grave autoimune e então, assim, essa coisa de ter que ir para o hospital, de ter que acompanhar, de fazer o trabalho, de ter medo de voltar com coronavírus... A pandemia tem colocado essas situações de muito desgaste psíquico, emocional e físico. Então, é um pouco isso, né, Caio?! E aí, as minhas práticas pedagógicas têm sido alteradas por isso. Não dá para eu fazer tudo que eu gostaria de fazer e a principal coisa é isso: É olhar no olho do aluno quando você está ali dando aula, ver o rosto do estudante, da menina, do menino, de ter essa interação... porque é isso, aula para mim é interação. E essa interação tem acontecido, mas não da mesma forma, mas apesar disso, tem tido resultados bons. Eu recebi alguns e-mails depois dessa atividade, principalmente, de gente agradecendo, dizendo: "Ai, que bom, obrigada"; "Nossa, foi tão boa, porque eu fiquei pensando na minha criação, na criação do meu irmão, nas diferenças". Depois, essa semana, a gente teve uma aula sobre islã. Eu tenho uma amiga marroquina que eu fiz na França nessa ocasião. E aí, eu coloquei uma oração, um chamado de oração do islã que eu tinha gravado - um áudio só - e coloquei na aula, e eles: "Ai, Luísa, onde você arrumou isso? Tirou da internet"? Eu falei: "Não, eu tive a oportunidade de ver, eu tenho uma amiga marroquina, aí eu fui visitá-la". Aí, as pessoas começam a perguntar um monte de coisas, sabe? No final, a menina falou "Ai, que legal! Não, a aula foi boa hoje porque a gente aprendeu isso e isso". Aprenderam coisas que têm a ver com o cotidiano, sabe? Discutir preconceitos em relação ao islã, de discutir relação passado e presente, que é uma coisa que eu faço muito.*

*E uma coisa que eu acho importante dizer, que eu destaco nas práticas pedagógicas (e aí também para começar já a encerrar), eu... na primeira série, eu sempre começo um conteúdo com uma aula que a gente chama de "Introdução aos estudos históricos" ou "Introdução à produção do conhecimento histórico" que é uma aula onde eu discuto menos o que é história, qual a importância da história, e mais algumas características da história nos livros didáticos a partir de determinadas correntes historiográficas. Então, eu pego positivismo, marxismo e nova história, contextualizo o momento em que eles foram formulados teoricamente, o que isso tinha a ver com a história da época - uma história mais burguesa ou o marxismo com uma história mais trabalhadora; e, depois, a nova história no pós-guerra que nem o positivismo, nem o progresso do positivismo, a*

*luta operária, quer dizer, o mundo tinha entrado em guerra. Nenhum deles deu certo como havia previsto e tal. E aí, eu pego nisso e mostro exemplos de livros didáticos. Então, eu trabalho com um livro que foi até do meu pai, um livro de história do Brasil que é bem tradicional. Aí, fazendo uma... História positivista e tradicional são coisas diferentes, mas assim, fazendo uma... destacando a contribuição do positivismo para isso que a gente chama de uma história positivista, nacionalista (agora, nacionalista no sentido do nacionalismo mesmo, do patriotismo, não no sentido que eu tinha falado antes na nossa conversa; no meu mais relato, na nossa conversa) eu mostro isso, os usos da história e depois o marxismo. Mostro exemplos nos livros didáticos; levo o livro didático da história tradicional; mostro como eram os questionários; a decoreba; como é que o aluno, qual era a inclinação disso para o aluno, aí, no ano retrasado eu levei o samba da mangueira para eles pensarem isso, que é um samba que a mangueira ganhou: "História para ninar gente grande" que fala dos sujeitos esquecidos da história. E depois, falo da nova história e aí mostro aos alunos. Então, essa experiência é muito significativa porque ela desenvolve a reflexão crítica do aluno, que ele sabe (...)*

*Às vezes, quando eu dou uma aula mais factual, eles falam: "Ah, Luísa, sua aula hoje está positivista" ou "Sua aula hoje está muito marxista" porque eu falo mais de economia; ou, quando eu dou uma aula mais sobre aspectos culturais: "Ah, sua aula hoje está muito nova história", eles falam isso. Tem uma situação que foi na época até... foi interessante, um pouco constrangedora, que eu levei os alunos - eu fazia excursões - para Petrópolis e para Ouro Preto e em um determinado ano eu levei os alunos (acho que foi em 2008) para Petrópolis. E a mulher estava explicando, mostrando um quadro de Dom Pedro II e aí, de repente, o menino levantou o dedo e virou para a moça que fazia a apresentação e falou assim: "Essa sua história é muito positivista". E aí eu olhei para o menino e deu vontade de rir, a mulher olhou para mim e falou assim: "Nossa, professora! Os seus alunos foram muito bem preparados!" Então, assim, eles têm essa dimensão da história como construção, que é uma construção interessada de acordo com as épocas; ela é disputada; ela é uma história que tem usos políticos em torno dela. E é isso. Então, eu procuro usar muito charge, muitos documentos, os meninos fazem a Olimpíada Nacional em História do Brasil da UNICAMP, a gente já ganhou medalhas.*

*Tento usar essas coisas na sala de aula e fazer projetos diferentes com os estágios. Então, meu primeiro estagiário, a gente fez um projeto que eu tenho muita vontade de fazer de novo que chamava "Família e imagem, a história começa em casa" que a gente fez um trabalho que os alunos tinham que criar uma história, elaborar uma narrativa histórica sobre a trajetória familiar deles a partir de (...) principalmente imagéticos, de fotografias familiares, dos álbuns de família. Então, foi um trabalho bem legal, sabe? O estágio também tem esse lugar de permitir a gente fazer coisas, não só para além desta renovação acadêmica, historiográfica que muitos alunos trazem e que eu vejo com mais força na História da África, talvez até por essa demanda que a gente tenha, mas assim, muitos alunos também trazem questões de pesquisas. Então, uma aluna no ano passado trouxe um documento da pesquisa dela sobre processos de inquisição e aí a gente leu o documento na sala de aula, sabe? E outra coisa que eu trabalho muito também, dentro dessa perspectiva da memória e da história, dos rumos da história e da memória, são as imagens. Então, eu sempre falava muito de construção de monumentos, quais são os interesses... E o exemplo clássico sempre foi Cristóvão Colombo, né?! E agora isso ganhou uma força maior, agora em maio e junho com esses movimentos antirracistas da derrubada da estátua londrina do escravocrata, enfim... Mercador de africanos escravizados. E aí, também tem isso, né?! O processo é um processo de formação constante, então, se eu tive uma formação histórica muito marxista onde o africano era visto como escravo; hoje, a gente discute a condição da pessoa que é escravizada. Ela não nasce escrava, então, uma mudança de terminologia que para algumas pessoas não é tão significativa, mas ela é uma mudança muito importante que vem, inclusive para mim, com essa questão dos estágios. A primeira vez que eu vi um aluno falar "escravizado" foi um aluno da licenciatura. Então, já tem já uns bons anos isso, mas...*

*então, é um pouco isso. Tenho estimulado os alunos, estimulo os alunos a virem, a participarem, a fazerem projetos; e, numa relação que tem me ajudado a me formar como docente: uma formação continuada. Acho que sala de aula é isso, essa interação que é um aprendizado constante com os próprios alunos do ensino médio, porque às vezes eles fazem perguntas e eu falo assim: "Nossa, nunca pensei nisso." Então, enfim... acho que é um pouco isso, Caio. Não sei se contemplei.*

Nesse momento, agradeço a professora e digo que as narrativas contemplam a proposição da entrevista. E aproveito para pedir que ele narre sobre as disciplinas pedagógicas que ela fez durante a sua formação inicial. Nesse sentido, ela afirma que:

*Então... eu acho que quando eu estava me formando, eu lembro que as aulas de Psicologia eu gostava muito. Quando entrou na parte prática do estágio, eu também gostei. Eu lembro que eu gostava dos textos, das discussões, mas eu acho que poderia ter sido melhor, porque também, eu não sei se eu acho que poderia ser (...) se a gente tinha uma visão que era muito formada, condicionada pelo professor da graduação que não era do Departamento de Educação; porque era isso: a licenciatura ficava para a educação. Tudo que eu fiz relacionado a ensino foi na Educação, e tinha essa construção dos professores (...) clássicas, Brasil colônia, império, república, história geral, história moderna, medieval. De uma desvalorização deles que se achavam os pesquisadores em relação ao ensino. Então, o lugar do ensino, eu acho que ele foi um pouco relegado na minha formação pelos professores, entendeu? Assim, não foi uma formação que eu acho que hoje, por exemplo, sei lá, os estudantes devem ter, né?! Pelo menos eu vejo às vezes na UFV alguns programas dos laboratórios de ensino, tem coisas ali que eu não tive e que eu acho que são importantes, sabe? Então, certamente é uma visão minha, mas talvez seja uma visão também que essa minha narrativa tem a ver com meus interesses da época que eram interesses de pesquisa. Essas brigas em história regional, história que a gente chamava de história nacional, porque na verdade a gente achava que... a gente aprendeu pouco de história do Brasil, sabe? A gente sabia muito sobre história da zona da mata e muito pouco sobre Brasil república I e II, Brasil contemporâneo, enfim... essa era a nossa crítica quando a gente falava em querer uma história nacional, não era uma história nacionalista. Era uma história do Brasil, mais do que uma história só regional. Então, tinha esse foco muito grande nisso e menos na formação da Educação, e, ainda assim, eu acho que eu ainda tive uma formação melhor do que alguns colegas meus que nem iam às aulas, apareciam pouco, tinham um preconceito em relação às disciplinas da Educação.*

*E hoje, mais do que nunca, quando eu comecei a me tornar professora, eu falei: "Nossa, aquela aula que a gente achava que era uma aula que não tinha sentido, sobre estrutura, funcionamento, pedagogia. Como que isso é importante para o papel do professor, para a interação na sala de aula, para aquilo que a gente tá fazendo." Então, hoje eu tenho muito mais interesse do que eu tinha antes. Eu percebo que muitos colegas meus às vezes não têm muito essa dimensão. Eu lembro que em uma reunião relativamente recente que a gente estava discutindo, um professor falou: "Não, por que é esse termo que está sendo usado? Por que vocês querem colocar essas diretrizes? Mas porque diretrizes?" E eu falei: "Professor, tem um documento, que são as diretrizes curriculares nacionais e tal; parâmetros curriculares das diretrizes e não sei o que." E aí eu vejo que algumas pessoas, hoje, ainda, não têm essa noção do que é, a importância das discussões pedagógicas, das discussões de legislação, de estrutura, enfim... não sei se te respondi.*

Ao fim, para além dos eixos temáticos, eu pedi a todos os professores participantes da entrevista, que deixassem uma mensagem livre direcionada aos futuros professores de História,

docentes em formação, que iniciarão a carreira na docência. A professora Luísa então, deixa o seguinte recado:

*Olha, a minha mensagem (ainda mais nesses tempos de revisionismos e negacionismos) é que vale a pena, que faz sentido, que é importante a gente ser professor de História, professora de História, que faz sentido a gente acreditar... porque, às vezes, a gente se decepciona frente ao Escola Sem Partido, por exemplo; à volta do extremo nacionalismo que a gente fica. Parece que a História, parece que não tem jeito. Às vezes, dá essa sensação, mas que a gente tem que acreditar, a gente tem um papel muito importante na construção de um mundo melhor, a gente não vai conseguir mudar todo mundo, mas se a gente conseguir fazer um aluno, uma aluna sair pensando de forma diferente, sabe? Seja mais preocupado com o outro, com a construção de um mundo mais diversos, mais plural, menos preconceituoso; que o aluno consiga enxergar criticamente, historicamente, isso vale muito a pena. Então, a minha mensagem é que não desanimem porque a gente precisa de bons professores, não só de História, a gente precisa de bons professores. O professor de História, a professora de História, eles têm um lugar muito especial nessa construção e manutenção de um mundo melhor, apesar de a gente achar que às vezes é um pensamento muito utópico, mas a gente precisa dessa utopia e essa utopia ajuda a construir realidade, sabe? Realidades e memórias. Então, é o que eu tenho tentado fazer na minha sala de aula, fazer com que os alunos se interessem mais. Até agora, estou me lembrando que, essa semana, uma aluna me escreveu e falou: "Ai, Luísa, que bom! Obrigada! Eu gostei muito das coisas que você falou na aula do islã. Eu não gostava de História e estou começando a gostar." Então, assim, essa é uma mensagem de esperança, né?! Que a gente faça essa História, que tenha mais sentido como disciplina, que seja menos decoreba e mais reflexão, mais análise, enfim... uma formação crítica mesmo, cidadã. E é isso, não desanimar, pelo contrário! A gente tem muito trabalho, mas vale a pena!*

Ao fim, eu agradeço novamente pela disponibilidade de participar da pesquisa.

## 4.2 ROCO

O professor Roco trabalha na rede pública estadual de Viçosa. A preocupação social, compromisso do educador e da educação, ainda mais nesses tempos de pandemia, que impuseram outras demandas e, esgarçaram outros problemas pré-existentes, vão ser uma marca das narrativas de Roco. Os percursos de aprendizagem do professor também são destacados nos seus processos de escolarização e de docência. Fica o convite para conhecer o professor Roco.

*Eu sou o Roco. Eu nasci em Viçosa mesmo, mas me mudei muito cedo daqui para a região de Leopoldina, depois eu me mudei para Passos; passei um tempo também em Sabará, já como historiador. Fui um aluno razoável no ensino médio; tomei bomba, tive alguns problemas, mas nada grave. Eu iniciei minha vida acadêmica no curso de Publicidade só que eu não terminei porque eu sempre gostei muito de História. Eu me formei em História aqui na Universidade Federal de Viçosa (UFV) na primeira turma, em 2004, como licenciado; e, 2005, como bacharel. Eu sou bacharel em História também.*

*Passei no concurso do Estado e fui para Sabará para fazer o mestrado na área de cultura política na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); comecei o projeto, mas eu não concluí, eu resolvi voltar para cá em um momento profissional em que estava meio descrente com a educação. Comecei, aqui, um mestrado na Economia Rural no setor de Movimentos Sociais; também não concluí porque eu fui fazer Direito. Me formei em Direito na Universidade Viçosa<sup>19</sup>, sou bacharel em Direito também. Desde então, venho dando aula - lembrando que eu também sou músico. A minha primeira profissão foi com música, fui músico profissional durante muitos anos, "carteirado" na Ordem dos Músicos do Brasil (OMB). Dos meus 13 anos até concluir o curso de História, eu vivia profissionalmente como músico. Depois, eu fui seguir para outras paragens aí em Belo Horizonte, Sabará... E retornei para Viçosa para me casar. Casei com uma Pontenovense e vivo aqui até hoje. Não exerço o Direito porque eu estou pensando em, agora, retomar um mestrado de História também. Retomar aqui que tem o profissional ou até lá em Belo Horizonte. Minha família é de Belo Horizonte - apesar de eu ter nascido aqui - e vivem todos lá; alguns em Brasília também. Basicamente é isso, Caio. Tenho 46 anos.*

Digo ao professor neste momento que posso fazer algumas perguntas no decorrer de sua fala e acabo indagando sobre o seu bacharelado. Ele contou que não lembrava do nome da professora que o orientou, embora tivesse ela como amiga em uma rede social. Mas, com relação ao tema, ele afirma que “foi Arthur Bernardes: O imaginário Bernardista. Foi história regional, baseando em cultura política, e aí foi até um gancho para "mim" fazer o mestrado”. Essa temática é/foi bastante recorrente entre as pesquisas na Universidade.

Em seguida pedi para o professor detalhar mais sobre o processo de escolarização, indagando se a escolha pela História já havia despontado no período da escola, que ele já havia retratado ter sido um pouco conturbado. Nesse sentido, o professor me conta que:

---

<sup>19</sup> Nome Fictício. Instituição de Ensino Superior Privada na cidade de Viçosa.

*Uma peculiaridade sobre a minha vida é o seguinte: eu nunca gostei de estudar, mas eu sempre li muito, até hoje eu leio muito. Sempre li! A minha mãe é formada em História, então eu tive muito acesso com História muito cedo (apesar do meu pai também ser economista) então eu também tive muito acesso ao livro. Eu ficava lendo de tudo, Caio. Para você ter ideia, eu matava aula de matemática e ia para a biblioteca ficar lendo coleção dos clássicos do Machado de Assis; gosto muito da coleção do Edgar Allan Poe, Aluísio de Azevedo... eu ficava lendo. Eu sempre fui muito de leitura e música. Minha vida se resumiu, durante muitos anos, em partituras e os clássicos. Lia muito, desde novo. Acho que quando aprendi a ler, eu já comecei a pegar livro para ler. Leio muito livro, leio de tudo, sempre "tô" lendo alguma coisa. Então, assim, basicamente foi um fato natural eu ter ido para a História; apesar, na questão da família tradicional: "Olha, vai mexer com História, vai ser professor, não vai rolar e tal" porque meu irmão é médico, o outro é advogado, a outra é psicóloga e eu fui músico. Depois, fui fazer Publicidade, mas não gostei, larguei o curso e continuei com Música, e aí acabei entrando na História aqui. Eu pensava que a minha vida era ser músico e eu comecei a estudar História até que não foi com um professor, mas um jornalista aqui de Viçosa que gostava muito de História, ele chama Jorge<sup>20</sup>, ele é dono do Jornal da Manhã<sup>21</sup> aqui. Eu conversava muito com ele sobre História porque eu sempre gostei muito de História e narrativa. E ele me falou: "Olha, vai abrir um curso de História aqui, vai lá se inscrever para você se formar". E eu me inscrevi e ele também entrou. Ele, apesar de ser professor de História, ele não era habilitado, mas já deu aula aqui nas escolas antigas. Aí, a gente começou a fazer... conheci a chefe de departamento provisória na época, que foi a Virgínia<sup>22</sup>. Conheci, depois, o Matheus<sup>23</sup>. Inclusive, eu recebi aqui os 20 anos do curso de História na UFV, né?!*

Respondo ao professor que estava sim ocorrendo de forma remota um evento em comemoração aos vinte anos do curso. Roco continua narrando:

*"Tá" tendo um evento, mas eu perdi, por incrível que pareça, eu perdi. Então, assim, que foi marcante "pra" mim não foi um professor em si, entendeu? Porque eu, para a falar a verdade, na minha vida acadêmica secundarista, eu não tinha muito essa referência. Eu lia, eu via lá o professor falando de História e às vezes eu já sabia daquilo; eu me interessava por aquilo, então eu estudava em casa, eu lia em casa. Ele falava e eu cruzava os dados, questão de interpretação. Matemática eu nem prestava atenção. Gostava muito de Física também porque eu tinha um amigo de Física. Então, me marcou muito o professor de Física.*

*Eu estudei uma época que tinha Moral e Cívica, remanescente da ditadura, anos 80, eu me lembro muito do professor que era padre, que dava aula de Moral e Cívica. Eu conversava muito com ele sobre História, principalmente sobre jesuítas. Ele também, eu lembro dele. Ele me conta a visão lá, minha família também muito católica, eu tinha um convívio, eu tinha um tio-avô que era padre e ele tinha muito livro, ele também era formado em Direito. Então, eu vivi nesse meio literário e um tanto católico também. Por exemplo, eu ia muito na região de Itabira e Mariana, convivi ali na formação de padre, conheci um padre que era francês chamado padre Trombert e eu conversava muito sobre livros com eles, clássicos, né?!*

*Eu lembro direitinho de viajando de carro, a gente ia no carro e ele falando dos livros, das histórias, de peculiaridades e essas coisas. Então, eu acho que isso aí que foi me formando. Não foi assim... Eu não fui um bom aluno assim, aquele aluno aplicado. Eu*

---

<sup>20</sup> Nome fictício.

<sup>21</sup> Nome fictício.

<sup>22</sup> Nome fictício.

<sup>23</sup> Nome fictício.

*gostava de literatura. Eu cheguei até a ser expulso de uma escola por causa de certos questionamentos porque eu estudei em escola de madre, mas não deu muito certo, descobri ali com meus 15, 16 anos, que eu era um tanto quanto rebelde e não aceitava muito certas regras sem fundamentos, e, inclusive, isso foi o que eu lia, então eu questionava muito. Na verdade, até hoje se diz que eu não fui expulso, eu fui convidado a sair por incompatibilidade pedagógica, vamos dizer assim. E minha mãe, na época, foi um problema sério, mas depois fui para a escola pública.*

Pergunto para confirmar se Roco estudou parte em escola confessional e parte em escola pública e ele ratifica dizendo que:

*Isso. Na parte confessional, eu fiquei 2 anos, mas teve muito problema. Apesar de ter uma formação religiosa, eu sempre fui muito à margem dessas doutrinas, então eu não me enquadrava muito não. E nessa época que estava pensando muito em música também, entendeu? Pensava muito em música, então eu não ficava muito envolvido naquela grade curricular das madres.*

*Eu conversava com as madres, tinha lá uma espanhola que trocava muita ideia com ela, a única que me dava boas dicas. Eu sempre perguntava de livros, sempre perguntava. Ela me deu, uma vez, um livro espanhol. Eu tinha 16 anos e não sabia ler aquilo, comecei a aprender espanhol para ler mais ou menos uns livros lá. Eu sempre tive muita atração por livros, mas pouca atração por uma escola formal. Eu não era muito adepto a regras, fazia do meu jeito, mas concluí, passei de ano, aquela coisa toda; mas fiz do meu jeito, no meu tempo, sempre fiz isso. Fui o que eu quis. Fui Música, me formei músico, toquei profissionalmente, vivi disso. Sou casado duas vezes. Meu primeiro casamento eu sustentei minha família com música, entendeu? Me separei, rodei um pouquinho tocando, voltei para Viçosa. Agora estou sossegado. Tenho 15 anos de casado com a segunda esposa, tenho dois filhos do primeiro casamento e um do segundo. Conheci muita gente, me envolvi com muitas pessoas diferentes de mim, fui aprendendo assim. Fazia um curso aqui e outro ali, entrei na faculdade, saí, fui para outro, depois fui fazer Direito. “Tô” sempre aprendendo alguma coisa até hoje.*

Sobre a sua relação pessoal com a música e as interfaces com a docência em História, ele retrata que:

*Eu vejo muito professor de História usando a mensagem musical. Eu, por exemplo, para você ter uma ideia, na minha vida acadêmica, eu só consegui aprender matemática quando um maestro falou comigo que música era matemática e eu comecei a fazer essa associação. Então, eu aprendi matemática pela música. Eu não faço aquela ideia do recurso didático da música, eu faço mais de documento histórico. Na grade curricular mineira, eu não tenho oportunidade de aprofundar nesse nível de documento histórico. Por exemplo, na ditadura, vou usar a música "por que não falei das flores", né, já foi feito isso. Mas uma análise profunda do Geraldo Vandré, não tem como. Obviamente já usei uma vez ou outra, mas assim, eu vejo outros elementos mais fáceis para atingir um aluno atual, porque o aluno atual não faz sentido nenhum para ele ouvir o Geraldo Vandré no estilo que foi tocado no festival da Record nos anos 60. Então, eu uso outros meios, por exemplo, por usar a linguagem deles, que eu procuro acompanhar muitas vezes. E posso atingir a mesma situação usando o pensamento do Emicida, que, apesar também, os alunos não têm tanta proximidade com isso, pelo o que eu começo a observar. Então, assim, eu não uso tanto o recurso da música para o sentido da História. Eu já usei e tal, mas eu não vi um feedback muito forte do aluno. Eu detectei uma questão de linguagem, de estilo. Uma vez, eu me assustei dentro de sala de aula... eu estava dando aula para o sexto ano e eu citei Lucy in the sky with diamonds do Beatles, eu “tava” falando sobre a origem da humanidade, da Lucy, dos australopitecos, da mãe de todos nós. Eu falei da*

*Lucy e porque ela chama Lucy, por causa dos Beatles, dos arqueólogos que estavam ouvindo a música e tal. E aí um aluno levantou a mão e falou: "Professor, o que é os Beatles?" Ele não sabia o que era Beatles; então, ou eu estou muito velho, ou o garoto "tá" tendo uma cultura pop diferenciada. Eu comecei a ver, né... eu elaborei uma rádio na minha escola, rádio escola, fiz um negócio desse, porque isso aí de certa forma me intrigou um pouquinho: "pera aí, o cara não conhece Beatles, né?!". E eu crente que eu ia apresentar Beatles, apresentar Mozart, cultura, né?! Mas foi uma guerra porque a garotada queria funk e eu não entendia funk. Então, ali, eu me deparei com um choque cultural; fui prestar atenção naquelas músicas e foi até proibido algumas na escola, a diretora proibiu.*

*Então, por exemplo, a relação que eu tenho com a música, quando eu tinha a idade desses garotos, não é a mesma que eles têm hoje. Para atingir o aluno, eu acho que tem que dar um certo significado na educação, porque eu aprendi isso pessoalmente. Por que eu não aprendi matemática da maneira formal? Porque não havia significado comigo. Eu aprendi quando eu fiz a correlação com o pentagrama que era matemática, pelo tempo, pela coisa toda, então eu dei essa significação na matemática, então eu consegui aprender e até passei, mas odeio matemática. Meu negócio é adorar música. A linguagem é diferente, mas a essência é a mesma.*

Com relação ao trabalho no contexto do regime remoto, inserido na dinâmica do estado mineiro, Roco faz o seguinte relato:

*Bom, quando deflagrou, no dia 15 de março, o lockdown em Viçosa, eu estava em Viçosa e tinha acabado de dar uma aula; e quando eu ouvi, tava com movimento grevista na cidade... Eu perguntei: "E agora, como é que eu vou fazer para dar aula?". Então, a primeira coisa que eu fiz, que eu pensei, foi sobre acessibilidade do aluno, está entendendo? Sobre como que o aluno ia ter acesso, e que obviamente seria uma aula à distância, eu pensei até no EAD. Eu pensei: "Não vou deixar barato, estamos em guerra, pandemia para mim é guerra." Então, eu comecei a fazer pesquisa. Eu fiz um grupo no Whatsapp e eu mandei para a diretora, o link, e solicitei para ela para todos os alunos que ela encontrasse, entrar naquele link. Aí eu fiz uma pesquisa de viabilidade de mídia, fiz um projeto mesmo, posso até te mandar depois o projeto para você dar uma lida.*

*Sobre a viabilidade das mídias sociais em tempos pandêmicos. Eu avaliei várias coisas: acessibilidade, conexão, tipo de aparelho que o aluno tem. Então, eu não consigo atingir nem 30% dos meus alunos. Agora, por quê? Por que ele não tem acesso? Não. Às vezes o aluno está desmotivado pela questão pandêmica, não consegue entender essa linguagem, não está aprendendo. Apesar do Governo ter colocado aula na Rede Minas, o negócio chamado Plano de Estudos Tutorados (PET), esse PET é uma coisa padronizada, não está voltado para as questões locais. No último PET, agora, até identifiquei uma distorção do primeiro ano em relação ao planejamento. Por exemplo, o assunto do PET não está contemplado no livro didático do aluno. E o livro didático é importante porque é a primeira referência de leitura. Eu tenho como principal padrão com o aluno, o seguinte: "Cara, você não precisa assistir a minha aula, você não precisa nem prestar atenção na minha aula, mas você tem que ler. Você tem que ler! História sem ler é Matemática sem fazer conta. Não tem lógica, tem que ser muito!"*

*Então, eu sempre defendi o livro didático - e apesar também de algumas deficiências que tem - mas, ali é a primeira leitura de muitos alunos que não têm nem um livro em casa ou não entram em uma biblioteca. Então, vai ter que ler. Eu estou achando, para resumir, que nós estamos lutando. Nós estamos numa luta, aprendendo uma linguagem nova, fazendo aula... muito professor virando youtuber, muito professor surtando com Google Meet. O aluno impaciente, os pais impacientes, mas nós temos que lidar com isso porque é o que nós temos. Nós temos que superar e incrementar. Eu estou fazendo as atividades adaptando para os alunos no Google Formulário, aprendi outras linguagens. Agora, é o*

*possível. Você perguntou o que eu estava achando disso e é o que dá para ser feito. Pode melhorar? Pode, mas tem um problema aí da desigualdade social. Inclusive, esse problema da pandemia deixou muito gritante a desigualdade da educação no nosso país. Alunos do setor privado 99% estão tendo acesso. O aluno do setor público, que eu vi ali, é 30% mais ou menos. E os outros? Os outros estão fazendo aí, buscando na escola, mas às vezes não está conseguindo entender lá na "Se Liga na Educação". Não tem esse expediente e até um local para o garoto estudar dentro da casa dele, não tem. Então, assim, isso está demonstrando a precariedade da educação pública, mas os professores estão tentando alcançar o máximo de alunos possível. No projeto que eu fiz, eu acho que você vai entender. Eu te mando depois!*

Com relação à docência, seus caminhos, suas interfaces, Roco narra que:

*Eu já fiz muita coisa na vida. Já fui músico, já trabalhei em comércio, já trabalhei em setor financeiro, já passei na área de Publicidade e Marketing. Eu me encontro como um professor. Eu adoro dar aula - gosto muito - para o aluno que queira assistir a aula. A vida toda, eu sempre gostei muito de falar sobre história, então a minha aula é muito reflexiva - às vezes, eu aprofundo muito. Às vezes, a supervisora fala: "Você está demorando muito nessa matéria!"*

*Eu comecei a colocar vídeos no youtube e aí uns amigos meus: "Cara, você está colocando vídeos lá de duas horas, não tem lógica. É um filme que você está fazendo." Porque eu gosto da matéria, entendeu? Então, eu aprofundo muito, é uma característica. Acho que é porque eu leio muito, tenho muita informação e fico querendo passar isso, falar isso, problematizar aquilo. Então, eu me envolvo muito. A vida toda me envolvi muito com História, até porque é uma coisa que eu acho que é natural minha. Eu estou dando aula numa sala; às vezes, se a aula fluir, se o aluno está antenado, aquilo vira uma "trocação" de ideias, de interpretações. Então é uma coisa natural. Eu sou formado em Direito, vou advogar, mas não me vejo sem dar aula. Alguns amigos meus falam que eu posso até dar aula de Direito e tal; eu acho interessante, mas eu não sei se aquilo é um palco. Eu sou músico, então, a relação é muito natural para mim. Tem professores que viram diretores, vão lá para o setor administrativo... eu já participei de algumas coisas disso, mas aquilo para mim é muito burocrático. Eu até reclamo muito! Como servidor público, o serviço essencial do professor público é dar aula, só que às vezes... tem uma crítica que eu faço sobre esse problema pandêmico... Professor, às vezes, está tomando muito tempo em preencher formulário, comprovação de trabalho, e acaba não sobrando tempo até para fazer a parte pedagógica, de saber a demanda do aluno, por exemplo. Então, eu perco muito tempo fazendo uma coisa que não é o que eu me propus a fazer quando eu entrei no Estado, que é dar aula. Eu gosto de dar aula, dou aula para todo tipo de aluno. Tem aluno lá que é traficante. Dou aula para o cara, falo de História com ele, associo com a vida social dele e o cara começa até a entender. Eu começo a ver o feedback do aluno não pela avaliação em si; às vezes, uma pergunta que o aluno me faz... "Professor, posso ir no banheiro?" Esse aluno eu não atingi ainda. "Professor, qual a relação entre o mercantilismo e a acumulação do capital para prover a Revolução Industrial pioneira na Inglaterra?" Esse cara me fez uma pergunta nota 10, esse cara está sabendo.*

*Então, eu já estou avaliando a todo instante ali, sobre essa questão da avaliação. Isso acontece natural às vezes. Então, eu vejo que a minha relação com a docência é uma coisa muito natural. Aqui em casa, às vezes meus filhos estão estudando História e ele me faz uma pergunta e eu começo a discorrer sobre o assunto e ele fala: "Não, pai, eu só queria saber isso. Você está já me dando uma aula."*

O professor conta que leciona desde 2004, de modo formal, tendo iniciado o magistério ainda quando estava na formação inicial. Sobre o ingresso na docência e suas relações com a profissão, o professor me conta:

*Foi até antes que eu formei. Eu comecei a dar aula por uma tal de Certificação de Avaliação de Título (CAT)<sup>24</sup>. Eu já dei aula em cursinho, anos até. Dei aula em cursinho popular, dei aula em um monte de lugar, porque, assim, eu ia dar aula... muitos diziam que não ia dar dinheiro, falavam que o cursinho popular não ia dar dinheiro não, mas às vezes eu ia lá. Minha mãe era professora também, então ela me falava e eu pegava ali uns traquejos de domínio de sala que minha mãe me falava sobre a interconexão entre professor e aluno; mas, assim, eu ia mesmo para falar de História, entendeu? Às vezes a coisa fluía. Eu ia dar aula no cursinho que tinha ali na Milton Bandeira... embaixo de uma escadaria que descia, isso aí na primeira década do século XXI. Eu descia ali, era no Shopping Central, debaixo ali, onde foi um restaurante. Aí o cara lá chegava para mim e dizia: "Ô professor, não tem como você dar aula, mas você pode dar monitoria." Aí, aparecia seis alunos lá e queriam saber sobre História Antiga; Império Romano. Meu horário era uma hora, eu ficava três horas falando com os caras e os alunos lá falando sobre o Império Romano e a Formação da República; do Mito de Rômulo e Remo, eu ia discorrendo. Enchia o quadro, apagava. Começava a trocar ideia...*

*Aquele menino que estava querendo fazer o vestibular na época aqui para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), eles queriam saber muito sobre História Antiga e eu ia lá e falava. Dava duas horas da tarde e quando eu via, era cinco horas. "Professor, você não vai acabar a aula não? Já passou." Aí a secretária lá falava que já tinha outro professor na monitoria, "você está segurando os alunos". Aí, eu falava: "Quem quiser, vai!" Aí ficava outros lá acabando, outros iam para a Física. Então, a minha relação com a docência, o que eu posso dizer, é que é uma coisa natural. Acho que desde cedo, desde moleque, eu conversando... por exemplo, tinha muito padre, como eu te falei, que era professor. Era professor de Mariana, era professor... os caras viviam falando. A minha vida foi muito literária, falar de literatura, falar do pensamento do outro. Então, a minha linguagem foi essa, então hoje... até a pessoa fala: "Não, mas a sua aula é um pouquinho formal demais, e tal." Eu tenho uns canais no youtube, que agora eu fiz, eu já te mando para você ver como é as minhas aulas, é uma coisa mais acadêmica. Em comparação com os outros lá no youtube, que é uma coisa mais show, né?! Aula-show, sei lá. E tem esses aspectos de atratividade, de não, tem gente que gosta, tem gente que não gosta. E a gente vai se relacionando. Vai fazendo da forma mais natural possível. Estratégia em si, por exemplo... Passo filme? Passo. Passo filme mas tem que estar contextualizado. Não é passar filminho para o garoto ficar distraído. Tem que dar um contexto ali. Por exemplo: A queda do Hitler. Passei mas tinha um contexto. Passei para eles sobre o princípio da*

---

<sup>24</sup> Segundo o site do Governo do Estado de Minas Gerais "O candidato que tenha curso superior, mas não é habilitado para lecionar a disciplina que pleiteia ou que esteja matriculado e frequente em curso superior e que pretenda ministrar aulas na educação básica deve solicitar autorização para lecionar a título precário à Superintendência Regional de Ensino (SRE) mais próxima da escola pretendida ou de sua residência. Serão autorizados a lecionar, os candidatos que atenderem às condições previstas nas legislações vigentes, quanto à escolaridade mínima exigida para o exercício de professor, cuja formação deve ser condizente com a necessária para lecionar o conteúdo pretendido. O Certificado de Avaliação de Título (CAT) tem validade de um ano. De posse desse documento, o candidato poderá se inscrever para concorrer às designações. O link das inscrições para participar do Processo de Designação é divulgado ao final de cada ano, quando é publicada Resolução que estabelece critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino." Disponível em: <https://www.mg.gov.br/servico/emitir-autorizacao-para-lecionar-titulo-precario-em-escola-estadual-de-educacao-basica-cat>. Acessado em: maio de 2021.

*História, qual é a ideia da História? Qual é a ideia do tempo? Passei um documentário que foi a primeira vez que o pessoal do terceiro ano assistiu, chamado "Nós que aqui estamos por vós esperamos". O pessoal falou: "Professor, o que é isso? Isso não é filme, isso é musical."*

*"Não, pera, presta atenção na essência."*

*Lembra daquela literatura que a gente fez sobre filosofia da história? Às vezes eu faço esses ganchos no princípio - porque eu acho que o aluno que vai estudar História, ele tem que ter previamente, três pilares: Ele tem que dominar o conceito, pois não adianta falar de Proclamação da República se ele não sabe o conceito de república; ele tem que saber cronologia e cartografia para situar no tempo e no espaço; e tem que saber interpretação, carga de leitura. Tem aluno do terceiro ano que é analfabeto funcional, ele sabe codificar, mas ele não sabe fazer inferência, ele não sabe ler o que está por trás; então, isso tudo é observado no decorrer das relações que eu tenho com os alunos, na relação professor e aluno, entendeu? E eu fico com essas referências de ensino.*

*O cara tem que ter uma cognição e, às vezes, eu vejo lá um garoto do terceiro ano que está escrevendo mal, está lendo mal, não consegue dizer qual é o tema central do texto. Então, esse cara aí, passou em uma progressão - que tem isso na escola hoje e que eu acho que é uma covardia com o garoto - e acaba não conseguindo atingir um nível melhor. Então acaba se frustrando, se complexando, então você tem que fazer um trabalho com o cara. Chega e fala: "Vem cá, você está lendo mal, cara."*

*"Ah, mas eu não consigo."*

*"Então tá, tem que ler mais."*

*Então indico o livro, por exemplo, coleção Primeiros Passos. Estou falando sobre nazismo, fascismo, prévia para a segunda revolução, lê aí primeiros passos - mando para o cara lá, tenho a coleção inteira aqui em casa. Lê esse troço aí, cara. O que é o fascismo? O que é o nazismo? Vamos falar de Revolução Russa? Leia e tire dúvida comigo, manda pelo Whatsapp (antes da pandemia). Manda pelo Whatsapp o que você achou, vamos fazer um trabalho a parte paralelo. Mas é uma coisa, assim, não é nem formalizado pela escola, porque tem na escola aquela questão de recuperação paralela, essas coisas formais e institucionais faz... mas as vezes eu estou lá no dia a dia e você acaba vendo o garoto e ele está com vontade e você chama ele: "Pô, vamos aprender mais! Você está afim de ler? Tem que ler, cara!" Estudar História sem ler, não tem jeito. E a gente vai aprofundando. Tem vários níveis de educação de aluno. Tem aluno que é top, cara, tem aluno que fica debatendo depois.*

*No final do ano, principalmente com essa onda de Bolsonaro, começou a deturpar um pouquinho a História. E aí o garoto chegou para mim com Von Mises, liberal, e aí eu falei: "Tudo bem, lê Von Mises mas começa lá na Riqueza das Nações. Pega Riqueza das Nações, pega Von Mises, depois pega o (...) e aí você compara com os textos do marxismo". O garoto está lendo à parte, o cara gosta de ler. Agora, o outro não, "tá" lá só no livrinho didático, feijão com arroz. "Ah, professor, meu lance é outro, meu lance é Química." Então "tá", vamos tentar fazer o traquejo aqui de acordo.*

*A questão das provas, sobre como é avaliado. As questões que eu coloco são questões reflexivas, de ENEM; questões fechadas de ENEM; questões abertas para mensurar principalmente a forma como ele está se manifestando ali, demonstrando o pensamento. Às vezes, pode ter um erro histórico, mas eu quero ver como ele demonstra aquele pensamento, porque eu já falo previamente: "História não tem dono, meu companheiro. História tem que ter método e argumentação." Então, se você conseguir convencer pela sua argumentação...*

*Tinha uma época que eu nadei de braçadas em uma polêmica que teve aí, acho que foi no ano passado. Eu aproveito bem, porque o negócio de garoto é Facebook, fake news e tal,*

*falando que o nazismo era de esquerda, aquela coisa toda. "Ah, é, cara? De onde é que você tirou isso?"*

*"Ah, é que estão falando aí, eu quero saber se é."*

*Eu aproveitei essa dúvida do garoto.*

*"Você concorda com isso ou não?"*

*"Não sei."*

*Então "tá", lê isso, lê isso e lê isso. Aí você escreve para mim o que você concluiu.*

*Tem aluno que acha: "Eu acho que é de esquerda porque tem lá Partido Nacional Socialista e tal."*

*"Você vai ficar só nisso, cara? Você não aprofundou tanto pelo o que você escreveu aqui, vai aprofundar mais."*

*Então, eu não estou doutrinando o garoto, não estou falando que não é. Eu estou querendo outra coisa, eu quero que ele leia. Eu quero que ele tire as conclusões dele. Às vezes, eu não estou querendo falar o que é certo ou errado, eu acho que... às vezes, eu quero que ele só leia e quando eu vejo que ele já tem um argumento bom e crítico, esse cara está preparado. Aí, o cara às vezes não tem uma nota boa na prova porque aquela linguagem da prova ele não achou legal mas fez um texto legal, então vamos fazer uma recuperação baseada nesse texto, fazer aberto, porque o cara tem uma desenvoltura maior para o pensamento dele. Mais solto, cara. É relativo, muito. Eu até falo isso porque minha esposa também mexe com educação. O pessoal está discutindo agora sobre voltar a aula, como é que é, porque vai perder a aula e eu falei: "Cara, mas essa pedagogia é a pedagogia de resultado?" Não é bem assim, eu acho. É um processo. O ano civil acaba, mas o ano letivo continua, no processo. A gente está passando por um período que é complicado demais, então você está numa força maior, você está em um caso fortuito. Então nós vamos ter que lidar com isso, é um aprendizado também. Você está aprendendo, você está refletindo. Alguns alunos meus perguntam como vão fazer tarefa em casa e eu falo para preocupar com o que está lidando no seu lugar no mundo hoje; o que você está vendo; como é que nós estamos aprendendo com isso. Tudo isso você está aprendendo também, não é da maneira formal, de resultado e tal, mas... é uma forma também.*

Com relação a experiência de supervisão, o contato com os alunos supervisionados e a escola, Roco faz a seguinte análise:

*Olha, eu já tive, ali, alguns estagiários que me procuraram, eu acho que eu era o único professor que aceitava estagiário, não sei por que. Lá na História, né. Agora eu não sei como está porque eu tenho outro cargo em outra escola. Então, sempre procurava com certa formalidade, tinha que preencher umas burocracias. Eu falava com ele: "O que você aprendeu lá? Como é que você pensa?" Eu também formei na primeira turma e eu aprendi a dar aula só depois. Eu aprendi a dar aula dando aula. Na minha época, eu tive curso de Pedagogia com Allan<sup>25</sup>, não sei se você já ouviu falar dele.*

Comento com o Roco que Ana, outra participante da pesquisa, também se remeteu ao professor em suas narrativas. O sujeito continua narrando:

*Isso, o Allan me deu aula de Didática e Legislação da LDB também. O Allan era gente boa pra caramba, mas o Allan não me ensinou a dar aula não. Falar na moral assim,*

---

<sup>25</sup> Nome fictício.

*porque quando você vai ver, por exemplo, a primeira vez que eu dei aula, se não me engano, foi no Edmundo Lins, foi 2003. Eu dei aula formal substituindo uma professora lá no Edmundo Lins. Então, eu lembro, puxando na memória... que eu tinha que dar aula para uma meninada lá, do sétimo ano, sobre Feudalismo. Aí, o que eu fiz? Eu cheguei lá, comecei a falar de Feudalismo, os meninos estavam todos olhando para a minha cara, fizeram a maior bagunça, começaram a me encher o saco e eu comecei a dar esporro porque eu comecei a ficar puto, e aí eu chamei lá a orientadora, a pedagoga, supervisora e falei: "Não estou conseguindo dar aula não." Primeira vez, né, aluno quase formado, estava no nono período. Aí, uma senhora lá, falou: "Não, você não pode fazer isso não." Uai, como não posso? Eu sei História, eu sei como que faz. Aí ela me explicou... "Primeiramente você tem que saber o que eles sabem sobre Feudalismo". Eu comecei a jogar matéria no quadro lá, coloquei um monte de tópico, aí ela começou a me explicar.*

*Acho que ela que foi minha orientadora pedagógica. Ela estava ali no fio da meada, conhecia o aluno, aquela coisa toda. Então, eu cheguei para ela, ela chegou para mim e falou assim: "A primeira coisa que você tem que fazer aí é perguntar o que eles sabem sobre a palavra feudo. Depois, localiza no tempo e tal." Acho que ela era formada em História, era uma senhora até de idade já. Aí eu comecei a fazer isso e no final da aula uma menina falou assim: "Professor, muito obrigada!"*

*"Uai, por quê?"*

*"Não, porque agora eu entendi."*

*Então, essa aprendizagem que eu tive, eu passo para os meus estagiários. Falo que a primeira coisa que tem que fazer é conhecer o aluno. "Eu vou começar a aula aqui e você fica lá atrás e começa a interagir com a galera aí. Você começa a interagir com o pessoal, você sente aí a turma e tal, umas duas aulas. Depois você vem para a frente e dá aula. E aí a gente vai conversar sobre o planejamento, sobre como é a relação. Não fica se baseando em um tipo de aula, faz a sua, a forma como você entende que tem que ser. Eu dou uma aula de um tipo, outro dá a aula de outro jeito. O conteúdo em si, às vezes, o que você sabe." Eu ficava vendo muito aluno da UFV, de História, que ia lá muito preocupado em passar o conteúdo. Por exemplo: Grandes Navegações tem que falar isso, falar aquilo, tem que fazer isso também, tem que fazer aquilo outro. Então, eu acabei falando com ele: "Cara, não preocupa tanto com conteúdo não porque às vezes o aluno na primeira aula não vai aprender isso. Fala mais do conceito. Começa a fazer pergunta socrática<sup>26</sup> para o cara, para o aluno, começa a estabelecer a forma como ele entende o tema, se já ouviu falar. Faz uma introdução de meia hora aí. Depois, você vai articulando e vai pensando a partir da demanda do aluno o que você vai usar. Às vezes, você pode passar um filme; às vezes, você pode fazer um documentário histórico; pode construir a história com ele, você vai orientando. Tem várias táticas, várias formas, depende da turma".*

*Então, basicamente era isso: primeiro conhecer a turma, depois, a partir da demanda, da necessidade... quando ele está conhecendo a turma, ele está fazendo já o seu diagnóstico. Ele está se ambientando ali, para ele saber que não é fácil as vezes. Tinha um que me acompanhava, o Paulo<sup>27</sup>, ele me acompanhava nas turmas. Eu tinha 5 terceiros anos, e aí já começava a analisar... "essa turma aqui é mais fácil", "essa aqui já não é tanto, tem que ser diferente"... Então, não há padrão de ensino. Entendeu, Caio?*

Roco fala com maior detalhamento das relações com os alunos estagiários e com as turmas, percebendo mudanças e contatos entre os sujeitos envolvidos no processo.

<sup>26</sup> O professor faz referência ao método da maiêutica Socrática, que se refere ao "parto" das ideias, isso é, com a proposição de perguntas sobre dado assunto, encaminhando o interlocutor para a aprendizagem da temática.

<sup>27</sup> Nome fictício.

*Se o garoto era muito bonito, dava uma mudança (risos). Tive uma menina que era muito tímida e acho que os alunos nem notaram que ela estava lá. Aí, eu falei com ela: "Olha, interage aí!" Então, tem vários tipos de professor, assim como tem vários tipos de alunos e tem vários tipos de pessoas que vão se tornar professores.*

*No primeiro dia, eu brinquei com a turma e falei que o Paulo agora estava ali como fiscal de turma, ia ficar olhando eles. O Renato era mais bonitinho, então as meninas ficavam mais ouriçadas. Dava um certo transtorno. Mas depois encontrou lá... "Aula, aula, vamos trabalhar, nós viemos aqui para isso e tal!" Mas depois tranquilizava, não era incômodo. Não achava que o estagiário em sala de aula era incômodo. O estagiário, se estivesse lá atrapalhando a aula, eu falava pra ele: "Cara, você está atrapalhando." Mas não acho que atrapalhava a minha aula não, pelo contrário.*

*Às vezes, falava: "Fala aí, cara, você tem umas didáticas diferentes; fala aí comigo o que está rolando, se tem alguma novidade no ensino da História, alguma coisa desse tipo." A maioria ia lá para uma questão mais burocrática, de cumprir, acho que eram 400 horas, não sei. Aí, por exemplo, uma outra fase... correção. Eu sempre fui muito centralizador nas questões abertas. Eu lia, eu falava: "Paulo, você vai ler, mas quem vai corrigir, sou eu." Não dava para ele corrigir, ou os outros lá que eu tinha. As questões fechadas ele analisava as formas de avaliação. Eles achavam interessante que eu às vezes dava ponto. Eu dou ponto para o aluno se ele me faz uma pergunta pertinente, entendeu? O aluno que me fizer uma pergunta da matéria, pertinente e reflexiva, esse garoto ganha ponto. Então é uma forma de avaliação, entendeu? A gente trocava algumas ideias. Cada sala tinha uma aula diferente, tinha comportamentos diferentes. Tem sala mais amadurecida, que o cara já está lá pragmático: "Eu vou aprender, eu vou fazer o ENEM..." Tinha sala que acabava, chamava: "Vamos tomar uma e tal?" Tem vários tipos de sala, você tem que saber lidar com cada uma delas - como você vai atingir o seu objetivo naquela sala. Tem uns objetivos que podem ser maiores do que outros, né?! Basicamente é isso, eu acho que não atrapalhava não. Não sei qual é a hipótese que estagiário em sala de aula atrapalha a aula do professor: não. Pode ser no primeiro dia, segundo dia, mas depois, não. Depois vira uma coisa corriqueira. Agora, tem estagiário que sumia também, ficava dois dias e depois sumia, e depois queria que eu assinasse o negócio: "Não, cara, você não assistiu, 'pô'." Então tem isso também.*

Retomando ao professor Allan que foi citado, peço que Rocco narre sobre as disciplinas pedagógicas e próprias do ensino de História durante a formação inicial. Assim, ele conta que:

*O que eu lembro, é o seguinte: Era passar uma mensagem. Você tinha que ir passar uma mensagem. Eu lembro da aula de uma menina que era minha colega de curso, ela é até de Ponte Nova, e ela quis dar uma aula de iconografia. Aí teve lá orientação, teve que falar a história da imagem. Eu achei aquilo muito interessante, e aí, depois, eu fui aplicar aquilo, mas só a aula de iconografia para um aluno secundarista, às vezes não é interessante, porque a grade curricular...*

*Então, você tem que saber aquela forma de dar aula de iconografia, o significado daquilo, passar aquilo em 5 minutos e dando sequência no ensino da História, cumprindo um currículo, a grade curricular dele. Você não pode dar, por exemplo, Revolução Francesa só com aquela imagem icônica da Revolução Francesa. Contar a história da Revolução Francesa pela imagem, não... você coloca aquilo como a representação da mentalidade de uma época, mas aí você tem que contextualizar. Então, eu fui aprendendo técnicas. O meu estágio probatório, eu tive que fazer comentários sobre a aula que eu assistia, e tinha muita gente que sentava o pau na aula da professora e dizia que estava tudo errado, mas nunca entrou para dar uma aula. Depois que eu entrei para dar uma aula é que eu vi que tem outras variáveis ali. Tem a questão de o aluno estar passando mal, tem a questão do aluno que é totalmente alucinado e no dia a dia é outra coisa. Você aprender na teoria é*

*muito massa, muito lindo, maravilhoso, mas quando você vai lá para o dia a dia, você vai aprendendo na prática.*

*Eu tive aula... O Allan era um professor muito bom, um cara muito bom. Eu gostava muito da aula dele, mas ele falava também, eu acho que ele falava: "Isso aqui tudo, muito bonito e tal, mas é lá no campo; quando você for para campo que a coisa vai ficar doida." Eu dei aula em São Miguel do Anta, não, em Pedra do Anta. Fui dar aula lá e tal, estava dando aula e depois... eu ficava o dia inteiro lá, ia de moto "pra" lá. Aí, cheguei para o primeiro dia de aula meu, depois do intervalo, às 15 horas, estou vendo a molecada toda indo embora e tô assim, cara: "Todo mundo indo embora, tem aula de História agora. O que aconteceu? Morreu alguém? Acabou a água? Acabou a luz?"*

*"Não, nós vamos apanhar café."*

*Porque tinha lá uma peculiaridade que depois de um determinado horário, era liberado para ir para a "panha" do café. Aí eu saquei aquilo e na outra aula, eu já saquei: "Com a molecada do segundo ano, vou falar sobre a economia cafeeira do século XIX." Então, aproveitei aquela lógica deles para vincular. Então, eu sempre tento buscar para a realidade do aluno. Isso eu não aprendi na faculdade, isso foi uma forma de prender o aluno ali para "mim" ter uma audiência, para fazer valer a minha ida até ali, porque, por exemplo, eu vou acordar cedo, acordo 6 horas para dar aula às 7h, tem que valer a pena eu ir lá dar uma aula e passar a mensagem. Eu não quero fazer papel de bobo. Então eu uso as estratégias... o que está rolando no país, o que está rolando no mundo. Então a gente vai fazendo associação para criar significado. Essa que eu acho que é a grande sacada, eu tenho que criar um significado na vida do aluno para ele criar um vínculo. Se ele, aquele aluno que for mordido por essa significação, ele acaba buscando mais conhecimento. Você não passa tudo, mas ele vai começar a ler mais, vai começar a ficar mais crítico, a se politizar em movimentos. Vai começar a questionar. Eu adoro aluno questionador.*

*Aquele aluno na época das eleições de Bolsonaro e aquela coisa toda... o que tinha de aluno de direita, eu achava lindo isso, adoro isso, porque dava uma participação na aula, enriquecia a aula. A gente fazia os contrapontos do marxismo com o liberalismo, então eu vi que aquela turma ali, eu consegui avançar mais com eles. Não foi mero currículo, porque às vezes tem turma que você fica só no currículo. Vai lá, passa a matéria, o aluno mais ou menos e tal, mas não tem aquela questão da vontade de aprender. Acontece também. Não sou Gugu Liberato para ficar dando audiência. Você costuma ter, também, momentos de muita calma, de muita apatia dentro de sala de aula. O garoto cansado, de saco cheio de outras matérias, mas quando a coisa ferve, eu vibro, eu adoro.*

Roco retoma a questão do início da docência, tratando do seu ingresso na rede estadual e na relação com os pares.

*Eu fui aprendendo. Eu fui fazendo o seguinte: Na primeira vez que eu fui dar aula, em 2003, eu cheguei lá do jeito que eu aprendi. A mulher chegou para mim e falou: "Olha, a sala é aquela ali, vai lá e dá aula." Eu não tinha giz, não tinha nada. Eu saía da sala e falava: "Onde é que eu acho giz? Como é que faz aqui? Como funciona? Como é o horário de aula?". Eu fui substituir mais tempo, uma professora de História que ficou de licença, e eu consegui pegar a primeira uma vez uma designação, fiquei todo feliz, ia ganhar um dinheiro, aquela coisa toda, ia virar profissional. Eu fiquei um bom tempo dando aula para a garotada, fui vendo como funcionava. Eles me deram um monte de diário e falaram comigo: "Você tem que fazer a chamada." Eu fazia a chamada, porque isso é óbvio, eu já vivenciei aquilo. Fazia a chamada e tal, mas eu não sabia que... eu dava as provas, corrigia as provas, e eu não sabia que tinha um prazo para passar essas notas, negócio de fechamento de bimestre. Então, passou num dia lá e eles falaram: "Tem que vim aqui para você entregar o diário." Eu já tinha fechado o meu tempo. Levei o diário lá, a moça*

*abriu e deu um grito: "Você não passou a nota!" E eu falei que não porque eu não sabia. Eu sabia que tinha que passar, mas não agora, achei que podia passar depois.*

*"Ah, porque acabou o bimestre."*

*"Ah, então me dá aí que eu passo."*

*"Mas agora não dá mais tempo."*

*"Uai, mas ninguém me explicou, minha filha, que tinha prazo. Eu não estou sabendo desses prazos."*

*E aí, esse é um exemplo de que não tinha muita orientação. Basicamente, fui pegando a manha. Quando eu fui para Sabará, eu fui pegando a manha. Eu não sabia o jeito de lidar com turma... "Essa turma é mais difícil, tem que fazer isso." Por exemplo, nunca me deram PPP (Plano de Política Pedagógica) de uma sala de uma escola. Eu nem sabia o que era Política Pedagógica da escola. Então, hoje em dia, eu chego para um estagiário meu e falo: "Cara, PPP está ali, o Regimento Interno está aqui, você tem que fazer isso, isso e isso." Coisa que não fizeram comigo, entendeu? Em escola assim, não é nem culpa da rede, do professor da rede, ou do pessoal que está lá. O pessoal fica com muito serviço, muita burocracia. "Ah, você é professor novo, toma aqui tal diário, vai lá e dá aula" Pronto, acabou. Você pressupõe que ele sabe o que está acontecendo. Ele sabe o que está fazendo, mas muitas vezes ele não sabe o que está fazendo. Eu mesmo não sabia às vezes. Cada escola também tem uma política um pouquinho diferente. Por exemplo, essa questão de Pedra do Anta, eu fui lá para dar aula no terceiro e quarto horário e eu cheguei lá e a molecada estava indo embora. Não me falaram que tinha esse negócio de colheita do café que os alunos que trabalhavam na zona rural saíam mais cedo. Aí eu fiquei lá cumprindo horário, ou seja, não me avisaram, mas "você tinha que vim de qualquer jeito para cumprir horário". Não sabia, fui descobrindo. Então, você vai descobrindo muita coisa também, entendeu? Dessas coisas que acontecem.*

Sobre a supervisão do estágio, o professor afirma que é uma dinâmica que traz aprendizagens tanto para os alunos quanto para os professores. Nesse sentido, Roco ainda levanta elementos da sua prática pedagógica e dos contextos de atuação.

*Eu notei que apesar de eu ter feito também curso de informática, de formação de site, algoritmo e aquela coisa toda, eu não era muito ligado à rede social, aí eu fui vendo também: "Cara, quem sabe você faz um blogzinho, faz uma coisa assim, umas dicas, né?!" Eu acho que vai ter um arquivo maior para o aluno ter acesso. Foi assim... A rapaziada de hoje tem muito mais acesso a meios digitais, mas é uma certa inocência e até uma ingenuidade de achar que, por exemplo, plataforma Endnote... tem um cara lá que me falou da Endnote. "Ah, vamos dar aula no Endnote."*

*"Beleza, vamos dar." Foi uma ideia legal. Não sei se você já ouviu falar no Endnote, é tipo esse Classroom que hoje em dia está tão na moda. Então, vamos fazer no Ensnote. Beleza, fizemos e tal, mas o acesso era ínfimo porque o garoto de escola pública, a acessibilidade dele às vezes é parca, é pouca. E, muitas vezes também, o que ocorre é que ele não tem interesse naquilo, o interesse dele é instagram, facebook. Teve até, não um estagiário meu, mas minha filha, que está formando em Letras agora (filha do primeiro casamento) "tava" falando comigo que ela vai dar aula de inglês sobre o TikTok, né e tal. Para agora até, essas coisas. Mas, tipo assim, aula para garoto da escola particular é uma coisa e ela trabalha com isso. E a escola pública, o acesso é outro, cara. Tem aluno meu que fala assim: "Professor, eu estou respondendo os formulários que é o Google Formulário, só que eu tô atrasado porque aqui eu tô pegando o celular da minha mãe. Minha mãe sai para trabalhar e só volta à noite. Então, só posso responder à noite e, às vezes, quando minha mãe deixa, porque eu só tenho um." Então, você tem que lidar com*

isso. O garoto está fazendo aula remota com aparelho emprestado e com dados limitados, entendeu? Então, assim, um professor da escola pública, ele tem que ter uma sensibilidade não só no aspecto pedagógico, mas principalmente do aspecto social. Então, muitas vezes o professor da escola pública tem que se adaptar à realidade do aluno. É isso que acontece muitas vezes, entendeu? Um livro didático hoje em dia pode ser uma coisa muito corriqueira para muitos, mas para o aluno, às vezes é o essencial, é o que ele tem. Então, as vezes você fica gravitando em torno disso. E, muitas vezes, um aluno da escola pública, ele, por exemplo, chega assim para você e fala assim: "Professor, não deu para fazer o dever."

"Ah, mas você não fez, você é irresponsável..." Não. Por quê?

"Porque meu pai bateu na minha mãe, chamou a polícia. O meu pai abandonou a minha família, a minha mãe tem que sair para trabalhar. Eu tenho que ficar em casa cuidando do meu irmãozinho, então não tenho tempo. Depois eu tenho que fazer a janta, então eu não tenho tempo de fazer esse dever."

Aí você fala assim: "Vou botar conselho tutelar lá para a sua mãe" Você vai acabar com a vida dela.

Então, você tem que ter essa sensibilidade. E você tem que adequar a sua didática, às vezes, a essa situação dessa pessoa. Então, são muitas variáveis. É muito heterogênea. É muito complicado você aplicar apenas uma metodologia pedagógica. Então, aquilo que você aprende lá na faculdade, às vezes idealizado, quando você começa a vivenciar e criar uma certa empatia com a vida do aluno, você vibra. Por exemplo, quando um aluno vai fazer um seminário. Eu tive um aluno da outra escola que o garoto era aluno especial. Falaram que ele era aluno especial, então ele tinha professor de apoio. Então, esse garoto tinha uma dificuldade tremenda de fazer leitura. Eu comecei a contar história para ele, eu só contava história. E fui levando, fui levando, fui levando isso. Chegou um momento que ele começou a ler, e aí eu fui trocando ideia com a professora de apoio e [ela] disse: "Roco, ele tá lendo muito e tal." E aí, depois, "vamos fazer um seminário". Ninguém queria fazer grupo com o garoto porque ele não escrevia direito nem nada. O tema dele foi Revolução Francesa e o cara apontou a história toda da Revolução Francesa, foi emocionante! Você vê um cara, no começo do ano - no ano passado isso - o garoto não consegue mal, mal, escrever, mal, mal, lê.

Hoje, ele está na aula comigo, de pandemia, na aula remota, e ele está lendo... eu estou dando aula de Proclamação e ele está falando de Primeira Guerra Mundial e agora está resolvendo a escrever um livro. Ele quer escrever um livro. Isso me faz vibrar. Isso aí que faz sentido. "Que legal!" Eu converso com ele, assim, troco ideia de amigo, não é de professor e aluno não. É um aluno do nono ano, e eu falei para ele: "Cara, segura aí, faz as atividades aí e depois você vai para a leitura." Ele agora está descontrolado, está adorando ler e tal, mas foi tudo nessa levada e no tempo dele também. Foi fazendo no tempo dele. Fui observando muito ele, fui analisando (junto com a professora de apoio) as limitações e fui atacando. A professora de apoio chegava para mim e dizia: "Roco, agora ele está com dificuldade muito na escrita." Então "tá", vamos conversar com a professora de Português e vamos começar a criar uma estratégia para ele. Escreve, escreve, escreve. Hoje ele está escrevendo livro, já escreveu um livro. Ele está escrevendo errado? Está! Mas ele está com uma confiança, ele está numa crença dele mesmo, que isso aí é impagável. Então, é assim que você desenvolve uma metodologia.

"Ah, eu aprendi isso na Universidade". Não. O estagiário vai conseguir observar isso em uma sala de aula? Não. Por quê? Isso é o momento que acontece. O estagiário tinha que ficar mesmo. Agora, eles estão falando em residência, né?! Ele tem que vivenciar mais, não é só uma aula. Ele tem que começar a entrar na vida do aluno. Ele tem que observar a forma como esse aluno vê a realidade e as dificuldades que ele tem. O aluno mais agressivo, por que ele é agressivo. Então, isso tudo está ali no processo. E cada um tem seu tempo, entendeu?

Ao findar, Roco deixa a sua mensagem para os professores em formação de História.

*Bom, primeiro, ele tem que gostar muito da docência, ele tem que gostar de dar aula, basicamente é isso. Sobre o conteúdo, já vem previamente aberto que história não tem dono e procura refletir muito sobre a forma que essa história é contada e a forma como você vai contar essa história e aceitar a forma como o outro entende essa história também. E constrói, a partir disso, o conhecimento, sempre com a referência, obviamente, da ciência. Mas é muito ilusório achar que você vai ter o controle pedagógico sobre uma criança ou sobre um estudante. A forma dele aprender vai ser, às vezes, surpreendente. Não existe uma fórmula mágica, eu não consegui ver isso até hoje.*

*"Você vai ter que fazer isso, isso, isso."*

*Você vai ter, os professores que vão vim, os futuros professores, vão se deparar com o que eu chamo de pedagogia do resultado, de descritores, formas de se atingir uma meta. Eu tenho que interagir com isso, mas eu acho que não tem muito propósito sobre essa questão, porque para mim, educação é processo, não resultado. Então, boa sorte nessa loucura que é a educação brasileira!*

### 4.3 ANA

A entrevista feita com a professora Ana possibilitou pensar sobre a maternidade e o trabalho na pandemia. Com os filhos a tiracolo, brincando perto e interagindo, estranhando com aquela pessoa desconhecida, ela narrou sobre os seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como as implicações de estar em um cargo administrativo, de vice-direção. Vamos ver a história de Ana?

*Meu nome é Ana, eu tenho 37 anos, sou natural de Viçosa/MG e sempre morei em Paula Cândido/MG<sup>28</sup>, exceto nos tempos de universidade. Eu estudei aqui até o 9º ano e no ensino médio fui para Viçosa estudar em um colégio particular: Colégio Grupo<sup>29</sup>. Decidi fazer o curso de História - era ainda vestibular - e eu fui aprovada na Universidade Federal de Viçosa (UFV) e me formei na licenciatura em julho do ano de 2005. Nesse período mesmo, já apareceu um concurso do Estado; então eu aproveitei, me formei, não fiz o bacharelado e fui aprovada no concurso. Oficialmente, eu começo a lecionar na condição de efetiva em 2006, tomei posse em janeiro, mas antes mesmo de eu passar nesse concurso e efetivar, eu já lecionava.*

*Eu dou aula desde 2003, ainda na graduação, por causa da falta de professores no colégio. Existe um documento chamado Certificado de Avaliação de Título (CAT) onde você obtém a permissão para poder dar aula. Eu dei aula de Geografia, Filosofia, Sociologia e até Educação Religiosa. A minha vida no magistério começa em 2003, antes de eu me formar, e eu sempre gostei muito, sempre foi minha motivação de vida, eu sempre tive muito amor pelas Ciências Humanas e pelos meus alunos.*

*Eu gosto de atuar na educação pública porque eu percebo que eu contribuo com os meninos que precisam, que são tão carentes em tudo - desde um olhar até roupas que você leva para eles, até um silêncio que você faz diante de tanta violência que eles sofrem. Eu vi que aquilo que eu aprendi na universidade poderia servir para os meninos de alguma maneira para tornar a vida deles melhor. Aquela ilha dos sonhos que é a universidade onde a gente lê o dia todo, a gente faz fichamentos, a gente estuda os estudiosos... Na prática é muito suor, é muita sensibilidade. O que mais me marca nessa minha trajetória é justamente esse aprendizado humano, esse enriquecimento humano que eu tive. Eu sou muito grata a Deus e ao universo por ter me colocado em uma escola pública, eu sou muito feliz por estar lá.*

*Eu sou de uma família de três irmãos. Eu sou a mais velha. Minha mãe sempre foi dona de casa e o meu pai é engenheiro florestal. Minha mãe muito doce e o meu pai muito empenhado em fazer a gente estudar. Nossa vida financeira teve momentos mais difíceis, momentos mais tranquilos, mas a nossa educação sempre esteve em primeiro lugar para eles. Tenho um irmão - que é engenheiro de segurança do trabalho - que é o filho do meio, e a minha irmã caçula se formou em Comunicação Social. Então nós três fizemos curso superior. Hoje eu sou casada e tenho dois filhos.*

A professora ainda reforça sobre sua escolarização que “o Ensino Fundamental foi todo na cidade de Paula Cândido em escola pública. Eu ingressei aos 5 anos de idade e até os 15 anos eu fiquei estudando aqui em escola pública”. Com relação ao início ao desejo e a

<sup>28</sup> Município da Zona da Mata Mineira que faz limite com a cidade de Viçosa.

<sup>29</sup> Nome fictício. Mas, a instituição escolar em questão faz parte de uma rede, de um sistema de ensino, de colégios e de pré-vestibulares presentes em todo Brasil.

escolha pela docência, pelo curso de História, Ana narra que:

*Eu sempre gostei muito de ensinar porque meu pai sentava com a gente e ensinava, então ele transmitiu esse gosto pelo conhecimento. Era um contador de histórias e a gente ficava muito tempo ali com ele envolvida nisso. Eu já brincava com as minhas bonecas, eu já ensinava meus primos, já brincava com os meus irmãos também e sempre eu sendo a professora. Então, eu acredito que foi muito de influência, do meu pai, e eu comecei a praticar mesmo na infância tudo isso. Quando eu me decidi por História, eu acho que o gosto pela História veio muito da minha família porque meu pai sempre gostou de discutir e debater assuntos sobre política e eu cresci nesse meio. Não sei se é um detalhe que você gostaria de saber, mas meu pai já foi prefeito aqui da minha cidade. Então, eu sempre convivi com muita gente na minha casa. Existe essa mistura do público e do privado. Ele era o prefeito, então a casa era de todo mundo. Eu escolhi História por isso e porque eu tive bons professores também, sobretudo no ensino médio. Eu tive uma professora chamada Graziela<sup>30</sup> lá no Colégio Grupo e ali eu percebi que eu podia ter uma compreensão boa da matéria porque eu queria ser professora e a minha opção tava ali: História.*

Sobre o início da docência, ainda na formação inicial e posteriormente com a sua efetivação via concurso público, a professora conta em uma espécie de balanços quais eram os principais desafios e os limites de sua atuação nesses dois contextos:

*Não foi fácil. Eu tinha que ver o currículo dos meninos e eu estudava por minha conta e preparava a minha aula. Eu estava no início da licenciatura na História e, no início, na universidade, a gente sofre muito porque é tudo muito novo, muito diferente. Então eu tinha que dar conta da novidade que a UFV me impunha com a novidade da sala de aula. Foi um período bastante desafiador e de muito aprendizado porque eu digo que, para lecionar, você precisa de uma bagagem teórica, faz toda diferença. Depois que eu me formei, depois que eu já tinha estudado tudo na universidade, eu trouxe comigo a minha carga teórica e essa prática de antes de eu me formar; essa aliança, eu acho bastante promissora. Uma [teoria ou prática] sozinha, não dá certo. Precisa da prática e da bagagem teórica sim, me fez muita diferença.*

*Eu percebia que, na medida que eu estudava para a UFV, a minha linha de raciocínio, a minha leitura dinâmica se tornava muito mais eficaz, eu ganhava expertise ali. Aquilo me preparava para, ao ver um direcionamento curricular, eu rapidamente pensar em estratégias para ensinar, então foi muito boa essa aliança. Eu ficava muito cansada, muito esgotada porque o curso de História, você sabe, ele é pesado, tem uma carga de leitura muito grande e eu tinha que dar conta de preparar as minhas aulas. Eu olho para trás e não me arrependo, foi muito bom. Sugiro que as pessoas quando tiverem oportunidade - mesmo estudando - entrem para assumir uma sala de aula, é bom, forma o profissional.*

Ainda sobre o início da docência e seus percursos pelo magistério, Ana narra:

*Nossa, Caio! Eu não tenho boas lembranças da recepção não. Eu tinha 19 anos. Sempre existem “panelas”, não sei se você já deu aula em escolas, mas sala de professor tem “panelas”. Isso é muito estranho, não existe união, não sei por que ainda. Muitos professores têm a autoestima baixa e temem o tempo todo que aquela pessoa que chegou se sobreponha de alguma forma a ele, eu não sei bem como funciona essa psicologia do professor. Mas quando cheguei, eu não fui bem recepcionada. Eu lembro que foi muito*

---

<sup>30</sup> Nome fictício.

*assim: "se vire". Com exceção de poucos que me acolheram. Mas quando você chega em uma escola, você tem que perguntar, não pode ficar isolado não. Você chega para aquele que te recebeu bem e vai perguntando, tirando as dúvidas, perguntando para que serve isso, como vou registrar a minha aula, como são os meninos aqui, como é essa turma, como é a outra turma. Quem está chegando não pode ficar acanhado, tem que perguntar, porque raramente alguém vai sentar e te explicar tudo. Então você precisa sempre orientar o estagiário ou um recém-formado a chegar no seu ambiente de trabalho e perguntar para os mais velhos. Você vai levar "não" e más respostas mas você tem que estar disposto a encarar isso tudo para aprender.*

*Quando eu passei no concurso, eu já dava aula naquela escola há 3 anos, entre idas e vindas. Então eu já era uma figura um pouco mais conhecida. E aí eu fui construindo as minhas relações com discrição, buscando responsabilidade, e aí você constrói o seu nome. Você é responsável pelo nome que você faz. Quando eu cheguei já de maneira efetiva, já estava mais tranquila. A minha sensação de que estava sendo deixada de lado já tinha passado.*

*Com os professores que não me receberam bem - que graças a Deus eu já nem me lembro mais quem são porque memórias ruins a gente tem que tratar de apagar - o meu aprendizado é que hoje eu recebo todos bem. Qualquer um que chega lá, eu me disponibilizo a ajudar. Todos os funcionários que chegam para trabalhar lá na escola, eu procuro receber bem.*

Ana narra ainda sobre suas memórias do período da formação inicial, no que se refere as disciplinas pedagógicas e próprias do ensino de História. Nesse sentido, ela conta:

*Eu fui da segunda turma de História, então estava tudo por ser construído ainda. Faltavam muitos professores. Fiz o meu estágio aqui mesmo porque eu lecionei na escola de Paula Cândido e eu conhecia a professora, perguntei a ela se eu podia fazer estágio com ela, ela permitiu e eu fiz o estágio aqui, meu relatório. Eu fiquei muito passiva no estágio que fiz aqui, fiquei anotando e observando, muito pouco eu fui para a prática, mas foi, passou. E o meu professor de estágio pediu a gente para dar uma aula, e naquela aula eu fiquei bastante incomodada. [...] É, pediu (o professor universitário) para que os alunos dessem uma aula para os seus colegas ali. Eu lembro que eu fiquei bastante insegura e incomodada demais porque eu não sabia exatamente o que ele queria. Você dar aula para os seus alunos ali de escola pública para o ensino fundamental foi bastante diferente se comparado àquele momento que eu era colocada, mas eu fiquei insegura enervosa na hora mesmo com a minha pequena experiência ali, achei muito diferente. Se me pedissem um conselho hoje, eu acredito que seria bom o estagiário dar aula para o aluno. Hoje, com o recurso tecnológico que a gente tem, isso pode ser filmado de alguma maneira, pode ser fotografado, o recurso didático utilizado pode ser ali bem descrito, eu acho melhor.*

Com relação a função de supervisora de estágio, a professora narra suas experiências, ressaltando a proximidade com as estudantes que foram supervisionadas, em razão delas já terem sido suas alunas.

*Eu tive duas alunas supervisionadas, a Nathália<sup>31</sup> e a Michelle<sup>32</sup>. A Michelle ficou comigo quase desde o início da graduação dela, ela sempre foi uma menina muito interessada, esforçada e sempre quis estar junto da escola. Eu me comportei de uma maneira diferente, porque na minha época de estágio, eu fui meio ignorada. Eu fiquei na sala de aula numa*

---

<sup>31</sup> Nome fictício.

<sup>32</sup> Nome fictício.

*situação extremamente passiva. Agora, a Nathália e a Michelle, elas foram minhas alunas, então eu já tinha uma relação de mais proximidade e muita liberdade para dizer a real para elas sobre tudo. Então, a gente tinha uma relação muito franca.*

*Existiam turmas que eram mais difíceis de trabalhar. Não adianta a gente pensar que vai fazer um plano de aula e esse plano vai ser concretizado como nós imaginamos. Uma sala de aula tem muitos imprevistos e a gente tem que ter um plano B, uma carta na manga. Eu falava com elas muito abertamente. "Olha, eu falei com vocês que a gente tinha planejado isso mas vamos ter que partir para outra linha porque os meninos não estão colaborando hoje e aconteceu uma briga no pátio e os meninos estão muito agitados e tal". A minha conversa com as meninas era muito franca, eu perguntava, elas traziam questões que enriqueciam a aula, eu integrava elas muitas vezes na dinâmica da aula e foi muito bom. Foi um pouco diferente do estágio que eu fiz, eu tentei ser coerente para com elas.*

Ainda sobre o estágio, a professora relata dos sentimentos de ser supervisora e dos possíveis impactos na sua aprendizagem e na prática pedagógica:

*Eu me sentia com uma responsabilidade a mais. Afinal, ali eu estava sendo uma pessoa que poderia ser um espelho como futuro profissional. Então, eu me sentia mais pressionada... Não vou dizer pressionada porque dá um sentido ruim, mas eu me sentia mais motivada, posso dizer que a palavra é essa. Eu me sentia mais motivada a fazer um trabalho de qualidade. O estagiário me motivava, não me atrapalhava em momento algum. [...] Quando você está há muito tempo na sala de aula existe um certo comodismo, mas quando entra um sangue novo, é um ânimo a mais. Na aula de História, a Michelle trazia fontes históricas, documentos para a gente trabalhar a partir daqueles documentos, sair um pouco do livro didático. Enriquecia muito a aula e eu gostava bastante.*

*Eu senti que me encorajava as meninas ali comigo. Às vezes você entra em determinadas salas de aula, Caio, que você desanima muito porque não tem retorno dos alunos. E quando eu via as meninas ali, eu ganhava forças para fazer o meu melhor, porque é como eu disse a você: Existem muitos tipos de alunos e existem alunos que te sugam de uma certa forma. Em um determinado momento em que você esteja, em uma sobrecarga muito grande, você dá uma desanimada. E as meninas estando ali comigo, eu me sentia encorajada. Muitas vezes elas traziam coisas para me ajudar também e isso é muito bom: o estagiário ajudar o professor. É uma grande troca. Eu não ensinava nada, às vezes eu digo a vocês que eu aprendia muito mais com elas pela humildade que elas tinham, pela paciência e disposição para aprender.*

As práticas pedagógicas foram tratadas pela professora, que fez ressalvas em questão do atual contexto pandêmico, que trouxe concessões e mudanças.

*Olha, Caio, fora da época de pandemia, né?! Porque agora a gente está só no Google Class, o que está sendo bom também porque é uma plataforma nova que veio acrescentar, mas eu sempre tive o livro como norte.*

*Bem ou mal, a rotina de uma escola é muito corrida. Por mais que você pense que precisa levar coisas diferentes para atrair o aluno, nem sempre isso é possível. A rotina da escola é muito dinâmica, eu sempre trabalhei com dois cargos, então eu nunca dei menos do que 30 aulas por semana. Eu sempre variei de 30 a 36 mais as aulas particulares porque a gente sabe que o salário do professor não é lá grandes coisas, então a gente precisa correr atrás de alguma coisa por fora. Eu nunca tive muito tempo para, em toda aula, levar coisa diferente para os meninos. O meu norte sempre foi livros didáticos, que são bons se escolhidos bem, são bons. Às vezes, a gente tem um preconceito "ah, mas ela só usa livros", mas se você souber captar as imagens, os depoimentos presentes nos livros, além do texto corrido, você consegue sim dar uma boa*

*aula e explicar bem uma matéria para o seu aluno. Mas eu sempre procurei levar filmes, indicar séries para os meninos. Eu sempre procurei fazer alguns slides com imagens diferentes e levar para eles também. No ensino médio, a gente trabalha com questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), eu xeroco e levo para os meninos exercitarem.*

*Então, a minha prática pedagógica sempre foi norteadada pela leitura do livro didático pontuando aspectos principais no caderno e procurando dar uma boa explicação, uma explicação dinâmica que não seja uma fala monótona. Um professor tem que gesticular muito na sala de aula e falar com o olhar; a linguagem não-verbal funciona muito, então eu sempre procurei fazer isso. É claro que a gente é ser humano, tem dias que você está com dor de cabeça, com problemas pessoais... Não é ilha do sonho não. Falar que todo dia sua aula é legal, é maravilhosa, nós temos um monte de problemas, mas em situações normais, eu sempre procurei fazer isso.*

Reforçando as relações com os alunos e as práticas pedagógicas, Ana narra:

*Primeiro, é a forma de tratamento. Você tem que conquistar o respeito dos seus alunos sem humilhar, jamais fazer isso. E você conquista esse respeito com a sua postura e a sua competência. Então, você tem que procurar ser bom no que faz. O seu aluno tem que olhar para você e saber que você não está ali brincando. E a postura, né, você não precisa ser sisudo, não precisa ser bravo. Você pode ser doce mas conquistar o respeito. Outras coisas que fiz com meus alunos foi sempre às vezes sair com eles. Aqui tem a Casa de Cultura, eu saio com eles. Sair do ambiente de sala de aula pelo menos uma vez no mês, isso é muito bom, os alunos gostam. Eu coloco eles para fazerem trabalhos juntos porque adolescente gosta de estar perto um do outro. Eu acho que isso produz mais.*

Como a pandemia já havia sido contextualizada, Ana continua narrando sobre a questão do trabalho remoto no estado de Minas Gerais.

*Aqui no estado de Minas Gerais, o governo não tornou obrigatório o trabalho visual. O governo de MG instituiu o "Estude em casa" que é um site onde o próprio Estado paga professores para darem aulas para os alunos, só que agora nós temos o chat, e no momento da aula de História eu posso estar conversando com meu aluno ali. Foram direcionamentos, orientações, mas nada que tornasse a prática obrigatória. O próprio professor que precisa tomar iniciativas para chegar até o aluno. Então, eu formei grupos de Whatsapp com as minhas turmas e ali eu mando orientações e áudios para eles. E através do Google Meet, onde, dentro da minha casa, eu explico matérias para eles e indico atividades também. Só que eu estou encontrando uma dificuldade muito grande para fazer os meninos assistirem as minhas aulas. Como o Estado já deu o material pronto, tanto visual na TV, na internet. Não sei se você já ouviu falar no plano de estudos tutorado que são as atividades que o próprio Estado oferece, unificou o ensino. Eles não sentem muita vontade de assistir as minhas aulas. Eu marco a aula pelo Meet, 40% da turma assiste. Não tem problema para mim, mesmo que tenha um aluno, eu vou dar a aula. Mas você se disponibiliza para dar a aula e tem menos da metade da turma participando, isso se deve à falta de internet, muitos alunos estão trabalhando, aproveitando o momento, mas tem turmas ali que a gente sabe que têm condições de acessar o Meet mas simplesmente não querem. Então, a situação da escola pública é muito diferente da escola particular, onde na particular subentende que existe um padrão socioeconômico melhor, um incentivo da família... e na escola particular existe uma obrigatoriedade da aula online, o que força o aluno também a acompanhar. No caso da escola pública não existe essa obrigatoriedade, e a diversidade das condições*

*socioeconômicas é muito grande, o que dificulta um pouco o trabalho do professor. A pandemia desnudou as desigualdades sociais que sempre existiram no nosso país. O que cabia ao Estado fazer nesse momento era isso, no meu ponto de vista: propiciar aulas e atividades para os alunos. Mas é uma medida paliativa, não é uma medida que vá solucionar problema algum, pelo contrário, vai aumentar as desigualdades educacionais que sempre existiram dentro da própria escola pública e da escola pública para a escola particular. Em relação aos meus colegas, eu percebo que varia o comportamento. Em todo setor, existem posturas diferentes. Existe a postura mais aguerrida de querer correr atrás e existe a postura mais acomodada. Então, se eu sou um funcionário público que não estou sendo cobrado por algo, isso leva à acomodação. Muitos realmente fazem o que são obrigados; outros tentam puxar, buscar mais esses alunos; e outros estão desesperados por verem que a situação é perigosa em termos sanitários mas, ao mesmo tempo, os nossos alunos estão ficando para trás.*

Ana ainda narra sobre o contexto do trabalho remoto em interface com a vida pessoal, com o cotidiano privado, ressaltando um recorte de gênero:

*Eu falo que o meu marido me ajuda muito, mas a própria palavra já diz: ajuda. A responsabilidade ainda fica muito a cargo da mulher. A mulher saiu para trabalhar mas não largou a casa. A administração da casa e dos meninos, ele me ajuda muito, não posso reclamar. Alimentação... ele sabe fazer almoço, ele busca e leva na escola, mas o tempo todo o meu radar está ligado neles. Então eu me divido bastante em relação a isso: trabalho e casa.*

*A professora conta que trabalha com turmas do ensino fundamental segundo segmento e do ensino médio e retrata que está atualmente no cargo de vice-diretora da escola, contando a estrutura de docentes da área de História, os desafios e o processo administrativo.*

*No ano passado, eu me juntei ao diretor chamado Pedro<sup>33</sup> e nós formamos uma chapa. Então, hoje eu tenho a condição de vice-diretora e professora. Eu trabalhava com dois cargos e hoje em dia eu trabalho com um cargo. Eu dou 16 aulas semanais e o cargo de vice-direção. Esse meu cargo foi substituído por outra professora e existe um cargo vago, então nós somos três professoras de História lá.*

*Caio, quando você assume um cargo administrativo, você sai de um mundinho. Não que seja inferior, algo assim, de forma alguma. Mas você ficava muito preso a planejar aulas e dar a sua aula. No cargo administrativo, você tem que lidar com o todo. Aí você percebe que -como eu disse a você antes - profissionais têm posturas diferentes. Então, de repente você tem uma proposta mas você precisa do seu colaborador. Às vezes você entra achando que vai mudar tudo e não é assim que funciona porque você precisa conviver com aqueles funcionários e muitas vezes eles simplesmente pensam diferente de você. Ou você briga para se impor, ou você às vezes tem que tolerar toda uma situação. Então, as mudanças numa escola, as mudanças na educação não acontecem por meio de uma revolução, é um pouquinho todo dia. E quem está na liderança tem que ter um equilíbrio emocional muito grande para fazer com que essas mudanças aconteçam. Ali na vice-direção, você presencia casos absurdos de professores brigando com alunos, professores que faltam ao trabalho sem justificativas, mas você presencia também algumas iniciativas excelentes, de professores que fazem de tudo pelos seus alunos. Então tem sempre aspectos positivos e negativos, é um caminhar. Tudo na educação é plantar e colher, nada é do dia para a noite, é muito processual.*

*Existe uma prova de certificação que o Estado aplica, então os interessados a se candidatar à direção fazem essa prova. O professor de Geografia chamado Gabriel fez a prova e me convidou para ser vice dele, nós formamos a chapa. Eram 3 pessoas na*

---

<sup>33</sup> Nome Fictício.

*chapa: o Gabriel, eu, e uma professora de matemática chamada Carol<sup>34</sup>. E existiu uma chapa que concorreu conosco formada por uma pedagoga, outra matemática e um professor de Educação Física. É por voto. Quem vota é a comunidade escolar que é formada por: alunos maiores de 14 anos, funcionários da escola e um responsável por cada aluno menor de 14 anos.*

Retornando as disciplinas pedagógicas na formação inicial, a professora tal como Roco, retrata a disciplina de Didática e o professor Allan como marcantes da época da sua graduação.

*Eu tenho muita lembrança dele (Allan), me valeu muito. Eu fiz no sétimo período já. Foi muito importante para fazer o concurso. Eu aprendi muito com ele porque ele tinha uma prática docente extraordinária e colocava a gente para pensar no que a gente ia enfrentar. Porque você faz a disciplina de educação, você não vai falar mais de teorias, em termos de História que era o curso que eu fazia. Você vai falar de aluno, de escola. E o que é escola? É aquela montoeira de menino, é pai ali dentro, é dar aula de noite, é menino que chega lá doido para se alimentar sem o mínimo de estrutura. Então ele me alertava muito para isso, por isso ele ficou na minha memória, porque depois que eu fui para a prática, eu percebi que ele estava certo. As outras disciplinas de Psicologia, de Didática, eu lembro que eu fiz, mas... Me ajudou, falava das fases educacionais, das fases da criança e do adolescente, da fase adulta. Eu entendi que cada ser humano tinha o seu tempo, o seu modus operandi, me ajudou também, foi bom.*

Com relação a aprendizagem da docência, a professora coloca como “Ai, difícil” retratar o processo, mas o faz apontando as interfaces com as práticas pedagógicas.

*O que me ensinou a ser professora foi estar lá com os meus alunos, foi errar e acertar porque a gente erra muito, erra no sentido de que às vezes eu planejo alguma coisa e não dá certo, então eu tenho que ficar me reformulando, me refazendo. Quando os alunos começavam a fazer bagunça e eu percebia que além da minha tranquilidade, eu precisava assumir uma postura, então eu acho que ser professor é assumir uma postura. É muito, aliás, assumir uma postura. Eu percebi que eu precisava ser exemplo para os alunos. Eu precisava ser exemplo em todos os sentidos. Eu não podia cobrar uma coisa e não fazer, então isso foi me ensinando a ser professora. Eu não podia cobrar educação deles e ser grossa. Eu não podia cobrar organização e ser desorganizada. Eu não podia cobrar deles pontualidade e chegar sempre atrasada. Então isso tudo me ajudou a ser professora.*

A professora fala dos seus processos de formações contínuas, bem como o desejo de continuar estudando. Ela conta que sempre aproveita todas as oportunidades que são oferecidas pelo Estado.

*Eu já fiz alguns cursos propiciados pelo próprio Estado, foram muito rápidos. E fiz a pós-graduação na área de História também em uma faculdade particular, mas eu gosto muito da área de Pedagogia, Educação. Se um dia eu tiver oportunidade, eu queria estudar ainda. [...] De repente, um mestrado ou doutorado, mas a vida da gente segue rumos. Eu me casei, tive filhos, assumi a vice-direção. Você vai acumulando responsabilidades, sendo responsável por outrem, então vai deixando às vezes as suas prioridades de lado, mas está bom, está ótimo.*

---

<sup>34</sup> Nome fictício.

A professora compartilhou também a sua avaliação sobre os cursos de formação continuada oferecidos pela rede pública e realizados por ela.

*Eu acho que é muito uma percepção individual. Você pode absorver quando você quer. Se você chega em um curso simplesmente com aquela carga de obrigação pensando que não vai mudar nada mesmo, "vou escutar mas nada vai acontecer", eu acho que ali já perdeu o sentido. Mas quando você se dispõe a fazer um curso com a ideia de que algo bom pode te acrescentar, sempre tem validade. Para mim, todo curso que eu tive sempre me acrescentava, nem que fosse para eu parar e escutar boas coisas. Eu sempre gostei, sempre me acrescentou. Eu acho válidos os cursos para professores sim.*

Ana conta ainda, sobre o desejo de sempre continuar a estudar, que teria continuado sua formação, caso tivesse tomado outros caminhos na sua vida.

*Caio, se eu pudesse voltar atrás, no estágio em que estou hoje, eu teria feito o mestrado logo depois que saí da universidade, porque se você sai e para de estudar e começa a ganhar o seu dinheiro - porque você está estudando e fica muito sem dinheiro, a maioria das pessoas - aí você consegue um emprego concursado e tem um salário todo mês, você pensa que não precisa de mais nada. E era assim, uma grande ilusão, porque naquele momento era a melhor coisa do mundo, e isso vai te levando ao comodismo. O que eu mais lamento é não ter continuado os estudos logo que eu concluí a licenciatura.*

Ao fim, a professora Ana deixa a seguinte mensagem para os professores em formação sobre História:

*Eu diria que é uma profissão muito gratificante. A gente não precisa ter ilusão de colher resultados rápidos porque nós professores somos diferentes de engenheiros e médicos que fazem um trabalho hoje e amanhã vê resultado. O médico prescreve um medicamento e o paciente se cura. Um aluno vai dar frutos ao longo do tempo. Então, muitas vezes isso gera uma ansiedade muito grande no professor. O que eu digo para os recém formados é que de modo algum tenha isso em mente, essa ansiedade de ver resultados rápidos, porque na educação não é assim que funciona.*

*Na educação, é um plantar e colher constante. Eu tenho sempre como ensinamento em termos de sabedoria, o agricultor: ele sabe o que ele plantou mas não sabe o que vai colher. Tem as intempéries do clima, existem muitos motivos para que o que ele plantou não venha a ser colhido, mas quando ele colhe, ele sente uma satisfação muito grande e ele vai plantar de novo. Assim é a vida do educador. Ele tem que saber o que ele está plantando, ter um trabalho consciente. Eu tenho que ter um trabalho consciente, saber o que eu estou fazendo. Se eu vou colher? Eu não sei, mas eu tenho que saber o que eu estou fazendo aqui.*

#### 4.4 ALUÍSIO

O professor Aluísio é o único professor com mestrado, e também trabalha com docência no ensino superior, em uma instituição privada. Cumpre ressaltar que Luísa também possui mestrado, além do doutorado, e que por vezes, também está envolvida no ensino superior. Mas, como será disposto a seguir, são situações formativas e de trabalho distintas. A formação no mestrado e a atuação concomitante na faculdade particular, vão constituir elementos que alinhavam a narrativa de Aluísio. Vamos conhecer a história de Aluísio?

*Vou tentar seguir uma ordem cronológica que eu acho que vai dar um pouco mais de sentido. Eu sou natural da cidade de Ubá/MG<sup>35</sup>, bem próximo daqui. Sou o terceiro filho, e último, dos meus pais. Os três fizeram curso superior. Eu fiz o curso superior aqui na Universidade Federal de Viçosa (UFV); parte do meu ensino fundamental foi em escola pública; meu ensino médio já foi em escola particular. Eu fiz o curso superior para a História, em Viçosa. Ingressei no ano de 2003. Eu "tô" tentando já direcionar um pouco para a atividade profissional porque eu acho que é onde a gente vai ter uma riqueza maior de dados.*

*Eu nunca tive dificuldade nos estudos, sempre foi uma área que eu me identifiquei. Gosto de refletir. Então, isso me trouxe facilidades para, principalmente, o direcionamento do pensamento para a aproximação das Ciências Humanas. Devido ao leque de ofertas que se tem aqui na região, eu acabei optando por História embora não fosse algo pré-determinado. Eu pensava em fazer um curso na área de Ciências Humanas e entre as ofertas que tinha aqui na região, a História foi a que mais me chamou o interesse. Finalizado esse curso de História aqui na Universidade Federal de Viçosa, eu ingressei no mestrado aqui também, só que aí eu fiz no Departamento de Letras, também pelo motivo da oferta regional, tanto é que a minha dissertação se encaixa mais como uma dissertação de História do que como uma dissertação de Letras. Eu fiz a pesquisa utilizando um romance, O Cortiço (uma obra literária) como uma espécie de fonte histórica, como um caminho para chegar na construção de um conhecimento histórico. Embora tenha sido na Letras, eu compreendo mais como uma pesquisa historiográfica, mas é claro que eu tive que adaptá-la às demandas do programa. Era um programa de literatura e sociedade, então, eu acabei colocando a História ali dentro até como um pouco de oportunismo porque era o que oferecia na área e se enquadrava dentro do programa.*

*Essa trajetória sempre direcionada para o pensamento humano. Embora minha atuação profissional no Estado de Minas Gerais seja professor de História para o ensino médio, eu não me vejo tão restrito assim à História; embora goste, é a área que eu tenho uma especialização e uma autoridade maior para falar, mas, pessoalmente, eu não me identifico com um pensador exclusivo da História ou apenas um historiador. Eu penso às vezes no sentido de multiculturalismo... isso vem natural. Eu acho que eu me enxergo mais desta maneira.*

*Mas aí, eu atuo profissionalmente na área de História, docência no ensino médio. Já atuei com Geografia, Filosofia, Sociologia no ensino básico. Esse título de mestrado que eu conquistei me abriu portas para a atuação no ensino superior. Eu também atuo em uma faculdade particular aqui da cidade, mas sobretudo na área de Humanas; lá, eu já não sou tão historiador quanto sou no Estado porque lá eu pego Antropologia, Sociologia,*

---

<sup>35</sup> Município da Zona da Mata Mineira distante 65.5 km da cidade de Viçosa.

*Metodologia da Pesquisa, então acaba que isso me dá uma versatilidade maior. Caio, não sei se estou fugindo do eixo.*

Falo ao professor, como expliquei com os demais sujeitos, que ele não precisa se preocupar em um possível desvio temático, pois a pesquisa narrativa se interessa justamente pelas singularidades e pelas trajetórias. Na continuidade, Aluísio fala da escolaridade dos pais e dos irmãos, em termos de formação no ensino superior:

*Meus pais não têm. Foi já na geração dos meus irmãos que a família chegou a ter membros com curso superior. O meu irmão mais velho formou-se em Direito e o meu irmão do meio formou-se em Letras. Então, todo mundo tem um pé na Humanas. O Cassiano<sup>36</sup> formou-se em uma faculdade particular na cidade de Ubá, já o meu outro irmão e eu formamos aqui. A minha mãe é aposentada, mas sempre foi educadora, alfabetizadora, então eu acho que essa primeira e segunda infância nossa foi muito influenciada porque ela enquanto professora e alfabetizadora sempre tomou partido na nossa trajetória educacional. Então, ela sempre deu suporte, mas esse suporte não de forma consciente ou intencional, mas ele acaba te direcionando. Por essa característica de educadora, eu percebo que isso foi passado a nós, tanto é que os três irmãos atuam com docência, são professores.*

Com relação ao apoio dos pais e a escolha pela docência, o professor retrata que:

*Hoje, analisando, percebo que no momento da decisão não foi tão consciente, mas com certeza fez um peso para essas escolhas, mesmo não tendo a consciência no momento das escolhas que aquilo direcionou e o peso que aquilo teve, hoje, olhando, eu percebo que sim. Isso, inconscientemente já vinha sendo depositado ali na gente através da prática da minha mãe acompanhando nossos estudos.*

Ainda com relação a escolha pela docência e as lembranças e inspirações de outros professores e de disciplinas durante o processo de escolarização, Aluísio diz que:

*Certamente. Essa decisão vai ficando mais cristalina a partir do ensino médio, mas certamente os professores que eu tive no fundamental I e no fundamental II também influenciaram. Acredito que até o fundamental, eu não tinha essa predileção, mas já me saía melhor nas áreas humanas. A partir do ensino médio, eu acho que já foi um direcionamento mais forte, até mesmo às vezes acarretando um certo desleixo com as outras áreas.*

Sobre a docência, Aluísio narra que:

*Vou falar das primeiras experiências porque aí no momento que eu explicá-las, vai contemplar as outras perguntas. Eu, enquanto ainda fazia o curso de História, antes mesmo de formar, eu tirei aquela autorização para lecionar, o Certificado de Avaliação de Título (CAT) e com ele, eu consegui algumas aulas no Estado. Às vezes, professores pediam uma licença (ou as demandas que o Estado acaba tendo), então eu consegui algumas aulas e a primeira aula que eu dei foi de Ensino Religioso. Na verdade, foi mais uma oportunidade que eu aproveitei do que algo que eu havia projetado. Eu estava precisando trabalhar, precisava ingressar no mercado de trabalho embora eu ainda não estivesse formado; eu precisava daquela experiência e também da remuneração naquele momento e aceitei uma oportunidade. Eu tinha um CAT variado devido as diversas*

---

<sup>36</sup> Nome fictício.

*experiências que eu tive na faculdade. Eu consegui a autorização para dar outras áreas do conhecimento que não só História. A primeira oportunidade foi no Ensino Religioso e foi ela que eu comecei. Então, aquilo me trouxe uma experiência muito grande de sala de aula, eu caí de paraquedas no meio do ano letivo, no meio de uma disciplina que não era a minha área de especialidade, mas eu consegui, ali, aprender a lidar com sala de aula. Não aprender completamente, mas ser iniciado, digamos assim.*

*Eu lembro que eram turmas complicadas de trabalhar porque na época, deixe-me ver, isso foi em 2009, talvez 2008, mas na época tinha um programa no Estado que chamava-se PAV, não lembro mais exatamente o que a sigla significa, mas era um programa que reunia alunos repetentes; alunos com histórico de delinquência; alunos também que, às vezes, não conseguiam acompanhar o ano letivo. Juntavam tudo em uma turma só, em uma turma seriada, e falava para o professor: "Se vira nessa situação". Então, foi uma situação muito difícil principalmente para quem não tinha experiência, foi um batismo de fogo que, de certa forma, me deixou preparado e destemido para a área da docência. Essa experiência, embora seja um pouco louca e um pouco destacada do que pode se esperar tradicionalmente, ela me acrescentou muito.*

*Daí em diante, eu fui conseguindo aulas de História, de Geografia, na medida que os anos foram se passando, aproximando mais da minha área de formação. Bem, e aí eu dei um tempo. Dei essas aulas, formei e parei um pouco para estudar para entrar no mestrado. Eu tinha aquilo como foco. Fiquei mais um tempo afastado da docência, entrei no mestrado e quando já estava quase terminando o mestrado - faltava só defender mesmo a dissertação - eu recebi um convite da faculdade de Viçosa para atuar com algumas disciplinas lá. Então, eu comecei a atuar na faculdade de Viçosa antes mesmo de ser aprovado no concurso público, que é o cargo do ensino médio de História hoje. Eu tive essa experiência com o ensino superior, estou lá nessa faculdade até hoje, então já tenho aí aproximadamente 7 anos nessa faculdade. Ao longo dessa trajetória na faculdade, aí que eu fui ser convocado para um concurso que eu havia feito anteriormente. Era um concurso antigo, que eu já nem conferia mais as chamadas, mas eu recebi a notícia que eu fui aprovado, fui convocado e aí eu assumi a dupla jornada de trabalho: trabalhando na faculdade à noite e, pela manhã, na educação básica - no ensino médio principalmente.*

Aluísio destaca sobre as relações com a docência no ensino superior e na educação básica, com os percursos temporais e formativos:

*As primeiras experiências foram na educação básica, mas elas foram espalhadas. Um mês em uma escola, dois meses em outras; não tinha uma sequência. No ensino superior eu peguei uma sequência maior. [...] A minha principal atuação, a concentração é no curso de Pedagogia, então no curso de Pedagogia eu atuo com disciplinas de História, conteúdo e método, disciplinas de Geografia, Antropologia, Sociologia, em geral, essas áreas afins. Mas a atuação não é estrita ao curso de Pedagogia, eu também trabalho com disciplinas em outras áreas, cursos que demandam disciplinas de Humanas; eu costumo atuar bastante, como no Direito; na Publicidade; Metodologia da Pesquisa também porque embora a minha área seja Humanas, o método científico às vezes pode ser aplicado para outras áreas. Então, já trabalhei com Administração, mas aí falando sobre método científico. Orientação também, eu esqueci de comentar. Eu oriento pesquisas, artigos, monografias, etc.*

O professor ainda destaca que o trabalho no ensino superior e na educação básica tem algumas interseções, nos sentidos das apropriações pela/da docência. Assim, Aluísio diz:

*Eu acho que é uma via de mão dupla. Tanto a experiência na educação básica consolida a minha atuação no superior quanto o contrário, mas vamos tentar pegar exemplos aqui porque eu acho que seria interessante relatar.*

*A prática na docência no ensino básico é diferente por variados motivos, não só da diferença de ensino superior para básico quanto de privado para público, porque tem essas duas dimensões aí. Então, a experiência no ensino público me traz conhecimento e autoridade para usar essas experiências para auxiliar no ensino superior, principalmente no curso de licenciatura de Pedagogia porque são situações que os estudantes da Pedagogia vão vivenciar. Não exatamente da mesma maneira que eu e nem precisam ter a mesma reflexão que a minha, mas essa narrativa das minhas reflexões certamente auxilia com exemplos e também um domínio maior da prática. Lá, a gente trabalha principalmente a teoria da realidade do trabalho e tendo esse contato direto, eu me sinto muito à vontade para fazer essa ponte que você está chamando de interface.*

*E a experiência do curso superior enriquece também a minha experiência no ensino básico porque eu, de certa forma, quando eu trabalho com orientações de pesquisas na área de Educação, eu consigo enxergar - de uma maneira muito clara - pontos importantes a serem observados nas pesquisas. Então, quando eu vou do ensino superior para o ensino básico, às vezes algumas situações que antes não me vinham para refletir, agora me vem, porque às vezes são objetos de pesquisas que eu estou orientando. Às vezes eu trago uma atenção maior que talvez eu não teria ou não teria com a mesma intensidade que eu tenho. Acredito que as duas áreas se complementam.*

O professor esclarece que no âmbito de sua atuação no ensino superior, não teve a oportunidade de acompanhar pesquisas e participações em estágios dos estudantes universitários.

Segundo ele:

*Eu deixo, de certa forma, os estudantes do curso superior terem liberdade na escolha do objeto, do objetivo, do método. Claro que vai tendo alguns limites, mas eu procuro dar uma maior liberdade possível. Então é raro, pelo menos na nossa realidade da faculdade. O estudante escolhe a área do estágio para fazer pesquisa, já que nós temos um setor de estágio que demanda muito dos estudantes. Então, eu sinto que, às vezes, não pela própria faculdade, mas pelas exigências do MEC, eu percebo que muitos estudantes ficam sobrecarregados com estágio e quando vão fazer a pesquisa, eles querem justamente fugir. É o que eu percebo. Então, eu acho que não.*

Sobre as memórias das disciplinas pedagógicas e próprias do ensino de História durante a formação inicial, Aluísio conta que:

*As lembranças são escassas porque as oportunidades também foram escassas. Na época que eu fiz o curso - eu fiz de 2003 a 2010 - a minha grade era a de 2003, e ela tinha muito pouca área própria do Departamento de História para a licenciatura, isso ficava mais por função do Departamento de Educação. Essa experiência, dessa preparação para a docência, foi do Departamento de Educação. Não consigo nem lembrar se tinha alguma disciplina específica da História voltada para a prática de ensino. Certamente devia ter, mas é como estou dizendo: a experiência foi tão escassa que eu nem me recordo. Eu me recordo das experiências pelo Departamento de Educação. A questão da legislação foi muito importante. O que eu aprendi de legislação do ensino (que inclusive me auxiliou muito no concurso que eu fiz e auxilia na prática diária) foi talvez o que eu possa lembrar de mais rico que eu absorvi, não necessariamente que tenha sido oferecido. O que eu absorvi de mais rico nessas experiências foi em relação à legislação, mas haviam experiências, por exemplo, de didática. Tinha outra disciplina chamada Psicologia, mas agora não me recordo os nomes exatos, então nem vou entrar no mérito para não fazer*

*confusão. Mas da prática de sala de aula, eu percebo que a maior parte dos ensinamentos foram na prática mesmo, foi caindo em sala de aula e lidando com a situação, mas é claro que houve algumas experiências que não foram as mais importantes, mas que de alguma forma contribuíram. Às vezes, trabalhar os seminários das disciplinas do Departamento de Educação, auxiliava. E agora, eu estou me recordando aqui - foi a pergunta anterior mas acho que ainda é válido acrescentar - que o estágio supervisionado, quando eu fiz no curso de História, era um estágio só, então era uma coisa que com seis meses ou um pouco menos de experiência e poucas práticas na sala de aula em que se fazia estágio, já era o suficiente. Então, as experiências foram poucas.*

O professor ainda tece um comentário sobre a defasagem considerada por ele do curso de História, em função do único estágio, por exemplo, no sentido de que “A gente lida com um ‘você vai aprender na prática’, mas você não pode contar com a ideia de soltar o profissional sem estar preparado, a ideia não é essa. Acho que há uma defasagem aí.” Alúcio também se recorda do ingresso da carreira docente e do apoio que recebeu de docentes mais experientes, já integrados a escola:

*Não vou falar para todos, mas na minha experiência, sempre houveram aqueles profissionais que me auxiliaram. Alguns mais, outros menos. Até mesmo aqueles que por diversos motivos não se dedicaram a me ajudar, me ajudaram de alguma maneira, porque eu, no ambiente de escola, estou observando a todos, observo também os outros profissionais - seja para aprender com o que eles estão fazendo, seja para evitar algumas práticas também. Às vezes, observando algumas práticas que eu não concordava, eu já me policiava mais naquele sentido. Houve ajudas intencionais, mas também houve aquelas ajudas que não foram programadas, mas que era importante estar de olhos abertos para absorver.*

Nesse momento, o professor começa a discorrer sobre a experiência de supervisão do estágio. Ele, que já atuou como supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) enquanto docente da Educação Básica, mas seus relatos vão ser mais circunscritos a dimensão do estágio, uma vez que o programa tem idiosincrasias que diferem da estrutura supervisiva. Nesse sentido, o professor retrata:

*Para começar a fala, acredito que é importante o pensamento do conceito "quem está atendendo quem no estágio?". É o estudante do curso superior que vai atender a rede de ensino ou é a rede de ensino que vai atender o estudante? Eu sempre me coloco nesse pensamento porque eu percebo que não há uma unanimidade nas escolas. Não só nessa que eu trabalho agora; nas experiências que eu já tive, porque é comum professores, até mesmo direção e supervisão, que pensam no estagiário como uma pessoa que vai atender as demandas da escola. É claro que, de uma maneira ou outra, sempre vai ocorrer. A própria presença daquele estagiário ali enriquece o ambiente porque ele está, teoricamente, mais atualizado. Qualquer ser humano, em qualquer situação, vai acrescentar. Então, eu não penso que seja esse o compromisso do estudante; eu penso mais no compromisso da escola que está acolhendo aquele estagiário em ofertar para ele experiências que possam prepará-lo melhor para atuar na docência do que o contrário, embora o contrário aconteça, e isso é bem-vindo, mas não acho que esse seja o foco. Então, quando eu parto desse pensamento de que "a escola que está atendendo aquele estudante", eu não vou colocar ele para fazer o meu serviço porque não é essa a intenção*

*e eu já vi isso acontecer várias vezes, é um assunto até recorrente. Então, eu penso em metodologias, em inserções daquele estagiário no que vai acrescentar na formação dele. É lógico que para o meio de tudo isso, eu não posso esquecer dos alunos, então eu tento, também, direcionar para que aquela presença do estagiário, para que as funções que ele vai exercer contribuam para a vida daquele aluno, né?! Eu não posso esquecer isso; mas eu não posso esquecer que o foco principal do estágio supervisionado é a formação do estagiário. Então, quando eu aceito (me parece que eu tenho a opção de negar quando me é oferecido, mas nunca neguei até porque a procura não é tão grande assim), eu penso que estou aceitando um compromisso de conduzir, auxiliar nessa condução da formação desse estagiário. As experiências que eu já tive foram sempre pensadas nesse sentido. Propor, também, deixar uma liberdade de escolha porque tem algumas obrigações que o estagiário precisa cumprir, uma aula que ele precisa lecionar... têm algumas atividades ali que ele precisa comprovar depois no Departamento de História. Então, eu procuro deixá-lo livre para a escolha da temática, claro que dentro dos limites, porque eu tenho que pensar na sala de aula na escolha da temática; e isso acrescenta muito, cara, porque as experiências que eu tive foram de aulas excelentes. Às vezes, naquela correria do dia a dia, nem sempre é muito fácil variar a metodologia das aulas e os estudantes sentem falta disso; então, uma pessoa diferente, com uma metodologia diferente, eu acho que acrescenta muito para a sala de aula.*

O professor também fala sobre as orientações da escola e da universidade que (não) recebeu enquanto supervisor:

*Caio, não necessariamente sobre como deveria agir mas sobre quais demandas (agora falando da escola, depois a gente entra na universidade). Por parte da escola, as orientações são inevitáveis porque a escola tem um calendário, uma agenda; e esse estagiário precisa, de alguma maneira, acompanhar essa agenda. Então, não necessariamente de como agir, o que fazer, mas das possibilidades e de onde seria melhor absorvido.*

A respeito do contato com a universidade, o professor conta que “A presença, ela é mínima, né?! Sim, às vezes vai para cumprir alguma obrigação, mas a presença não é constante não. É até perto ali, o Departamento de História da nossa escola”. E o professor Aluísio acaba por reconhecer que tal cenário não é exclusividade do contexto vivido por ele: “É, pois é. Não só aqui, na realidade não só na nossa, parece que estou falando somente da nossa realidade. Há um abismo sim”.

Sobre as perspectivas do trabalho remoto no contexto pandêmico e as ações do Governo do Estado, com a dinâmica própria da instituição escolar, o professor afirma o seguinte:

*A minha visão é extremamente pessimista. Eu vou tentar me ater ao foco da educação tentando falar na educação. Esse Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), programa do Governo, é péssimo. Ele é mal estruturado; é mal preparado; ele é excludente; ele desvaloriza o profissional da educação também, uma vez que, enfim... eu poderia ficar muitas horas falando aqui, mas meu sentido não é fazer esse desabafo, mas ele é muito precário. É muito precário em muitos sentidos, tanto na produção, na concepção, quanto na comunidade escolar da rede estadual de Minas. Nós temos - na nossa escola um pouco menos, mas falando de uma realidade de Minas Gerais - muitos estudantes que não têm a menor condição socioeconômica para fazer esse ensino remoto. Há aqueles que, obviamente, têm essa condição socioeconômica, mas falta, também, a maturidade. Eu acho que foi uma coisa feita às pressas e talvez o ano letivo é um prejuízo*

*que não tem como se evitar mas quer se parecer que não, que vai acontecer, que o ano letivo vai ser aproveitado, mas na prática, eu estou achando uma experiência assim... Nefasta! [...] Essa é uma preocupação (ENEM) mais do terceiro ano, mas não... a participação funciona no seguinte sistema: não há avaliação, pelo menos por enquanto, mas há as atividades. Então, o que o aluno precisa é cumprir a carga horária da atividade. Ele não precisa, necessariamente, acompanhar uma aula. Não tem chamada, não tem lista de presença, não tem nada. Desde que ele entregue as atividades semanais - e aí, há muito compartilhamento de respostas - ele está cumprindo a carga horária. Isso deixa questionável a questão do ensino e aprendizado.*

Aluísio retoma ao assunto das práticas pedagógicas, associando-as a uma interlocução lata com outras disciplinas e com os demais agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

*Eu acho interessante quando a gente fala de interdisciplinaridade como se fosse uma novidade, mas esse é um pensamento que tem mais de um século, né?! E nem sempre na prática ele é implementado. Às vezes vem com o discurso "interdisciplinar" como se fosse uma coisa nova, mas não, gente, isso é extremamente antigo (...) eu penso que isso é muito importante não só na interdisciplinaridade mais óbvia. Por exemplo: a gente pega a História e Geografia, até mesmo a História e a Literatura que são extremamente complementares, é fácil de demonstrar essa complementariedade, mas até um pouco de forma mais subjetiva também. É claro que, como professor de História, eu tenho que dar conta dos parâmetros curriculares, do que é estipulado no sentido de conteúdo e habilidades para o estudante, mas eu enxergo isso como uma forma um pouco mais ampla também, porque na docência - aqui não estou falando do ensino remoto, estou falando do ensino físico, presencial - a gente percebe que as relações humanas são indissociáveis da relação educacional, que é uma relação humana. Então, por mais focado que esteja em um conteúdo, em desenvolver uma habilidade junto, isso tudo é inevitável que venha junto com uma carga - não seria ideológica a palavra correta, mas uma carga de pensamentos, práticas e valores. Às vezes não é o foco daquele trabalho, mas uma relação humana de um ano ou mais, com uma turma, há esse diálogo de valores mesmo que não objetivamente. Então, ter consciência disso me faz preparar uma aula que leve isso em conta. E é um momento rico. Eu entendo que tem, como eu disse, os conteúdos, as habilidades a serem cumpridas, mas que isso tudo vem com uma carga externa. Por exemplo: no ano passado eu tive uma experiência que eu achei muito legal (...) eu mudei, quando eu tava na graduação, eu era extremamente crítico aos livros didáticos, e é claro que existem os erros, os problemas que têm que ser olhados com critério, mas hoje em dia eu percebo que existem materiais que auxiliam muito a realidade do ensino básico. Uma experiência que eu tive no passado que eu achei muito bacana (...) qualquer folha, sem o menor critério. E que fizessem, numa folha a parte, ou um desenho, ou uma poesia, uma atividade extremamente livre sobre qualquer página, sobre qualquer aspecto do livro, seja página, seja capa, contracapa... e aquilo saiu coisas tão interessantes que eu percebi que às vezes o primeiro olhar do aluno, do estudante, para o livro, é interessante porque ele vai criar ali, talvez, uma fidelidade, ou uma aproximação desse aluno com o livro que talvez ele não teria. Tínhamos casos de alunos que devolviam livros no final do ano, porque no circuito eles devolvem, então tinha casos que o livro chegava impecável, aquele livro que nunca entrou numa mochila e foi da escola para a casa. Então, em alguns casos a gente via que não havia nem um folhear do livro, em alguns casos, claro que não é a maioria deles. Mas esse ato, dessa atividade totalmente livre, sem uma cobrança mais séria fez com que em alguns despertasse ali uma curiosidade. A maioria fez desenhos, tinha poesias também, e tal. Eu guardei aquelas atividades e, na devolução no final do ano, o aluno sabia me falar algumas coisas sobre aquele conteúdo. Eu percebi que ele foi o ano inteiro tendo a memória que ele fez, tendo aquele desenho, aquela página, então, quando chegou aquela matéria, ele teve uma atenção especial. Ou seja, partiu dele o interesse por aquele conteúdo específico. Claro que a gente não tem condição de trabalhar com o ensino totalmente livre nos moldes como está construído agora a escola*

*do presente no Brasil, mas esse tipo de atividade, você percebe que quando parte do aluno, o aproveitamento é muito maior do que quando só é passado para ele o que ele tem que estudar. É quando sai a escolha própria, eu percebi que o aproveitamento é muito maior. A memorização daquilo também, né?!*

Como mensagem final aos professores em formação, Aluísio narra que:

*O que vou dizer talvez não fique restrito à área da História. A educação é uma relação humana, isso não pode ser perdido de vista hora nenhuma porque às vezes a cobrança diária ou a ânsia por atingir os objetivos pode nos fazer esquecer dessa característica fundamental da educação, que ela é uma relação humana. As relações humanas estão suscetíveis a uma variedade de acontecimentos e precisam ser levadas em conta. Então não tem como traduzir um processo de ensino e aprendizagem, por exemplo, em números, em notas. Você não pode entender aquilo como uma leitura fidedigna da realidade porque é uma qualidade de relações humanas extremamente subjetiva. Então, é preciso ter consciência de que o processo de ensino e aprendizagem é uma relação humana. Acho que isso, pelo menos, me ajuda muito a compreender melhor todo o processo.*

## **COMPOSIÇÃO 5: ANÁLISE NARRATIVA DAS HISTÓRIAS PARTILHADAS: TRAJETÓRIAS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS**

A presente composição enseja refletir sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissionais das trajetórias narradas pelos professores participantes da pesquisa. Por ser um trabalho de abordagem qualitativa, enfocamos as perspectivas dos sujeitos que narram em seus gestos, seus corpos. Atribuem e induzem significados, reconhecendo também a minha subjetividade e a minha agência nos processos de (re)conhecimento. Tal perspectiva não diminui o rigor analítico, embora todo o esforço de construção narrativa. Mas, encaminha o reconhecimento que a relação na produção do conhecimento não é estéril e/ou asséptica em relação aos sujeitos que compartilham suas histórias. Portanto, a partir das narrativas dos professores, buscamos explorar suas experiências para compreender os elementos formativos, de desenvolvimento e de aprendizagem. A tese de Ferenc (2005) contribui para balizar uma série de questões quanto as relações com as narrativas.

Quando reelaboro as narrativas docentes, tentando analisá-las, propor elementos da literatura, reconhecer dimensões de aprendizagem e de desenvolvimento profissionais, faço de forma concomitante uma mobilização individual, de quem escreve e é inscrito, na minha própria vida e na do outro, tendo no tempo e no espaço, o par que forma o centro do desenvolvimento das experiências. Nesse sentido, como propõe Josso (2002), conferimos de forma sensível às histórias de nossos sujeitos atenção para pensarmos suas relações com as demais pessoas, contextos e instituições, por exemplo. Logo, reconhece-se a indissociabilidade da narração para se pensar as trajetórias de vida e de formação, mobilizando as narrativas dos professores para pensar nos seus percursos de aprendizado e de desenvolvimento.

Cumprir destacar que a nossa proposta não foi de fazer uma investigação-formação ou de ainda propor as narrativas como um projeto ou uma lógica de planejamento de conhecimento, como propõem Nóvoa (1989) e Josso (2002), por exemplo, mas de propor um diálogo presente nas reflexões narradas acerca das trajetórias dos professores, enfocando os aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem, que se dão na vida, na profissão e na formação. Desse modo, a análise e a investigação foram realizadas em um movimento de dupla reflexão, ao passo que ambos precisam compreender os intercruzamentos que conformam suas narrativas, bem como, os entendimentos e as seleções que perpassam as narrativas sobre formação, aprender e ensinar.

As narrações corporificam e oferecem acesso aos entendimentos, mundos e representações experimentadas de quem narra, no caso os professores. As histórias marcam a partir de um movimento micro, singular, aspectos coletivos e plurais, delineando um entendimento que para compreender o outro, é necessário se entender primeiro, evidenciando o espectro sociológico da/na produção do sujeito na sociedade. É junção do universal com particular, do trabalho de se mobilizar de modo crítico, científico uma história retrospectiva para se pensar, como no caso, aspectos de desenvolvimento e de aprendizagem. Ambas as narrativas, ora proposta pelos sujeitos, ora reelaboradas pelo pesquisador, sinalizam para a relevância da linguagem, do discurso enquanto pontos estruturais e organizadores das experiências, dos sentidos e dos significados (BOLÍVAR, 1997).

As narrativas dos professores ouvidos na pesquisa sinalizam para a impossibilidade da separação entre sujeitos e profissionais. Não que se difira ou que ainda afirme que tais elementos tratam de uma mesma coisa, mas sim, oferece a dimensão de que prática e a própria imagem do sujeito estão imiscuídas, de modo a se configurar em uma práxis ou de ser de difícil separação o indivíduo e o profissional. Assim, as histórias narradas extrapolam os próprios sentidos das narrativas, uma vez que reflete e reivindica a presença do sujeito na construção epistemológica em humanidades, reconhecendo para além de revisões, os limites de tais proposições.

O trabalho com a análise das narrativas se configura como uma forma de pensar em quem são os sujeitos que são agentes e esboçam as aprendizagens e os desenvolvimentos retratados. Essa escolha pelos sujeitos remete ao reconhecimento das implicações e das humanidades presentes nos contextos e nos espaços estudados. Ainda que a narração não seja exclusiva sobre a profissão ou a algum aspecto formativo, as histórias partilhadas revelam das ações e opções tomadas por aqueles sujeitos, que evidenciam a totalidade subjetiva e profissional em um único sujeito. Por isso, reconcilia-se, trabalha de forma concomitante, as faces singular e coletiva de quem narra e do que é narrado.

Para além de uma inspiração nas obras “Vida de Professores” e “O método (auto)biográfico”, que nos propõem a refletir sobre as narrativas dos professores em seus âmbitos profissionais, bem como a pensar no trabalho, na reflexão sobre as histórias, nas identidades, nas experiências e suas significações no campo científico, o trabalho encaminha para o reconhecimento de uma formação, um desenvolvimento e aprendizagens que são permanentes e protagonizadas

mesmo por aqueles que estão em serviço ou que encaram/encarnam o papel de (co)formador, reiterando a permanência formativa, sem medo da repetição ou da incongruência. Ao fim, em termos da produção do conhecimento, retoma-se que para pensar as práticas sociais, aprendizagens e desenvolvimento dos professores, não se pode pôr em suspenso a subjetividade, minha e deles, bem como nossas histórias de vida.

Em função das mudanças epistemológicas, os sujeitos e suas vozes começam a assumir distintas posições na lógica da produção do conhecimento. Assim, marca-se a saída de um silêncio moderno, a passagem da emergência dos sujeito em um contexto de crise do estruturalismo, para a quebra do anonimato, discussão da verdade na pós-modernidade. Nesse sentido, por mais que a investigação seja orientada por um objetivo comum e seus participantes tenham pontos de toque entre si, no que se refere a formação, a profissão, nota-se uma polifonia de vozes, não só por características objetivas, como os distintos estabelecimentos de ensino que os professores são filiados, mas, também a critérios subjetivos, no sentido de como outro reelabora as suas histórias e nos permitem entrar, participar dela ou não.

Como já disposto e em acordo com Connelly e Clandinin (1990), a pesquisa narrativa é dialógica, tanto em um sentido que se reconhece que as histórias estão em um movimento de seleção e recontagem, bem como por ciente dessa construção, o pesquisador reelabora o que lhe foi partilhado. Portanto, é importante que se honre as narrativas partilhadas, evidenciando que o diálogo é marcado pelo encontro de abrigo, de receptividade por parte dos sujeitos, a partir do que é narrado, recontado. A reflexão se faz presente para todos os sujeitos envolvidos, ao passo que a narração e a escrita envolvem os processos de seleção e o desejo, a tentativa engajada de imergir naquela história, e/ou pensar nos ecos do presente e do futuro. Logo, o processo de pesquisa e de escrita narrativas colaboram e materializam a pluralidade envolvida em nós: quando escrevo, além das minhas múltiplas companhias dadas pelas distintas identidades e entendimentos em construção, sou acompanhado igualmente pelos múltiplos sujeitos, por seus gestos, suas falas, seus silêncios e seus contextos rememorados.

A análise das entrevistas seguiu uma perspectiva hermenêutica, compreendida por Souza (2006; 2014) como compreensiva-interpretativa, que reflete os contextos e os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos em suas narrações. Portanto, leva-se em consideração os elementos sócio-históricos dos narrados, compreendo os movimentos de seleção e reinvenção que

eles faziam a partir das memórias e experiências. As entrevistas foram transcritas de modo a preservar a integralidade do relatado, preservando os aspectos da oralidade, como pode ser percebido na composição 4. Em seguida, a partir do que fora narrado, montamos primeiramente um sintético perfil dos professores participantes; fizemos uma leitura atenta sobre o que fora contado em relação aos tópicos temáticos e ao final, na presente composição, apresentaremos uma leitura compreensiva-interpretativa das narrativas, enfocando nas categorias centrais do trabalho: o desenvolvimento e a aprendizagem da docência.

Desse modo, como assumido anteriormente que a objetividade e neutralidade, tais quais concebidas no entendimento moderno de ciência são falsas questões neste trabalho, e que as narrativas imiscuem as próprias imagens de pessoa e de profissional, reitera-se que as minhas perspectivas do “eu”, também estão amalgamadas nas disposições pessoais e de pesquisador em formação, tendo nesse trabalho, em função da sua diversidade, a presença de algumas dessas facetas singulares, que podem encontrar correspondência no outro. Por isso, a pesquisa narrativa é composta por distintas camadas e nuances de construção coletiva das narrativas de campo e dos textos de pesquisa.

Logo, mesmo que o “eu” por muitas vezes seja entendido como “nós”, em razão da polifonia de vozes singulares e relacionais que nos atravessam, a opção por se trabalhar as distintas vozes, retoma-se a dois reconhecimentos principais: o primeiro dado no sentido da relevância dos sujeitos na construção científica; e o segundo no entendimento que é necessário pensar os contextos e condições que constituem a narração e os recortes propostos pelos professores. Destarte, a partir das narrativas, situa-se o desenvolvimento e a aprendizagem quando se relata os contextos de vida, de formação, de escolarização e de profissão.

Em termos de forma, as análises foram propostas de modo mais narrativo, com a reelaboração das histórias partilhadas, propondo inserções da literatura especializada. Por se tratar de um movimento narrado que mobiliza um vai e volta das lembranças e dos aspectos enfocados, optou-se por não se dividir estritamente o texto pelos eixos temáticos da entrevista narrativa. Apesar de alguns destaques, o movimento empreendido evidencia que a todo momento o texto está alinhavado pelos pressupostos do desenvolvimento e da aprendizagem, mesmo que não explicitado. Nesta e nas demais composições, evidencia-se a quase exaustão, lentes teórico-metodológicas que apontam as narrativas e os distintos trajetos de vida, de escolarização, de

formação e de profissão, como espaços, elementos e objetos próprios do desenvolvimento e da aprendizagem da docência.

Cumpramos destacar que os professores Ana, Roco e Aluísio retratam em suas narrativas as particularidades dos programas do governo do Estado de Minas Gerais. Tratamos de modo geral, as questões enfocadas sobre o trabalho no contexto remoto. Mas, sugere-se a leitura das publicações recentes do Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG), que entre outros autores e associações, tem se debruçado a refletir sobre o trabalho docente no contexto da pandemia.

## 5.1 LUÍSA

A professora Luísa começa a sua narrativa dizendo dos desafios de se fazer um relato (auto)biográfico. Nesse sentido, retomando a referência Bourdesiana (2006), ela já admite que seguirá na perspectiva da “ilusão biográfica”<sup>37</sup>, compartilhando o que a marcou, o que faz sentido, e o que selecionou em suas memórias, o que Ricoeur (2007) entende como uma perspectiva hermenêutica. A professora de 45 anos é natural de Belo Horizonte e a filha mais velha, dentre as duas irmãs. Mudou-se para Juiz de Fora aos sete anos com a família, passando na cidade toda a sua infância até a formação universitária. Ela contou que tinha uma proximidade grande com a família paterna residente no município de Porto Firme<sup>38</sup>, onde passava férias do período escolar.

Luísa destaca que o fato de trabalhar no Colégio de Aplicação COLUNI<sup>39</sup> na cidade de Viçosa, não se deu em função de uma proximidade do município com o local de origem da família paterna, mas sim, por uma questão contextual, em razão de um concurso público, que será retratado a seguir. A professora narra ainda que teve uma infância bastante ativa com brincadeiras na rua com grupos de colegas.

Durante o texto, será percebido que a professora em questão retoma novamente as brincadeiras de escolinha, de ser professora, fazendo relações com a sua prova didática e com as práticas pedagógicas. Nesse sentido, pode-se depreender que, como apontado por Ludke (1997) que a formação para a docência é pregressa ao ingresso no curso de formação inicial e que parte desde a constituição enquanto aluno e na relação com os seus educadores. Outro ponto interessante é que, no processo de revisitação das trajetórias pessoal e profissional, instaura-se uma dimensão que compõe a reflexão sobre a própria formação e uma articulação com os contextos e com as experiências vivenciadas. Para Nóvoa (2009, p. 15) “ensinamos aquilo que somos e, naquilo que

---

<sup>37</sup> O texto do filósofo e sociólogo francês, que compõe o livro sobre História Oral, organizado pelas professoras Janaína Amado e Marieta Ferreira, traz uma crítica ao uso de narrativas orais de vida para a pesquisa em Ciências Humanas, o que Bourdieu vai categorizar como “ilusão biográfica”. Nesse sentido, o destaque que é feito é que tais histórias e registros orais precisam ser trabalhados com relação a lentes teórico-metodológicas, bem como, reconhecer que o espaço da memória é selecionado e recortado pelos sujeitos, conforme sua afetação e seus interesses. Assim, os objetos são reconstruções e reelaborações do fato e não o acontecimento em si. Assim, o interesse da pesquisa narrativa e (auto)biográfica reside justamente no interesse pelos aspectos subjetivos e de montagem pelas trajetórias de vida e de formação dos sujeitos.

<sup>38</sup> Porto Firme é um município localizado na Zona da Mata Mineira distante 33 quilômetros da cidade de Viçosa.

<sup>39</sup> O Colégio de Aplicação COLUNI da Universidade Federal de Viçosa já foi objeto de estudo de vários autores. Sugere-se a leitura das dissertações de Duarte de Magalhães Barbalho (2008) e Renan Montico de Oliveira Silva (2020) e das teses de Joana D’Arc Germano Hollerbach (2016), de Maria Tereza Fernandino Evangelista (2019), que trataram da instituição por prismas diversos. Cabe destacar o trabalho de Nogueira e Lacerda (2014) que também analisam a instituição e seus alunos por uma lente da Sociologia da Educação.

somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”, portanto, as nuances da vida e do desenvolvimento pessoais, em razão de suas experiências e de suas histórias de vida, são significativas no modo de atuação profissional. Luísa narra que vem de uma família de trabalhadores que moravam em uma habitação simples. O pai concluiu os estudos através de uma espécie de supletivo e a mãe possuía o segundo grau realizado concomitante com um curso técnico de contabilidade. Ela só possuía dois tios, da parte materna, que haviam cursado o Ensino Superior e alguma pós-graduação.

A docente, por ser de camada popular, traz em sua trajetória um movimento já explicitado na literatura (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2003), de no contexto os pais não terem ensino superior, ela se fez como a primeira da família, com um certo pioneirismo entre as gerações familiares, a ter o ensino superior e os demais investimentos na pós-graduação. Para além disso, ela aponta que os pais sempre incentivaram a ela e as demais irmãs estudarem, podendo até investir em um curso pré-vestibular particular na sua formação. Ainda sobre o trabalho da família, Luísa narra que o pai tinha uma pequena firma de montagem de elevadores, a qual a mãe trabalhava junto com ele, e que depois acabou não aguentando a competição com empresas melhores. O pai passa a trabalhar como empregado para as multinacionais do ramo, conseguindo depois alcançar uma moradia melhor, em função de uma permuta da montagem de alguns elevadores por um apartamento. Na nova moradia tinha um cantinho mais próprio para as brincadeiras de escolinha. A professora conta que tanto ela quanto sua irmã do meio, estudaram em escola pública, com exceção do último ano do segundo grau, que fizeram um curso pré-vestibular integrado que era privado. A filha caçula pode fazer seus percursos de escolarização todo em uma escola privada.

A professora Luísa ilustra o entendimento que a formação, a constituição da docência é um movimento permanente, que não é linear, mecânico ou estático, mas sim, marcado pela reflexão sobre os processos formativos, que caracterizam o desenvolvimento profissional. Sobre essa dimensão, a docente afirma que “Dentro dessa ótica, dessa ilusão biográfica, uma coisa que teve sempre presente na minha trajetória pessoal e que se mistura também com a minha trajetória de formação de escolarização e a trajetória docente [foram as brincadeiras de dar aula, de escolinha].” Nesse ponto, eu me identifico com as narrativas da professora, pois sempre brinquei de escolinha, encarando a posição de professor, muito inspirado e reproduzindo experiências vivenciadas enquanto aluno. Luísa narra que sentiu diferenças com relação aos conteúdos e as próprias

dinâmicas das aulas quando comparava sua passagem pela escola público e o ingresso na instituição privada. Ela conta também que já no último ano do segundo grau, não queria cursar graduações da área das ciências biológicas e da saúde, e que diferente de muitos de seus colegas que almejavam os cursos de medicina e engenharias, ela estava em dúvida entre Direito e História, o que a levou a fazer um teste vocacional.

Com relação aos contextos sociais e as redes relacionais na época que Luísa se decidia pelo curso de História, as situações política, social e econômica a marcaram, refletindo, ecoando ao longo do tempo presente, a professora destaca que durante o período do cursinho pré-vestibular ela vivenciou o movimento Fora Collor<sup>40</sup>, em 1992, afirmando que participou de manifestações populares nas ruas da região central de Juiz de Fora. Sobre tais protestos, recordando as faces pintadas e as vestimentas fazendo alusão as cores da bandeira nacional, Luísa afirma “Meu Deus, isso hoje iria parecer bolsonarista<sup>41</sup>”. Ela ainda destaca neste período a figura do amigo Murilo<sup>42</sup>, que também se formou como professor de História e a engajava dentro de uma perspectiva idealista, no acreditar na transformação social advinda da educação. Assim, a professora destaca que essa efervescência política, a luta pelas demandas sociais e o ingresso na universidade já no ano de 1993, foi um tempo muito significativo para ela.

Assim, concorda-se com Nóvoa (1995, p. 25) que “a formação vai e vem, avança e recua, construindo-se no interior de um processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal.”, e que é necessário considerar os aspectos afetivos, cognitivos, éticos, de valores e de crenças, bem como o próprio contexto social, para entender as dinâmicas da escolha do curso e das aprendizagem e desenvolvimento profissionais. O rompimento e a crítica de modelos familiares e religiosos, bem como a interseção da vida pessoal com as trajetórias educativas, acadêmicas. Luísa que vinha de uma família católica e que havia sido até catequista na adolescência, fala de um reconhecimento crítico da história da instituição religiosa, bem como das

---

<sup>40</sup> Movimento da sociedade civil e de suas entidades que pediam o *impeachment* e/ou a renúncia do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) em razão de denúncias de corrupção. Em razão de ser a primeira eleição direta para presidente, após 21 anos de ditadura civil-militar e uma eleição indireta para o executivo nacional, ocorreu grande comoção popular em relação ao contexto político.

<sup>41</sup> A professora faz menção aos usos e abusos dos símbolos nacionais e das ideias ressignificadas de patriotismo utilizadas pelo governo do presidente Jair Bolsonaro (2019-2022).

<sup>42</sup> Nome fictício.

escolhas temáticas feitas no mestrado e no doutorado, terem heranças nas mulheres religiosas da sua família.

Para além dos aspectos idiossincráticos vividos pela professora, em sua fala percebe-se tal como dispõe Nóvoa (2009) que a formação não se trata de um processo de acúmulo de cursos, mas de reflexão sobre as práticas e sobre os contextos próprios de inserção, de atuação. E é nesse movimento de (re)construção que se fomenta a formação das identidades, dada as trocas de saberes e de experiências entre os sujeitos. As narrativas de Luísa nos apontam de forma consonante para as considerações de Dubar (1997), refletindo em identidades para os outros, no caso, os pares, os alunos, e uma identidade para si, marcando o desejo de mudança, de reflexão constante que se almeja. Esse pensamento dialoga também com Guimarães (2004), no sentido que para além de uma dimensão coletiva e social da profissão docente, com representações negativas ou não, a forma pessoal como se significa o trabalho, é um marca importante para a constituição das identidades.

Na fala da professora percebe-se um entendimento de formação para a docência ampla, visto a sua participação em atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, não antagonizando ou dispondo em polos contrários o que poderia ser entendido como um fazer prático ou teórico, ou ainda próprio do professor ou do pesquisador (DAY, 2001). Assim, concorda-se com Nóvoa (1995) que o desenvolvimento profissional deve possibilitar ao sujeito o reconhecimento enquanto formador e formando, aliando uma formação crítica e relacionada ao trabalho pedagógico. A docente também destaca o estudo das disciplinas pedagógicas durante o espaço da graduação e as reverberações e pontos de distanciamento e de contato nas práticas pedagógicas e profissionais. A professora conta que sempre esteve envolvida como bolsista ou voluntária em projetos de pesquisa e extensão, bem como em contato com os professores universitários que voltavam dos mestrados e doutorados, com pesquisas relacionadas à Zona da Mata Mineira sob o entendimento estrutural do Marxismo. Esses contatos fizeram com que ela optasse por fazer uma especialização e não voltasse para o bacharelado após a conclusão da licenciatura.

A docente traz uma série de elementos interessantes para a análise. Em primeira instância, reconhece a relevância das disciplinas pedagógicas para a formação, uma vez que são elas que oferecem a constituição dos saberes próprios da docência, específicos do processo formativo do professor. A partir dos trabalhos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Tardif (2002), Gauthier (1998), Borges (2001), Nunes (2001) e Pimenta (2012) existem as especificações dos diferentes

saberes e suas relações. Não se trata aqui de hierarquizar ou classificar um saber em detrimento do outro, mas de reconhecer a especificidade do saber pedagógico.

Diferente do que podemos presenciar hoje, os cursos de licenciatura já possuem em suas configurações disciplinas de estágios, de práticas de ensino, de laboratórios e ensino, dentre outras nomenclaturas possíveis, sediados pelo próprio departamento com professores de formação inicial e/ou continuada no ramo disciplinar específico. Na época da narração da personagem, todas as disciplinas pedagógicas, incluindo estágios e práticas de ensino eram de responsabilidade da Faculdade de Educação. Então, estava mais nítida a separação estrita entre as matérias pedagógicas e as do campo de conhecimento da história, marcando uma valorização da segunda em detrimento da primeira. Embora também possa ser percebido que esse protagonismo das disciplinas específicas nos cursos de licenciatura, com exceção da pedagogia, continue a existir, marca-se aqui, havendo opiniões em desacordo, que a integração das disciplinas pedagógicas aos cursos de licenciatura próprios, no que se refere às práticas e aos estágios, um ganho para se trabalhar as especificidades de cada ramo disciplinar.

Outro elemento que a professora marca foi a relevância da formação das disciplinas pedagógicas para a sua prática profissional. Apesar de retratar que à época, existia a separação clara entre as disciplinas do curso e as disciplinas pedagógicas, as matérias próprias para a formação docente a possibilitaram um processo de desenvolvimento profissional sensível as dimensões didáticas, legais, organizacionais e psicológicas, reforçando a necessidade de uma formação ampliada, interdisciplinar, que reconhece e articula os distintos saberes. Um ponto que fica destacado também é o não reconhecimento dos professores enquanto docentes, seja da educação básica ou do ensino superior. A desvalorização das disciplinas pedagógicas, o desconhecimento e/ou a negação das questões próprias do ensino, a própria formação e a centralidade dos conhecimentos específicos do campo disciplinar, pode representar alguns fatores que corroboram com a explicação do quadro. Embora em sua época as questões relativas ao ensino fossem legadas ao segundo plano, a professora hoje reconhece e reflete que os conteúdos aprendidos do ramo da didática e das legislações educacionais são fundamentais para se pensar na própria constituição da docência. Luísa relata que vê em algumas reuniões, que seus pares por vezes, desconhecem nomenclaturas e normativas importantes, que dizem de currículos, diretrizes que estão presentes na vida e no cotidiano dos professores.

De certo, entende-se como Marcelo Garcia e Vaillant (2009, p. 10) que existe um descompasso entre as demandas profissionais colocadas pelo contexto social e a formação de professores. Os autores dispõem que

A avalanche de mudanças sociais não foi acompanhada das correspondentes transformações nos processos de formação docente. Em muitos casos, os esforços realizados não serviram para garantir um desenvolvimento profissional docente sustentável e, na prática, a formação docente provou ser “resistente” e difícil de mudar. A situação melhorou menos do que o esperado porque as reformas efetuadas não levaram suficientemente em conta os docentes: talvez não tenha sido colocado no centro da agenda a questão do desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes numa perspectiva integral.

Nesse sentido, para além do compromisso com a formação continuada e com os conhecimentos específicos e pedagógicos, os saberes e os professores precisam estar integrados e sensíveis ao contexto de atuação, ao público que faz a interlocução e a instituição a qual está associado. Uma vez que esse tipo de investigação preocupa-se em analisar e compreender os sentidos da experiência, expressas pelos arranjos subjetivos que estão sempre em modificação e em seleção, as passagens cotidianas, as memórias são matérias-primas relevantes para a (re)construção das histórias acerca do desenvolvimento profissional da docência. Nesse sentido, Luísa narra que por acaso encontrou com um professor que a supervisionou no seu estágio e que a avisou que tinha um concurso aberto para o COLUNI. A professora narra que o nome não lhe era estranho, já que na adolescência, havia tido um namoradinho que tinha tentado o exame para o colégio e não tinha conseguido. Ela conta ainda que fez uma série de mobilizações, em um momento que os contatos aconteciam majoritariamente por correio e telefone, tanto para realizar a prova em Viçosa, e que não criou muitas expectativas, por ter o desejo de fazer sua especialização em Juiz de Fora.

Novamente, a professora faz a retomada que sua prática encaminhava para o período que brincava de ser professora e o tempo da sua formação inicial, evidenciando que as nuances teóricas e práticas são faces da mesma questão, bem como as experiências da época do estágio, que foram marcados por diálogos fortuitos com o professor supervisor. Luísa narra como foi importante as lembranças das aulas de Didática, do estágio e das discussões que já vinha realizando no âmbito da especialização que a ajudou no processo da prova do concurso.

Embora a situação de pressão, a insegurança pela prova e o não cumprimento de um compromisso pré-agendado com um grupo de teatro que ela fazia parte, a docente realizou a prova

didática e durante este processo retomou as experiências que teve no seu período de estágio e na aula de didática, podendo conversar com o professor universitário que a acompanhou durante a sua formação inicial. A docente narra que fez a discussão da matéria de forma mais aproximada com o tempo presente, evocando alunos imaginários para compor a dinâmica da sala de aula. Como dito anteriormente, a formação deve estar inserida no contexto social e adequada aos interlocutores. Para a formação de um novo saber, mais significativo, é interessante que se parta de outros conhecimentos pré-existentes e, particularmente no caso da História, evidenciar que não se estuda o passado pelo passado, mas sim, recorre-se ao passado para se refletir demandas do presente. Luísa ainda conta que sua aprovação no concurso foi um fato muito marcante para ela, já que ela não esperava. Em conversa posterior com um membro que foi da sua banca, a professora narra que embora a falta de experiência, as proposições, as ideias trazidas para sala de aula foram bem recebidas.

A professora Luísa reflete que embora a sua experiência formal na docência tenha sido circunscrita aos processos de formação inicial e a um período breve de substituição de uma docente que se afastara por um problema de saúde, a constituição das aprendizagens e das identidades se dão em uma dimensão relacional e contínua. Sobre esse tema, a professora se utiliza da ideia de Edward Thompson<sup>43</sup>, que marca na metáfora com a classe operária e o seu desenvolvimento, que ambas vão se constituindo de forma contínua. Nesse sentido, Luísa conta que durante a sua trajetória, ela foi construindo distintas relações com os alunos e com as próprias práticas, usos dos materiais e recursos oferecidos pelo colégio, por exemplo.

A comparação feita pela professora com o historiador inglês Edward Palmer Thompson, é o que já se retratara na literatura especializada, que o desenvolvimento e a aprendizagem da docência acontecem de forma permanente, em contato com as realidades construídas, os contextos e com os demais sujeitos. Nesse sentido de reflexão permanente sobre as práticas, que impacta no desenvolvimento profissional, marcando que com mais de duas décadas de experiência em sala de aula, ela foi reconstruindo suas práticas e suas aprendizagens, a partir de uma visão crítica com relação as suas ações e aos seus entendimentos. Luísa conta que em razão de um compromisso por fomentar a consciência crítica em seus alunos, revê a posição de aulas expositivas, buscando ao

---

<sup>43</sup> A professora fez uma referência ao livro “A formação da classe operária inglesa”.

máximo o diálogo e a marcação que sempre muda suas práticas, quando encontra um ex-aluno no cotidiano.

As marcas de uma formação docente, tal qual Nóvoa (2009) concebe, clivada pela reflexão das experiências, é o que a personagem faz quando retoma, de forma crítica, as próprias experiências, pensando sobre outras práticas possíveis. E é interessante notar que o compromisso de uma aprendizagem emancipatória, assumido pela docente, é um ponto observado que se direciona aos alunos: fomento das construções autônomas, críticas de se pensar. Luísa narra que o ingresso no COLUNI já fora marcado pela substituição de uma professora que saíra para o treinamento e que aquele momento ela foi importante para ela se perceber enquanto docente e as demandas que a profissão exigira.

Nesse aspecto, a narrativa da docente possibilita pensar sobre o desenvolvimento organizacional, que é uma das dimensões formativas e que se refere as relações entre o profissional e a instituição de ensino a qual faz parte. Embora ela retrate de um contexto excepcional no início do seu ingresso na instituição, percebe-se os arranjos internos, as demandas e as cobranças colocadas pelo colégio aos professores, que por sua vez, as cumprem a partir de seus entendimentos e práticas (NÓVOA, 1995). A professora Luísa relata também sobre os seus desejos e caminhos pelos processos de formação continuada, em programas de pós-graduação *lato* e *stricto* sensos. A docente terminou a sua especialização já trabalhando no COLUNI e pode, conforme a previsão do seu treinamento, participar dos processos seletivos, com o desejo de pensar a religião enquanto um objeto de estudo, partindo das experiências familiares das mulheres devotas.

A docente me relata também que durante o processo que pleiteava as seleções dos programas de pós-graduação e planejava os pré-projetos de pesquisa, a participação em um minicurso oferecido em um evento científico, marcou uma mudança de olhar para o trabalho do mestrado, bem como seria decisivo para o momento posterior do seu doutoramento. A história partilhada sinaliza como outros espaços acadêmicos de ensino e de extensão são formativos e corroboram para as aprendizagens e para as escolhas pela pesquisa. Entre aceites e recusas, Luísa ingressa no mestrado na Universidade Federal Fluminense, tendo como integrante das bancas de qualificação e defesa, a professora que seria sua orientadora do doutorado, ministrante do curso supracitado.

Após a conclusão do mestrado Luísa retorna ao COLUNI e só sai novamente ao doutorado depois de dois anos. A professora conta que a docente que participou das suas bancas havia passado no concurso para o Museu Nacional<sup>44</sup>, e caso fosse do seu interesse o estudo da temática sob a égide antropológica, ela poderia pleitear o doutoramento na instituição. Luísa conta que a sua dissertação abriu duas possibilidades de estudo: o processo de beatificação da Santa Rita de Cássia ou as relações sócio antropológicas atuais dos sujeitos com a beata.

A professora relata que fez em um primeiro momento a escolha por estudar o processo de canonização e com uma carta de recomendação da orientadora e contatos prévios, foi ao arquivo do Vaticano pesquisar os documentos de santificação da beata. Luísa conta que teve um encantamento, um êxtase frente a beleza do processo e a possibilidade de reencontro com aquela estudante de história que criticava a instituição religiosa e que já sonhava com investigações em arquivos eclesiásticos. Entretanto, percebeu que em razão do tempo do doutorado, das questões da linguagem e dos desejos de estudo, o trabalho não seria viável. Assim, ela se preparou e conseguiu aprovação no doutorado em Antropologia Social.

A docente aponta que os processos de mestrado e doutorado tiveram uma implicação sobre suas práticas pedagógicas, uma vez que esses momentos formativos impactaram as aprendizagens e o desenvolvimento profissional da docência. Assim, desde a conclusão do mestrado, Luísa narra que trazia de forma adaptada, as questões de gênero e da história das mulheres ao longo do tempo, bem como os debates da sociologia e da antropologia com relação à cultura, fazendo uma interface com ritmo musical do funk, por exemplo.

Observa-se, como indica Arfuch (2010) que na medida que a professora vai narrando, ela processa uma significação distinta do tempo-espacial, constituindo um espaço biográfico, que é contextual, dialógico e marcador das identidades. Na continuidade das significações e das incorporações das experiências aos processos educativos, de ensino-aprendizagem. Luísa conta que teve a possibilidade de uma bolsa que custeou o doutorado sanduíche, que fez pelo período de dez meses na França, o que impactou suas perspectivas formativas, bem como as relações empreendidas por ela em sala de aula, marcando a incorporação das experiências pessoais de aprendizagem em prol do ensino.

---

<sup>44</sup> A professora faz menção ao Museu Nacional de História Natural e de Antropologia vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

É destacada a preocupação com a interlocução entre os discentes e os novos conteúdos, respeitando e reconhecendo os contextos e as origens, bem como pensando em um encontro instigante com a alteridade, uma vez que, como indica Nakayama (2015), as narrativas são formativas e são fomentadas nas relações de pertencimento. A professora retoma suas origens populares e reforça que suas experiências com viagens internacionais, por exemplo, são muito recente, frente a toda sua história. Nesse mesmo sentido, Luísa narra que nota sensivelmente permanência e mudanças no perfil do alunado, no sentido do acesso a bens culturais e materiais. Então, por mais que se note progressivamente uma diversificação da escola, outras desigualdades permanecem<sup>45</sup>.

Ainda sobre a relação das mudanças na configuração do acesso e da permanência dos estudantes na instituição, bem como as alterações temáticas próprias da disciplina e das discussões escolares, como um todo, a professora retrata que considera cada vez mais o acesso menos desigual e que o uso dos recursos digitais e das práticas empreendidas em prol das discussões sobre cultura, história das mulheres e gênero, realizadas durante o mestrado e o doutorado, corroboram para uma formação integral dos sujeitos.

A professora também narra das dificuldades, dos limites das práticas e dos desafios que enfrentou durante sua trajetória. Para além de um problema nas cordas vocais que a afastou das salas durante um período, outros dois momentos são destacados pela docente, como marcas e pontos de reflexão sobre o exercício pedagógico e a vida pessoal. Ao final do processo do doutorado, Luísa retorna sem defender a tese ao COLUNI, em função de um processo depressivo. Em razão da doença, ela foi impossibilitada de dar aula e, por causa de arranjos contextuais, a turma não conseguiu um substituto, nem monitores e ela não teve adesão para a reposição das aulas. Esse quadro, muito a incomodou, por um sentimento de que não pudesse ter feito sua parte. Outro momento desafiante mencionado por Luísa, foi na volta do mestrado, que os alunos pediram mais aulas expositivas, de conteúdo, em detrimento do modo dialogado que a professora propunha. Como já exposto, Luísa incorporava as discussões sobre gênero e história das mulheres em suas aulas, entretanto para uma turma específica, a demanda era por uma aula mais expositiva. O

---

<sup>45</sup> Cumpre destacar que o COLUNI possui um exame de admissão composto por uma prova com questões de todas as matérias, tendo o peso maior para as disciplinas de língua portuguesa e matemática, e uma produção textual. A seleção confere adoção de um bônus, uma espécie de cota, para candidatos autodeclarados negros e pardos e oriundos da escola pública.

diagnóstico desse quadro, para além de um sintoma da formação que não prepara para a autonomia, retoma a ideia de excelência dos resultados do ENEM da instituição. Logo, perante esse cenário, Luísa reviu suas práticas, pensando na flexão entre as exposições demandas pelo vestibular e suas apropriações dialógicas.

Com o destaque da professora, é percebido um movimento de identificação apontado por Passeggi (2016) que os processos narrativo e formativo devem entender o professor, como um sujeito adulto, que possui particularidades nas dinâmicas de aprendizagem e que estabelecem reproduções e dependências conforme suas práticas e os seus entendimentos. As narrativas desvelam um posição do sujeito que é agente e paciente ao mesmo tempo e o tempo todo. Na interseção sobre a reflexão das práticas pedagógicas, o espaço supervisivo e a interlocução com a formação inicial com os professores em formação, a professora sublinha que por muitas vezes ouviu de alunos da licenciatura que não deveriam buscar o COLUNI, por ele não representar a realidade da maioria das escolas públicas.

Entretanto, a professora percebeu que com o passar do tempo, com a divulgação entre os estagiários e com os projetos desenvolvidos após os retornos do mestrado e do doutorado, mais estudantes a procuram. Segundo ela, os estagiários são estimulados a desenvolver de forma autônoma e dialogada, tanto nos momentos de regência quanto em participações durante as aulas, o que na avaliação de Luísa tem gerados bons resultados, já que não se limita a uma relação de observador e observado. A professora relata uma experiência específica de um trabalho com a temática da História da África realizado por três alunos que a acompanhavam de forma concomitante e integravam as discussões que viam na graduação considerando os movimentos dos saberes escolares.

O que a professora Luísa relata propõem o sentido das narrativas de formação, a união do que Passeggi (2016) compreende como a junção dos sujeitos epistêmico, do conhecimento, e o biográfico, do autoconhecimento. Nesse sentido, não se entende como polos antagônicos ou de ruptura, como quer a ciência moderna e a pesquisa científica. Os relatos da professora expõem que as experiências são tomadas como um objeto de análise, por ela e por nós, além de representar um ato de coragem, na direção que tenciona distintas perspectivas, fomentando a formação. Na continuidade das observações com relação ao estágio enquanto um processo formativo, a professora sinaliza que a experiência supracitada com os alunos acerca da História da África foi

rica tanto em um viés relacional, quanto em uma atualização e produção de outros conhecimentos sobre o tema. Assim, para além de um trabalho significativo de discussão da cultura, da História e das relações étnico-raciais, se faz presente o sentido da formação contínua e do desenvolvimento permanente na profissão.

A docente ainda aponta elementos próprios do seu trabalho em um contexto mais próximo da universidade, de outros departamentos e de outros programas de pós-graduação, em função da sua atuação no Colégio de Aplicação. Nesse sentido, a docente relata participação em bancas e orientações de trabalhos de conclusão de cursos, pesquisas de iniciação científica, bem como a experiência de ministrar disciplinas em curso de mestrado.

Sobre o trabalho docente no contexto pandêmico e a reverberação nas práticas de ensino, a professora retrata que nesse período tem realizado uma série de trabalhos e serviços domésticos que não fazia antes, bem como precisou auxiliar os pais e a irmã com problemas de saúde. Tais questões, além de imporem limites dentro das práticas, são imperativas para fazer pensar as dinâmicas em sala de aula uma vez que coloca desafios aos trabalhos em grupos, ao uso de materiais e ao próprio diálogo. Algumas atividades e projetos foram suspensas, outras adaptadas. Mas, Luísa afirma que cada vez mais tem conseguido vencer os silêncios estimulando a participação, as câmeras ligadas, um trabalho próximo mesmo com as distâncias. A docente ainda trata de todo um cuidado com relação aos formatos dos arquivos e de seus tamanhos, para pensar em um uso possível do PVANet<sup>46</sup> e para não perder os formatos dos arquivos.

Mais especificamente sobre as mudanças de rotina, o acúmulo de trabalho e funções diversas e a mescla entre os espaços de trabalho com os domésticos. Luísa relata que familiares tiveram COVID o que gerou um desgaste em diferentes esferas, bem como da necessidade do acompanhamento nos hospitais, o que gera uma angústia de uma possível infecção. Além disso, a professora marcou o acúmulo de trabalho doméstico, que antes não era realizado por ela, bem como as adaptações sinestésico-corporais que precisou realizar em uma realidade atual de horas em frente à tela, que é diferente dos arranjos em grupo que trabalhava presencialmente com as turmas. Luísa

---

<sup>46</sup> É a plataforma virtual de aprendizagem da Universidade Federal de Viçosa, espaço o qual os professores podem postar atividades e materiais, realizar e receber provas, entre outros.

ressalta que até os detalhes de como estará o local de fundo onde ela aparecerá no vídeo, é um elemento que precisa ser observado no contexto das aulas remotas.

Cumpré destacar que as narrativas de Luísa são indiciosas para pensar nas relações de gênero, enquanto uma atribuição de trabalhos à mulher, bem como da mescla entre os espaços do trabalho e privado, em razão do quadro sanitário e das suas implicações nas relações profissionais (SOUZA, 2021). É interessante destacar que a situação em si, ainda é repleta de condições positivas de estrutura, de condições de trabalho melhores que a média que pode ser observada. Entretanto, não se pode desconsiderar os aspectos subjetivos e que fazem sentido a constituição das identidades e da própria vida do sujeito. Nesse sentido, a docente reflete que as práticas pedagógicas e as aprendizagens sobre a docência precisaram se inflexionar e se repensar em função do quadro sanitário imposto, frente a outros de trabalho e de vida. Dessa forma, Luísa destaca que suas práticas pedagógicas são marcadas pela dimensão relacional com seus alunos, pela interação. A professora também destaca que está sempre avaliando suas próprias aulas e tentando trazer elementos da sua experiência para discutir e debater questões atuais e/ou do cotidiano dos alunos.

A professora destaca ainda a relevância que assume a discussão sobre o papel do debate epistemológico da construção do conhecimento histórico, bem como de outras atividades que corroboram para os processos de ensino-aprendizagem. Outro ponto que fica no debate de Luísa é do compromisso social da educação e do educador, na direção de propor relações entre a história e a vida cotidiana. Desse modo, a professora me conta que no primeiro ano do Ensino Médio faz uma discussão no sentido de uma introdução aos estudos históricos, com o objetivo de explicar as principais relações entre as correntes do Positivismo, da Nova História Francesa e do Marxismo para a escrita da disciplina, mostrando fontes, livros didáticos antigos e os grandes temas que cada teoria se debruçou.

Para Luísa, é um momento de construção de uma reflexão crítica, por parte dos alunos, que começam a compreender a História para além de um modo tradicional e que evoca a memorização de conteúdos, fazendo com que eles percebam os interesses de quem escreve, bem como os sujeitos e os momentos postos à margem por aquela história. A docente também relata que em termos de suas práticas pedagógicas, as viagens de campo que ela teve oportunidade de participar com seus alunos para cidades como Petrópolis e Ouro Preto, por exemplo, e a participação nas olimpíadas de História do Brasil para estudantes da Educação Básica, promovida pela UNICAMP, tendo por

vezes os alunos saídos como finalistas e vencedores, contribuem para que se pense nas práticas e nas aprendizagens considerando os interesses da História nos diferentes tempo, suas variadas fontes e seus sujeitos.

Continuando a perspectiva do estágio como um espaço formativo e de desenvolvimento profissional da docência, a professora retoma a respeito das relações com os interlocutores e com as aprendizagens. A professora relata que com o primeiro estagiário iniciou um projeto denominado “Família e imagem: a História começa em casa” que buscava reconstituir a trajetória familiar e os contextos históricos com bases nas fotografias dos álbuns de família. Outras iniciativas citadas era o trabalho com fontes históricas, como processos do período inquisitorial na colônia em Portugal, debates recentes sobre a produção historiográfica da História da África, pensando as mudanças de nomenclatura, como por exemplo de escravos para escravizados, adaptando aos conteúdos retratados e as discussões atuais de patrimônio, construção e derrubada de monumentos. Para Luísa, o contato com os estagiários, para além de um fomento com relação à reflexão sobre as próprias práticas, estimula os alunos a proporem e buscarem novas interpretações, desejarem fazer projetos de pesquisa, por exemplo.

Um pedido feito a todos os professores participantes é que ao final deixassem uma espécie de mensagem, de reflexão ao futuros professores de história, em formação com relação a profissão, ela dispõe que em tempos de ódio e de perseguição a pluralidade, o professor de História tem um papel fundamental na construção de um mundo mais justo e menos violento. Luísa ainda afirma que embora a aridez e o excesso do trabalho, tudo vale a pena quando pensamos nos pequenos-grandes retornos que temos com as falas de nossos alunos.

Nesse sentido, o espaço de narrativas e de proposição de interpretações marca um movimento de análise de construção do eu e do outro, a partir de um espectro amplo e variado de possibilidades, que marcam a constituição das subjetividades e do caminho para si e para o outro. A vida que a gente recorda, que se vive, é a vida que se conta, e que só se significa a partir das narrativas. A partilha das histórias remete ao tipo de representação individual e coletiva que os sujeitos têm e mobilizam, podendo transformar a realidade ou não, evidenciando um processo de negociação e de junção, do sujeito que é autor e personagem, que se forma e se (co)forma.

É na interação com si e com o outro, que se fomentam as identidades e que nos tornamos visíveis para nós mesmos, uma vez que dialogamos entre o vivido e o elaborado, na reflexão-ação. Desse modo, como Delory-Momberger (2012) aponta, instituiu-se um espaço heurístico entre os sujeitos, a partir das trocas realizadas na entrevista, com a literatura e com as histórias. Sobre as trajetórias, a autora (2006, p. 363) frisa o protagonismo das narrativas, afirma que: “nós temos história porque nós fazemos narrativas”.

Destarte, os movimentos de desenvolvimento e de aprendizagem da docência são percebidos nas ações inicial e contínuas de formação, bem como na reflexão das trajetórias narradas. É dessa forma permanente, relacional, proposta a partir de uma dinâmica de reconstrução das experiências ou ainda de modo mais imperativo, que as aprendizagens e os desenvolvimentos se dão. Luísa, mostra os paralelos desde a sua formação inicial, refletindo sobre suas práticas formativas e as disciplinas que cursou, o processo do concurso público e o início da docência, as incorporações e revisões feitas após seus percursos de pós-graduação, o estágio e o trabalho remoto, aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento que passam pelas narrativas de vida e de formação. E no tocante as experiências com o estágio, as narrativas da professora imprimem os diálogos e as aprendizagens com os alunos, no sentido da adaptação de revisões historiográficas e temáticas emergentes que propõem reflexões acerca da própria prática e dos assuntos trabalhados.

## 5.2 ROCO

O professor Roco tem 46 anos, é natural do município de Viçosa, onde vive atualmente, mas durante suas trajetórias, morou em outras cidades mineiras como Leopoldina, Passos e Sabará. Sua formação universitária se deu em História, nas modalidades de licenciatura e bacharelado, na Universidade Federal de Viçosa (UFV), sendo ingressante da primeira turma do curso, que completou duas décadas no ano de 2020. Seu trabalho monográfico propunha análises e compreensões acerca do político Arthur Bernardes, figura célebre na cidade e na região Viçosa, por ter lançado as bases para a construção do que hoje é a UFV. Ele também sublinha que a experiência de pesquisa pensando a História Regional foi um fator importante para que tentasse, despertasse seu interesse por propor uma investigação para o mestrado.

Também se graduou em Direito por uma instituição privada também na cidade de Viçosa. Roco tem passagem por programas de mestrado na História e na Extensão Rural, tanto na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), quanto na UFV, mas não concluiu nenhum dos dois. Roco destaca que não advoga pois tem o interesse de retomar o mestrado em História. Roco ainda conta que começou a fazer um curso de Publicidade e Propagando, mas também não concluiu. O professor possui cursos de especialização em áreas afins ao ensino e à docência. Roco faz questão de frisar que antes de ser professor é músico, estudando e praticando desde a pré-adolescência, e que é filiado na Ordem dos Músicos do Brasil (OMB), vivendo profissionalmente desse ofício até o ingresso na docência. O professor que tem a maior parte da família residente em Belo Horizonte, marca que Viçosa é um lugar especial na sua vida, pois além do nascimento e da sua formação, foi na cidade que ele se casou e constituiu seus laços familiares. Roco narra que foi casado duas vezes, sendo pai de três filhos.

Com relação a escolarização, Roco faz um diagnóstico que foi um aluno razoável, teve algumas bombas, se referindo a reprovações, mas nada grave, segundo ele. O professor se reporta que embora não gostasse de estudar, tinha a leitura como um hábito e um prazer que leva com ele até hoje. Roco sublinha que sempre leu e atribui essa prática a estrutura e formação familiar (NOGUEIRA, 1995). A mãe era professora de História e o pai economista, o que lhe possibilitou ter acesso a uma gama diversa de livros, de incentivo e criação de um *habitus* de leitura (BOURDIEU, 2009), bem como, da prática de se contar e de se ouvir histórias. Ele retoma que desde a mais tenra idade está em contato com os livros e que embora algumas preferências, com o

escritor realista Machado de Assis, o naturalista Aluísio de Azevedo e do autor norte-americano Edgar Allan Poe, sempre se envolveu com as mais variadas fontes e tipos de literatura, ao ponto de faltar determinadas aulas, como a de matemática, para ler. Nesse sentido, com as partituras e os livros ocupando a centralidade na sua vida, a História para Roco foi um caminho natural, em razão dos modos de produção e de socialização dos conhecimentos históricos. Roco ainda narra que tinha um tio-avô que tinha formação teológica e em direito, o que possibilitou o contato com outros padres e outras literaturas. Apesar de não se envolver com afinco nas questões religiosas, aproveitava da erudição daqueles sujeitos para aprender sobre as questões literárias.

Entretanto, é importante considerar que se pese ainda o contexto familiar, com ambos os pais portadores de um diploma de curso superior, e a mãe como professora de História, encontra mesmo que de modo indireto, um fator para a escolha do curso (FERNANDES, 2004). Para além do debate da escolha pelo curso de licenciatura, o ingresso na universidade já era entendido como um caminho natural, em razão dos investimentos realizados pela família de classe média, considerada por Roco como tradicional, em prol da escolarização e do desenvolvimento, da manutenção econômico-financeira dos filhos (NOGUEIRA, 2008; 2010). O professor ainda reporta que quando se compara aos seus irmãos, que seguiram as carreiras de médico, advogado e psicóloga, a sua opção pela música e pela História, acabou enfrentando um pouco de resistência dos pais, em função de uma desvalorização social das profissões (GATTI, 2009; 2014), das instabilidades dos ofícios. Porém, seguiu pelas trilhas musicais e históricas. Quando já havia retornado para a cidade de Viçosa, a partir de uma conversa com um amigo, fez a inscrição para o vestibular e posteriormente a inscrição no recém-inaugurado curso de História.

Roco faz questão de sublinhar que com relação a escolha pela História, não se deu em função da inspiração em um professor específico, mas sim nas próprias leituras e conversas que tinha com a mãe, com relação aos fatos, a perspectiva crítica acerca das efemérides, possibilitando que durante as aulas, ele já sabendo de antemão dos conteúdos, fizesse outras conexões, paralelos entre os temas, uma vez que se interessava. Notadamente, as práticas familiares em prol da disposição da leitura foram decisivas para o ingresso escolar (NOGUEIRA, 2005). Embora, como já supracitado, a questão de uma rotina de estudos não fosse uma prática recorrente, Roco oferece indícios para pensar que os seus relacionamentos com as disciplinas, no sentido do seu interesse ou não, era marcado por um diálogo, amizade com os professores. Dessa forma, enquanto gostava

de física por ter uma relação de amizade estreitada com o professor, matemática tinha sua total recusa, em função do que se pode pensar a partir da ideia de um mestre explicador, proposto por Rancière (2002).

O professor relembra que o seu período de escolarização ocorreu já para os últimos anos da ditadura civil-militar, o que ele destaca portanto, uma formação ainda com as disciplinas de Estudos Sociais, de Educação Moral-Cívica (EMC) e de Organização Social e Política do Brasil (OSPB)<sup>47</sup>, como forma de diluição do espaço das disciplinas das humanidades, bem como da presença interessada do regime nas escolas. Entretanto, ele conta que em um contexto de uma escola católica, composta por padres e madres, coordenada pela Ordem Jesuíta, gostava de conversar com sacerdotes, inclusive os que ministravam disciplinas como a EMC e a OSPB, sobre questões históricas e de literatura envolvendo as ordens religiosas e os textos clássicos. Nesse sentido, Roco já faz um destaque relevante com relação ao seu processo de aprendizagem, que se estende até hoje, que a formação foi acontecendo de forma permanente, a partir dos contatos, dos diálogos, das experiências que ele teve, ao longo de contextos e de sujeitos diversos. Bem como que a formação para a docência se inicia de forma pregressa a entrada no curso de licenciatura, o que marca a presença de ambos na literatura (BRANDÃO, 1984; LUDKE, 1997).

Apesar da presença católica na família e na escolarização, Roco afirma que não formou laços com a questão religiosa durante a vida e narra, em um tom jocoso e irônico, que na adolescência foi convidado a se retirar da escola, em razão de uma incompatibilidade pedagógica, visto o tom questionador frente aos dogmas e regimentos das madres. Mas, Roco afirma ainda que com uma religiosa, que a entendia como compreensiva, conseguiu desenvolver uma relação mais próxima, de troca de referências literárias. Mesmo falando por algumas vezes que o período escolar não fora marcado por muitos agravos, já que a leitura e o interesse nas humanidades balanceavam a equação em relações as outras matérias, o período da adolescência e da expulsão da escola, vão marcar a necessidade do trato familiar com o espírito rebelde e questionador de Roco. Nesse

---

<sup>47</sup> Sobre as disciplinas em questão, sugere-se as leituras: OLIVEIRA, M. A. B. Política e educação no Brasil: a implantação da obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica no ensino brasileiro em 1969. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982 e CUNHA, L. A. A laicidade em xequê: religião, moral e civismo na educação brasileira –1931/97. 2009. Disponível em: [http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos\\_equipe2.html](http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos_equipe2.html).

período, ele vai para a escola pública, denotando então, que seus percursos de escolarização caminham em instituições confessionais privadas e estabelecimentos públicos.

O professor reafirma uma inadequação, um não pertencimento as estruturas e as regras da educação formal, por não entender e por não conseguir corresponder a uma estrutura já estabelecida, muitas vezes alheia e distante da sua realidade ou não explicada em suas razões. O relato de Roco reendossa que o processo de aprendizagem, corporificado por suas narrativas, é contínuo, embora não linear e não sempre progressivo. A sua trajetória, contada de forma orgulhosa e serena, entre um cigarro e outro, que a sua passagem por entre cidades, que a sua vida de músico, que a sua formação e seus encontros, traçaram a disposição para que tivesse sempre aprendendo.

Roco ainda faz uma parte tratando das relações entre a docência e a música. Ele recorda que embora o distanciamento da matemática durante grande parte da sua escolarização, começou a desenvolver uma atenção especial para a disciplina, através dos estudos de música, os quais os ritmos, os compassos e as relações entre as notas são mediadas por compreensões matemáticas. Mas, sobre a música e a História, o professor assevera que em razão dos arranjos curriculares e objetivos da sala de aula, ele não consegue fazer um trabalho mais aprofundado das possíveis correlações. Entretanto, Roco busca um uso para além de uma exemplificação ou uma abordagem instrumental, refletindo assim o entendimento da canção enquanto uma fonte histórica, como propõe Napolitano (2001; 2002; 2007). O professor ainda diz das necessidades de uma adaptação das propostas para propor debates que tenham mais pertencimento ao cotidiano dos alunos, como faz a professora Luísa quando discute o local do funk ou das culturas islâmicas. Assim, Roco traz a questão do rap, do hip hop, para que de uma forma mais contemporânea, possa tencionar questões como as desigualdades sociais, a oposição à regimes totalitários, entre outros assuntos. O interessante do relato é a franqueza das dificuldades assumidas nessas relações: ora a direção tolhe o uso de determinados gêneros musicais em sala de aula; ora os alunos e o próprio professor não conseguem comunicar os seus sentidos simbólicos da cultura que querem ouvir ou trocar.

Nesses impasses entre choques e estranhamentos, Roco foi cedendo e abrindo mão de alguns elementos diante de outros. E o que se a marca aqui, é que embora as diferenças dadas pelo contexto e pelas posições sociais entre aquele aluno que Roco foi e os discentes que ele convive agora, pode-se notar a presença de pressupostos já vividos e defendidos pelo professor quando ainda um jovem aluno. Por mais que Roco se espante frente ao desconhecimento dos alunos a

determinadas bandas ou compositores, isso não é impeditivo para que as discussões sejam feitas e os novos conhecimentos construídos. Mesmo que a maioria dos alunos não siga futuramente o campo da História e/ou continuem desgostando da disciplina, o professor busca uma contextualização aproximada da realidade do aluno com a matéria, tal qual ele mesmo fez para si com a música e a matemática. Cumpre destacar que o próprio professor sublinha que tais ações que ele propõe vem de um sensibilidade de uma formação continuada, que encaminha para o desenvolvimento profissional da docência em uma perspectiva contextualizada.

Como a narrativa se encaminhava para as práticas pedagógicas e o trabalho, o professor começa a contar sobre a experiência no contexto remoto emergencial. Ele relata que na primeira quinzena de março de 2020, quando começa-se a discutir sobre o fechamento das escolas, sua preocupação foi em relação a como as aulas aconteceriam, principalmente ao acesso dos alunos. Roco fez uma pesquisa com os alunos contando com a mediação da direção da escola para pensar nas condições materiais dos discentes. Segundo o professor, apenas 30% de seus alunos tinham formas de acessar as aulas e mesmo o governo do Estado tendo colocado na programação pública de rádio e televisão as aulas. Roco faz críticas ao Programa de Estudos Tutorados (PET) por entre outros aspectos, não estarem ancorados nos aspectos locais e nos livros didáticos adotados. Não é objetivo fazer uma discussão alongada dos aspectos próprios do PET, entretanto os demais docentes, como Ana e Aluísio também fazem ponderações ao sistema. Ao fim, por marcar um descompasso entre o programa e os materiais didáticos, e a relevância da leitura para a compreensão da disciplina, Roco vê que nem o acesso, nem o uso do livro didático é concretizado.

Roco também faz ponderações ao uso do livro didático apontando alguns limites. Porém, no quadro geral das desigualdades aumentadas e escancaradas, em contexto que o material didático é o único livro em muitas casas, ele é uma ferramenta que pode ser potencializada. O professor ainda destaca que os ânimos dos envolvidos estão bastante agitados nesse contexto, mas que é necessário paciência, frente as adaptações e mudanças que estão sendo feitas. Nesse sentido, ele observa entre os pares, que uns e outros têm maiores dificuldades com o trato tecnológico, enquanto outros já se adaptam melhor, em função do trabalho concomitante na rede privada, que já ela se adequou de forma mais rápida. O professor também reflete que com a pandemia e o trabalho remoto, intensificou-se o aumento das demandas burocráticas, o que nos possibilita refletir sobre o trabalho docente (HYPÓLITO, 1997). Roco faz adaptações de suas atividades dentro das

possibilidades das plataformas digitais e mesmo com o que analisa como uma precariedade geral, vê também algum horizonte de vida. A forma mesmo que impositiva que as mudanças se processam, como no caso pandêmico, observam-se as perspectivas de aprendizagem e desenvolvimento profissional no diálogo e nas alterações propostas pelo professor.

O docente fala que acerca das suas relações com a docência, entre suas diferentes incursões profissionais e formativas, Roco afirma que se encontrou na docência e se realiza no contato com os alunos, sobretudo aqueles que o estimulam a pesquisar, a refletir, mas sem propor distinção ou exclusão com os demais. É a reflexão umas das características que ele mais associa a leitura e à docência, ressaltando que dentro das possibilidades e do interesse nas trocas, o aprofundamento e a problematização ocorrem de modo natural e como forma de dar vazão, de provocar diante das leituras e curiosidades compartilhadas. Roco fala que a docência para ele não concorre com a música ou com a advocacia, já que mobiliza desejos distintos e que o compromisso assumido por ele com a docência, o coloca resistente a migrar ou a assumir outras funções administrativas na escola.

Roco trata que ele percebe e analisa criticamente suas práticas pedagógicas e as interfaces com os alunos não só por um sentido avaliativo, do exame (LUCKESI, 2011), mas pela natureza das perguntas, das problematizações e das pesquisas feitas, que vão demonstrar as interseções, as incorporações que os discentes propõem e/ou analisam conforme a proposta inicial do professor. Ele acredita em um desenvolvimento contínuo e não em uma pedagogia dos resultados. Portanto, o professor aposta em uma avaliação constante e progressiva, que denota um entendimento da aprendizagem e da prática relacionais e subjetivas do docente.

Assim como relatam Ana e Aluísio, Roco também começa a dar aulas antes do término do curso de graduação, tendo passagem como monitor também, em diferentes instituições e modalidades educativas. O professor reporta que em razão da mãe ser professora, ele buscava dicas didáticas com ela, mas que sua preocupação principal era o debate reflexivo sobre a História, o seu diálogo constante com os interlocutores. Então, o que flexiona-se a partir das narrativas de Roco, é que o que ele denomina como natural, se referindo as suas relações com a docência, aqui são entendidas como trajetórias formativas, de desenvolvimento e de aprendizagem gestadas a partir das relações, dos contextos e dos sujeitos no tempo, repensadas e reelaboradas na reflexão do momento narrativo. Portanto, quando Roco retrata os movimentos que realiza em prol da leitura,

da contextualização, da problematização, somos convidados a retornar a sua história familiar, de escolarização, para perceber os ecos nas práticas docentes atuais.

O docente fala que realiza um trabalho extra às dinâmicas da escola, com relação aos componentes da leitura e da escrita. Roco deixa explícito também, na mesma direção do apontado até então, que se aproveita dos debates contemporâneos, principalmente do campo da política, das notícias falsas, das redes sociais para se refletir com os fundamentos e a bases históricas. O professor trata que nesse sentido, sempre investe em uma avaliação que contempla o aproveitamento das possibilidades e das potencialidades dos alunos e, que pela aprendizagem ser contínua, o momento, o tempo e o espaço que vivemos são elementos para que todos possamos aprender.

Com relação a experiência supervisiva, Roco destaca que sempre que procurado, recebeu estagiários. O professor fala ainda que tem a impressão dada pela experiência, que era um dos poucos docentes que contava com estudantes de estágio, sem saber se era pelas baixas procura e/ou aceite. Ele destaca que para além das tramas burocráticas, próprias do preenchimento de documentos e assinaturas, o diálogo com o aluno é fundamental, no sentido de pensar como a sala de aula e a disciplina são entendidas por ele e que tipo de discussão é feita no âmbito da universidade.

Roco destaca que durante sua formação inicial teve um professor do Departamento de Educação que o inspirou a pensar em como praticar a docência, não a entendendo como uma receita pronta, mas como espaço de reflexão. O docente ainda conta que a prática tem um papel preponderante no seu percurso de constituição profissional e que o aprendizado da profissão se deu muito em contexto de troca e de colaboração com pares e supervisoras pedagógicas, por exemplo. Esse retorno a memória evidencia como que tais práticas formativas, que ocorreram nos percursos de formação e de profissão são compartilhados por Roco para seus alunos de estágio, evidenciando uma perspectiva de narrativa entre as gerações (SARTI, 2013).

Roco destaca que o planejamento em conjunto com os estudantes parte depois do contato dos estagiários com as turmas, para que cientes dos contextos e dos interlocutores, possam refletir quais demandas e ajustes terão de fazer nas suas produções. Por mais que o conteúdo assuma um papel ora de vilão, ora de protagonista nos processos de ensino e de aprendizagem, em função das

suas apropriações, o professor destaca que a sua orientação principal é do trabalho com os conceitos, com as categorias, fazendo uma inflexão com o cotidiano do aluno. Essa postura marca uma proposição dialogada e orientada do espaço do estágio, ciente do contexto de incertezas e mudanças próprios de cada turma e da educação (IMBERNÓN, 2000).

O docente aponta um movimento dialético, de construção de um novo conhecimento, de uma nova síntese, ao passo que orienta, supervisiona, permite a elaboração do aluno e em conjunto com ele, acertam estratégias, conteúdos e formas do conteúdo. Roco, entre um cigarro e outro, fala de maneira quase anedótica, da importância da interação dos estagiários com os alunos e, como que por vezes no trabalho com ensino médio, algumas relações poderiam estar em conflito, já que os licenciando e os outros discentes tinham idades próximas e interesses afins. Mas, o professor marca que nunca se incomodou ou se sentiu intimidado pela presença do estagiário, marcando que através de conversas sobre avaliações ou do próprio uso de métodos e estratégias, fazem com que ambos, mas principalmente no seu caso específico, reflita sobre sua prática.

Roco destaca que rememorando suas trajetórias na formação inicial, em específico as simulações de aulas e planejamentos didáticos que realizava, ele reconhecia a sobreposição de critérios e valores formativos que, por mais que tentassem imitar e/ou considerar as demandas reais da sala de aula, ainda se mostrava estéril a um cotidiano marcado por questões, sejam elas da dinâmica ou da verticalização das funções. Assim, embora inúmeras vezes o professor ressaltar a importância formativa, o conhecimento fomentado pela leitura, ele por vezes sinaliza um discurso comum da oposição entre teoria e prática ou da sobreposição dos acontecimentos práticos frente ao cabedal de saberes teóricos. Entretanto, o recorte que se faz analisando globalmente a narrativa, é que aqui não se trata de investir no jogo da bipolaridade de um aspecto frente ao outro, mas sim, na perspectiva de que os aspectos do trabalho docente precisam ser considerados na organização pedagógica (LIBÂNEO, 1990; 2000). Logo, mesmo que pareça um truísmo reafirmar, à docência tem conhecimentos e práticas específicas que devem ser gestadas a partir dos contextos e dos interlocutores em questão.

Isto posto, o professor relembra de certa vez que trabalhou em um município de cultura cafeeira e que na época de colheita, os alunos eram liberados das aulas para que pudessem ajudar os familiares ou trabalhar para terceiros. Então, as configurações e apropriações dos conteúdos denominados teóricos no campo das práticas escolares, das instituições e das políticas públicas são

engendrados de disputas e interesses, muitas das vezes antagônicos, que vão exigir do professor, sensível aos saberes e as suas reinterpretações, pensar os conteúdos de formas ampla e próxima aos alunos. E novamente, Roco reforça e retoma que a aula é um espaço de pluralidade, levando a possibilidade da História em pensar as diferentes versões, desde que baseadas em argumentos científicos.

Roco tal qual apontam Mizukami *et al.* (2010) trata que a escola é um *lócus* de aprendizado da docência, pois em relação as ausências e presenças de orientação de demais pares e supervisores, bem como das demandas dos alunos e da comunidade, vai reaprendendo a ser professor, vendo o que funcionou, o que teve boa receptividade, entre outros. Assim, o professor rememora que até experiências que considerou ruim, em razão de um desconhecimento dos regimentos ou das informações, indica para os seus estagiários, a relevância de conhecer o PPP da escola, a história da instituição e o contexto que está situado, por exemplo. Porém, o professor faz uma ressalva que em muitos casos, não deve ser feito um juízo de valor em relação aos docentes e os demais profissionais da educação, pois existe um processo por vezes impositivo de burocracias, demandas estatais e arranjos locais, que Roco frisa que vai se descobrindo ao longo do tempo, de modo permanente.

Sobre suas aprendizagens com os estagiários, Roco reforça que entre as distintas aprendizagens, o contato com os professores em formação faz com que ele pense sobre as questões das tecnologias e das formas digitais de comunicação, refletindo a partir dos contextos locais, o acesso e a proximidade da matéria com os alunos. Nesse sentido, o docente retoma aos desafios do exercício do trabalho no momento pandêmico, refletindo as desigualdades nos acessos aos aparelhos eletrônicos, bem como as questões de violência intrafamiliar. Logo, Roco une e reafirma o compromisso sensível que o professor deve ter frente as demandas particulares, locais e as particularidades da disciplina.

Roco também afirma que esses processos de sensibilidade e de desenvolvimento da profissão vão acontecendo ao longo do tempo e que, muitas vezes, no período pontual do estágio e na interface das relações com sujeitos e contextos específicos, tais demandas não conseguem ser concretizadas ou realizadas de forma integral pelos estudantes. Entretanto, como disposto que a aprendizagem e o desenvolvimento são contínuos, embora o estágio seja um ponto de partida para

os licenciandos, é com as práticas permanentes, que ambos os envolvidos refletem sobre a docência.

Como mensagem final, Roco fala que para além de um desejo pela docência, no caso dos professores de História, a necessidade de um trabalho plural, reafirmando o compromisso com a ciência e com a democracia. Roco ainda endossa que o papel do professor deve superar a um entendimento de resultados nas avaliações externas e preparar integralmente para a participação e para a transformação social, principalmente em um contexto tão carente e complexo como o brasileiro.

Destarte, os movimentos de escolarização, de vida pessoal e de profissão narrados por Roco são basilares em seus aspectos de desenvolvimento e de aprendizagem da docência. A sua postura enquanto aluno, suas trocas com os pares e com a sua mãe, e os caminhos variados que o levou a distintos contextos e relações com os demais sujeitos, encontraram ecos na suas relações com os estagiários. Valorizando a contextualização, tanto da matéria, quanto das relações com os estudantes, a aprendizagem se dá pelas novidades do trato com os recursos digitais, bem como na construção conjunta de estratégias e abordagens entre o supervisor e os estagiários.

### 5.3 ANA

A professora Ana tem 37 anos, nasceu na cidade de Viçosa, mas sempre morou na cidade de Paula Cândido, município vizinho que residia a sua família. Excetuando-se o período que cursou a licenciatura, sempre viveu e trabalhou em Paula Cândido. Ana relatou que é casada e que é mãe de dois filhos. Durante a entrevista que ela realizou com o seu celular, sua filha mais nova ficou a tiracolo, observando atenta quem era aquele estranho na tela conversando com a sua mãe. De alguma forma, o olhar cuidadoso de um sentido da maternidade, marca a entrevista, a representação feita pela professora e as relações de gênero e de trabalho.

Em termos de estrutura familiar, Ana é a irmã mais velha entre seus dois outros irmãos. Sua mãe sempre foi a responsável pelas demandas domésticas, do lar e seu pai era engenheiro florestal e havia sido também prefeito da cidade. A professora dispõe que a relação com os pais sempre foi amorosa e que o pai sempre se empenhou para que os filhos pudessem estudar. Nesse sentido, como traço desse investimento familiar na educação dos filhos (NOGUEIRA, 1995), Ana como os irmãos tiveram oportunidade de cursar o ensino superior, bem como no seu caso, fazer parte do seu processo de escolarização, o Ensino Médio, em instituição privada na cidade de Viçosa. Todo o Ensino Fundamental foi realizado em um estabelecimento público na cidade de Paula Cândido.

Ana narra que a escolha pela docência deveu-se pelo contato paterno no acompanhamento escolar. Embora não fosse professor, o pai sempre fez questão de acompanhar e de incentivar o estudo dos filhos, contando e explicando as matérias de uma forma narrativa. Além disso, como também relata Luísa, fazia parte das brincadeiras de infância, com os primos, colegas ou até mesmo com as bonecas, dar aula, colocar em prática o que aprendia, dialogar, conversar. Como supracitado, em razão do pai ter sido prefeito do município que eles residiam, Ana conta que durante os períodos do mandato e de época das eleições, a sua casa sempre viveu cheia, de assessores e de populares, com pedidos e demandas. A professora se lembra desse período destacando que, principalmente em uma cidade pequena, a mescla entre o público e o privado são muito presentes, sendo difícil separar a figura pessoal do sujeito com a do chefe do legislativo, bem como o seu gabinete e a sua casa.

Outro fator que contribui para a escolha pela docência, principalmente em relação a História, além de uma predileção pelo campo do conhecimento, é a influência de outros professores

que passaram por sua fase escolar, como bem retrata a literatura (FOLLE; NASCIMENTO, 2008). Ana destaca uma professora de História que teve no Ensino Médio, que ofereceu um bom panorama da disciplina e contribuiu com a sua escolha final pela docência. Nesse sentido, a professora prestou o vestibular e cursou História na UFV, se formando na modalidade da licenciatura. Sobre o ingresso na docência, Ana destaca que desde a graduação, ela ministra aulas em função da demanda por professores e da condição oferecida pelo CAT. Atuou no colégio que estudou durante o Ensino Fundamental, em matérias diversas. Após sua formatura, conseguiu aprovação no concurso público do governo do estado, passando a ser professora efetiva no ano de 2006, na instituição que já lecionava de forma temporária.

Ana destaca que o início da docência, quando ainda estava cursando a graduação, foi um momento de inserção decisiva para consolidar a sua escolha pela docência (FOLLE; NASCIMENTO, 2008), já que a professora narra se sentia motivada, satisfeita com a escolha da profissão e do campo temático de atuação. Ela destaca que o seu trabalho sempre esteve vinculado a estabelecimentos públicos de ensino, por entender que considerando os interlocutores que compõem tais espaços, o seu trabalho pode encontrar com sujeitos e com contextos que o potencializam, fazem diferença. Ana descreve que vê no espaço da escola pública um *lócus* de aprendizagem da docência (MIZUKAMI *et al.*, 2002), no sentido de além de repensar suas práticas, pode entender que os conhecimentos que desenvolveu nas suas formações, pode ser útil na formação ampliada e integral de seus alunos.

Tanto Ana, quanto Roco e Aluísio remontam que tiraram o CAT para o início da docência, quando ainda não tinham finalizado o curso de licenciatura. No caso de Ana, para além da falta de professores e da consolidação por sua escolha pela docência, a professora narra também os desafios dessa inserção na carreira, ainda que nessa primeira forma como temporária. O relato da professora sinaliza para a mobilização de distintos saberes (TARDIF, 2002), como o do currículo e o da própria disciplina, além disso, a novidade da função e das demandas, oferecerem uma cor local própria. Ana relembra também dos desafios de lecionar e de estudar de forma concomitante, e demarca dois elementos que considero importantes nas ordens das narrativas: o primeiro é a relevância da formação inicial (NONO, 2011) e o segundo como a inserção na docência é um elemento constitutivo do profissional (PAPI; MARTINS, 2010). A professora discorre que a formação inicial foi fundamental para que pudesse planejar melhor as aulas e refletir em conexões

que poderiam ser feitas com base no conteúdo trabalhado. O espaço formativo de nível inicial pode legar contribuições para elaborar como determinados assuntos podem ser apropriados e debatidos por ela em sala de aula. Para além do alongamento de perspectivas, a professora destaca que no seu caso, que pode ser estendido aos demais, a inserção na docência ainda no período de estudos iniciais, na graduação, antes do estágio, é constitutivo tanto para a confirmação da escolha pela docência, quanto pela constituição própria de profissional, o que poderíamos compreender da elaboração de uma face a identidade (BRITO, 2009). Em um período que programas e ações de ensino e extensão nas escolas não eram uma prática recorrente no curso, Ana observa hoje que foi uma boa aliança, união, o ingresso na docência ainda na formação inicial, o que evidencia a articulação entre o trabalho e a formação (OLIVEIRA, 2008).

Entretanto, Ana ressalta que as suas memórias com relação ao início da carreira, ainda quando estava na graduação e dava aulas em um regime temporário, não eram tão positivas, já que não fora bem recebida pelos demais professores. Ana avalia que com exceção de alguns professores que foram mais receptivos a ensinar e tirar dúvidas sobre o funcionamento da escola, pelo próprio contexto de se chegar em um local com demais sujeitos de relações já estabelecidas, o sentimento de pertença vai se construindo aos poucos, com as perguntas constantes e a disposição de se aprender, como afirma a professora.

A professora destaca várias vezes o termo ilha dos sonhos, para pensar uma relação entre a formação universitária e a prática cotidiana da escola. Não sei ao certo se ela fazia referência a alguma obra específica ou se apenas trazia o elemento do onírico para fortalecer uma distinção entre as práticas e a formação no âmbito inicial/universitário e no continuado/sala de aula. Ana não torna dicotômica suas aprendizagens, no sentido que elabora de forma grata, que a escola pública a faz pensar sobre suas práticas cotidianamente. Entretanto, em um movimento realizado também por Roco, Ana sublinha a sensibilidade que é necessária e o desenvolvimento contínuo que ocorre, ao passo das relações com os sujeitos e contextos.

Ainda sobre a formação inicial, Ana conta que por ter sido aluna das primeiras turmas do curso, o corpo docente e as estruturações ainda estavam em construção, A professora narra que o seu estágio foi feito na escola que tinha estudado e atuado e que na época, sua presença de estagiária foi circunscrita à observação e a regência de uma aula. Essa experiência a incomodou na época e reverberou, agora enquanto supervisora, que pudessem ter condições de que fossem fomentada a

autonomia em seus alunos. Ana relembra também que na formação inicial existiam algumas atividades que simulavam a prática de aulas, mas que ao seu ver, quando comparados com a dinâmica real do contexto escolar, pouca correspondência encontrava. Por isso, a professora entende, em consonância com a literatura (ALMEIDA; PIMENTA, 2014) que o espaço do estágio e da inserção na docência, são relevantes para a constituição profissional e das aprendizagens.

Ana narra suas lembranças da época que cursou as disciplinas pedagógicas durante a formação inicial e faz menção ao mesmo professor de didática que Roco também citou. Segundo Ana, esse professor trazia elementos sobre a escola e suas relações que foram válidas no seu processo de ingresso efetivo, bem como pode ser identificado por ela, nas diversas questões do cotidiano escolar. Ana também lembra que as contribuições da psicologia, no sentido do desenvolvimento humano, bem como das políticas públicas, corroboraram para que ela entendesse as relações entre as singularidades e coletividades, os interesses postos nas legislações.

Com relação ao espaço de supervisão do estágio, Ana indica que como que as estagiárias haviam sido suas alunas, a relação entre elas envolviam uma franqueza e um cuidado mais significativos. A professora indica que esse contato congruente, verdadeiro, além de propor uma autonomia, reforçava os laços das incertezas e das imprevisibilidades da sala de aula, uma vez que ocorrem situações que extrapolam um planejamento didático inicial. Ana faz uma consideração que assumir o papel de supervisora lhe conferia uma responsabilidade a mais, o que também aparece de forma difusa nas demais narrativas. Porém, pelos elementos fornecidos, não nota-se uma sobrecarga de trabalho ou uma pressão com relação a presença do estagiário, mas sim, o entendimento das funções envolvidas em uma dinâmica formativa de quem supervisiona e de quem é supervisionado. Pelas próprias experiências da professora como estagiária, ela se sente no dever de supervisora propor uma relação distinta, tanto para si, em termos de motivação e de aprendizagem, como para as supervisionadas, na participação mais efetiva em sala.

Destarte, Ana afirma que a atividade de supervisão lhe encorajou para refletir sobre suas práticas e sinalizou para uma aprendizagem constante, uma vez que a professora entende que a presença do aluno supervisionado lhe dava forças para continuar a agir e refletir sobre as atividades. Essa fala de Ana, encaminha para o reforço de uma aprendizagem entre os pares, bem como da necessidade humana de contar, de partilhar suas experiências, como uma forma de reelaboração que conduz a reflexão.

Sobre as aprendizagens desenvolvidas no âmbito da supervisão, Ana discorre que a presença do aluno e a função de supervisora trazem ânimo, energia, para que possa pensar e refletir sobre outras atividades, novas práticas. A professora aponta que por uma série de motivos, que envolvem a ressignificação das experiências, as condições de trabalho e as interlocução dos alunos, com o passar do tempo, o professor passa a assumir uma condição mais cômoda frente as suas próprias práticas, em razão do conhecimento obtido pela experiência, somados ao cansaço e a falta de respaldo em algumas ações. Por isso, a entrada do estagiário, propõe um frescor e uma possibilidade de diálogo intergeracional (SARTI, 2013), que exercita limites e possibilidades para o trabalho do professor.

As aprendizagens enquanto professora para Ana foram construídas a partir da relação com seus alunos. Para ela, como aponta Carvalho (1999), a marca da docência são as relações empreendidas com os sujeitos e seus diversos contextos, que a levaram a assumir postura diante das questões que apareciam. Por isso, Ana retoma que suas práticas pedagógicas foram construídas com e para os seus alunos.

A professora comenta que suas práticas pedagógicas sofreram alterações ao longo do tempo e em especial com o contexto pandêmico. Porém, antes da pandemia, Ana discorre que sempre pautou as suas práticas pelo livro didático, em função do acesso ao material por parte dos alunos, bem como por considerar uma base para o seu trabalho. Em um tom que mescla uma sensibilização e uma justificativa, Ana compreende que por mais que quisesse ou soubesse da necessidade e da relevância de se pensar outras estratégias e dinâmicas para além do livro, nem sempre era possível, visto a carga horária de trabalho dentro e fora da escola, já que em sua narrativa, Ana também conta que já trabalhou com aulas particulares, como forma de complementar a renda, visto a relação de remuneração dos professores. Nesse quadro, observa-se dois elementos que se implicam com as práticas pedagógicas: a presença do estagiário e a formação pelo livro didático. Como supracitado pela professora, o estudante de licenciatura acaba por trazer perspectivas interessantes para a aula, possibilitando contribuir com outras metodologias e técnicas de ensino, no caso, o uso de fontes históricas em sala de aula. Outro ponto, como trabalhado por Faria (2017), que o livro didático, quando bem utilizado, é um espaço de aprendizagem e formação tanto para alunos, como para professores, no sentido que podem ser usadas suas referências e atividades, as complementando e propondo pesquisas. Ana conclui dizendo da importância da linguagem sinestésico-corporal, em

uma avaliação que a partir de suas práticas, ela é fundamental para firmar uma relação com os alunos. Entretanto, a professora também assume sua humanidade quando reflete que nem sempre os objetivos da aula se concluem, visto os atravessamentos que todos passamos.

A professora ressalta que além da docência está envolvida com o cargo de vice-diretora da escola. Ela avalia a experiência de uma forma que ampliou seus horizontes, no sentido que a nova função faz com que ela reflita e tenha contato com uma série de aspectos administrativos, bem como tenha um outro olhar para com os pares, frente as demandas solicitadas. Nesse quadro, Ana conta que a posição de vice-diretora a fez acreditar ainda mais na perspectiva de que o desenvolvimento e a aprendizagem são contínuos, já que presencia e toma uma série de postura e de ações que lhe exigem reflexão e uma sensibilidade perante o que alunos e professores solicitam. A professora explica que o processo de formação de chapas para a direção da escola é feito por voto popular, da comunidade escolar, sendo alunos funcionários e um responsável por cada discente, após a aprovação dos candidatos a diretor em uma prova de certificação do governo estadual.

Em termos de uma formação continuada, Ana não esconde o desejo que tem por estudar e a vontade de prosseguir nos estudos. A professora conta que pensa em cursar o mestrado futuramente e que tem interesses na área educacional, inclusive. Porém, Ana coloca que a vida é imperativa em alguns aspectos e que, sem arrependimentos, as demandas do trabalho e da família se impuseram frente a outros caminhos. Mas, Ana frisa que possui especializações no campo da História e está sempre participando de momentos e espaços formativos oferecidos pela rede estadual. A professora assevera que mesmo com algumas limitações dos cursos, é sempre possível, caso tenha disposição na recepção, aprender e trocar alguma coisa (FALSARELLA, 2004).

Já sobre o trabalho no contexto pandêmico, a professora conta das ações do Estado de Minas Gerais e do Programa Estude em Casa e sublinha que o governo dispõe dos materiais e deixa que os professores desenvolvam suas atividades sem maiores orientações. Ana aponta que fez como outros docentes, criou grupos em aplicativos de mensagens para conversar com os alunos, pais, enviarem materiais e marcar aulas online para a retirada de dúvidas. Nesse sentido, a professora observa que principalmente pelas questões das desigualdades, que diferem os acessos aos meios eletrônicos e a internet, os alunos não tem respondido a realização das atividades e as presenças nos encontros virtuais. Ana dispõe ainda que o uso dos PET's propostos pelo governo, como já

assinalara o professor Roco, não encontra correspondente nos livros didáticos e nas realidades locais. Portanto, tal conjunto de atividades que por um sentido, unificou as atividades pelo estado, dificultou se pensar propostas frente as idiosincrasias de cada público e instituição. Ao fim, Ana em razão de seus filhos estudarem em instituições privadas, destaca que como as relações do ensino a distância são distintas para eles, uma vez que se tem um redimensionamento contextual distinto ao plano do governo estadual. Logo, a professora avalia que não se efetivou o acesso as atividades e as aulas, em razão das condições desiguais existentes, tendo seus pares distintas posições frente ao quadro instalado.

Ainda sobre o contexto pandêmico, Ana destaca também a questão dos trabalhos domésticos e sua intensificação. A professora narra que seu companheiro colabora com algumas tarefas de casa e com o trato com as crianças, mas que ainda assim, cabe a mãe, a mulher, a supervisão e o controle das atividades domésticas e relativas aos filhos (CASTRO, 1992).

Como pode ser observado, Ana destaca nas suas narrativas os locais da formação inicial, continuada e da inserção na docência, como preponderantes na constituição das suas identidades e aprendizagens. Com relação ao desenvolvimento profissional e ao seu aprendizado, a professora destaca que o papel de supervisão do estágio atribui a ela uma prerrogativa do diálogo constante, da troca, que entre limites e possibilidades, faz com que repense suas práticas e suas formas de levantar determinadas discussões (WEISZ, 2006). As narrativas propõem um balanço reflexivo sobre o que hoje, enquanto professora, Ana enfoca ou não, nas suas aulas e nas relações com os seus estagiários.

Como mensagem final, afirma que a docência é gratificante justamente por um sentido contínuo, permanente de aprendizagens e de desenvolvimentos. Ana destaca que o professor precisa ser sensível que as mudanças que empreendem vão ao longo da ampla duração e não do imediatismo. Nesse sentido, de maneira a propor uma analogia parabólica cristã, da figura semeador, a professora compara o trabalho docente com o do agricultor que semeia boas sementes e que, a partir de uma relação com o solo e com todos os fatores que podem interferir, espera consciente ver os frutos nascerem e se desenvolverem.

#### 5.4 ALUÍSIO

Aluísio tem 36 anos e é natural do município de Ubá, na Zona da Mata Mineira, distante pouco mais de sessenta quilômetros de Viçosa. Ele é o filho caçula e possui mais dois outros irmãos. Em termos de escolarização, estudou durante o Ensino Fundamental em instituições públicas e em um estabelecimento privado no Ensino Médio. Ele e seus outros irmãos cursaram ensino superior, dois deles, incluindo Aluísio, na UFV, nos cursos de Letras e História, o outro em uma instituição particular da cidade de nascimento, no curso de Direito, marcando que ambos se direcionaram para a grande área de ciências humanas e sociais aplicadas. As marcas pela escolha do estabelecimento escolar, no caso a passagem para uma escola privada, e o investimento dos pais na longevidade da escolarização dos filhos, é uma estratégia das famílias de classe média, identificadas por Nogueira (1995).

Aluísio destaca que os pais não tiveram formação em nível superior, mas sublinha a figura materna, que teve formação para o magistério, de nível médio, atuando como professora alfabetizadora. A presença da mãe professora foi forte na sua escolarização, em razão do acompanhamento nos estudos, elemento também já trabalhado na Sociologia da Educação (NOGUEIRA, 2011), bem como partilhado por Roco. Aluísio reconhece que tinha uma predisposição para as disciplinas de humanidades e que a escolha pela História não foi preestabelecida, mas sim, contextual dentro do desejo e da possibilidade de cursos disponíveis. Com relação à docência, o professor analisa que o papel de sua mãe, mesmo que de forma inconsciente, o levou para o caminho da docência, recebendo apoio dos pais pela escolha. Mas, Aluísio rememora também que teve professores marcantes na época que era aluno, o que fez de forma direta ou não, que o professor entendesse o gosto pela História e posteriormente pela docência.

Na continuidade dos estudos, decidiu ingressar no mestrado em Letras, com a área de concentração em Literatura e Sociedade, e fez um trabalho fronteiro entre os estudos históricos e literários, já que empreendeu uma análise que teve o livro da Escola Naturalista Brasileira, O cortiço, do autor Aluísio de Azevedo, como objeto do estudo. O nome fictício adotado faz referência ao escritor. A escolha pelo mestrado, além de uma demanda objetiva da oferta regional, representou um desejo de estudo que embora o enfoque não deixe de ser histórico, pode tencionar elementos dentro das áreas de humanidades, buscar interfaces. O mestrado é frisado dentro de sua

trajetória em função do título lhe ter oportunizado o convite para a o magistério na educação superior, atuando com turmas de licenciatura, com concentração em Pedagogia, e bacharelado, como por exemplo, Direito, Administração, Publicidade e Propaganda, em um estabelecimento privado, lidando com disciplinas do campo das humanidades e das metodologias científicas. Aluísio sublinha que orienta trabalhos de conclusão de cursos e artigos de seus alunos.

Com relação a inserção na docência, Aluísio como Ana e Roco começou a trabalhar na rede pública como designado ainda quando estava cursando a graduação. Em função do CAT, lecionou matérias diversas e acabou unindo a necessidade do ingresso no mercado de trabalho e a remuneração com o fomento das experiências na docência. Aluísio marca que esses primeiros contatos foram relevantes para pensar nas suas práticas e possíveis diálogos que poderiam ser feitos. O professor destaca que a experiência de lecionar outras disciplinas, que não só a História, em razão do título precário, fez com que ele mobilizasse outras estratégias e conhecimentos. Aluísio afirma que em seu caso específico, contou com ajuda e foi recebido bem pela maior parte dos profissionais das escolas que trabalhou. O docente como os demais, afirma que a observação de algumas práticas de professores já experientes, contribui em uma conjunto a um auxílio mais direto, para as aprendizagens e constituições enquanto educador (MIZUKAMI, *et al.*, 2002).

Sobre a formação inicial, Aluísio retrata que em específico ao tema das disciplinas pedagógicas e próprias ao ensino de História, ele tem poucas memórias. O professor salienta que como também fez parte das primeiras turmas do curso, a formação do docente ficava a cargo do Departamento de Educação, em um período de poucas disciplinas de ensino no curso, bem como da falta de reconhecimento da temática educacional enquanto um objeto para a História (CAVALCANTI, 2018). Aluísio destaca que as disciplinas do campo da Didática, Psicologia e Políticas Públicas ofertada pelo Departamento de Educação contribuíram para a sua formação, pensando em questões próprias do concurso e do cotidiano de sala de aula. O professor reconhece que embora a dinâmica da sala de aula se faça incerta e que muitos conhecimentos são construídos a partir das experiências práticas, o conjunto teórico aprendido fornece caminhos e instrumentos para se pensar as situações que produzimos e participamos. Logo, Aluísio dispõe com clareza que não fomenta ou compreende uma relação bipolar entre teoria e prática, analisando que todo conhecimento formado em um sentido atribuído ao prático, é fundamentado e resultante de uma preparação nomeada como teórica. Portanto, em um balanço de tais experiências, Aluísio analisa

que talvez em sua formação, pela presença de um único estágio e de pouca interlocução com base no ensino de História, seria um dos pontos que representou uma fragilidade na formação (MONTEIRO; GASPARELLO; MAGALHÃES, 2007).

Aluísio também se recorda de um contexto de trabalho que lecionou em turmas seriadas com alunos com histórico de reprovação, o que representou um desafio, tanto pela interlocução quanto pela falta de apoio dos pares e da instituição. Porém, ele vê essa experiência como formativa, em razão da necessidade constante das reflexões que precisava fazer. O professor marca que com o passar dos anos, conseguia mais designações nas áreas de História e Geografia, com as quais ele tinha maior proximidade. Ele conta que após formar ficou um tempo estudando para passar no mestrado, que era um objetivo seu desde o ingresso na graduação. Assim, próximo de defender a dissertação, começou a atuar no ensino superior. Nesse sentido, Aluísio destaca que a docência universitária foi anterior a sua aprovação no concurso público que o efetivou no Estado. Assim, ele assume de forma concomitante o trabalho nesse dois segmentos de ensino.

Ainda sobre a trajetória no ensino superior, Aluísio narra que a sua experiência com esse segmento já é de 7 anos, e quando comparado com os apontamentos da literatura especializado, como Pimenta e Anastasiou (2014), o professor percorre um outro caminho, uma vez que para além de uma formação em licenciatura, compreende à docência no ensino básico como um paralelo importante de comunicação e que pauta sua atuação na formação de outros educadores e profissionais. Aluísio assevera que o exercício da docência nos dois espaços tem diferenças significativas, na natureza das instituições e dos interlocutores. Entretanto, o professor demarca que a partir das experiências mobilizadas e ressignificadas nos dois espaços, transita em um *continuum* experiencial compartilhando os saberes construídos em tais contextos e com os diferentes sujeitos nos dois espaços. Assim, o professor analisa que as suas práticas pedagógicas são enriquecidas devido a atuação e ao intercâmbio relacional entre o ensino superior e a educação básica. Ao fim, Aluísio comenta que dentro do contexto institucional que trabalha nos cursos de graduação, ele entende que em razão dos arranjos locais e das exigências dos órgãos responsáveis, o momento do estágio é bastante adensado de atividades de cunho formativo para os alunos.

Com relação ao espaço supervisivo, Aluísio frisa que também atuou de forma análoga no PIBID, mas que nesse momento, considerando as particularidades do programa em questão, as considerações feitas são próprias da dinâmica do estágio. O professor começa tencionando as

relações do estágio, pensando no contato entre o estagiário e a instituição. Para ele, em muitos casos, existe uma ausência de um ponto pacífico acerca das atribuições e das funções de cada parte envolvida no processo, o que gera uma incompreensão ou demandas não próprias a cada função. Cumpre destacar que embora existam regimentos, normativas, direitos e deveres entre os envolvidos, como sinalizado na composição 2, ocorrem apropriações diversas em consonância ou não com as prescrições, bem como aproximações e distanciamentos entre os professores do ensino superior e da educação básica, por exemplo.

Todavia, Aluísio relembra que quando recebe alunos de estágio, recebe orientações próprias da escola, em termos de regimento e de calendário, bem como do departamento que assinala requisitos a serem cumpridos pelos alunos. Na mesma direção, o professor narra que sempre se coloca sensível as demandas avaliativas, no sentido das contribuições, da regência e do cumprimento dos trâmites documentais. Mas, que ainda assim, o professor pensa que as instituições e os sujeitos poderiam estar mais próximos para os objetivos formativos do estágio.

A presente pesquisa não objetivou tratar das relações entre as instituições envolvidas no processo do estágio e/ou do relacionamento dos sujeitos representantes de tais espaços, reconhecendo ampla produção sobre a temática (CALDERANO, 2012). Porém, o apontamento de Aluísio marca que, sensível a todo tipo de contribuição e de aprendizagem que pode ser legado pelo sujeito, cumpre a escola e, por conseguinte, ao supervisor, no entendimento do professor, acolher esse aluno e tentar construir em conjunto possibilidades para um trabalho que fomente o desenvolvimento e as aprendizagens profissionais.

Assim, Aluísio oferece o entendimento que, refletindo sobre a sua função e a sua própria atuação, interpreta que o seu papel é de um mediador na construção de conhecimentos do estagiário, bem como para ele. Toda atividade que propõe, eles estabelecem um triângulo relacional entre ele, o estudante de licenciatura e os alunos da educação básica, agentes desse processo formativo. Uma proposição que pode ser levantada, é que a dimensão da docência no ensino superior, reverbera de forma explícita, no seu papel de supervisor, pelo reconhecimento que a sua atividade e a sua mediação é também de formação para os futuros professores, uma vez que, se pauta o estágio, como supracitado, uma unidade teórico-prática, que extrapola uma ideia de aplicação ou exemplificação e conduz para a formação de aprendizagens, desenvolvimentos e saberes (PIMENTA, 2002). Portanto, Aluísio marca que a presença do estagiário não intimida ou

representa uma intensificação no seu trabalho. E que dentro dos limites e possibilidades, os licenciandos trazem contribuições temáticas e metodológicas que o fazem refletir sobre as suas práticas, considerando também as condições de trabalho, e que possuem bastante aderência por parte dos alunos.

Mesmo Aluísio reconhecendo que as condições de trabalhos e outros fatores externos e objetivos contribuem para que não consiga realizar dinâmicas e mudanças metodológicas em muitas de suas aulas, sempre trabalhou em uma perspectiva interdisciplinar, visto a sua própria trajetória no mestrado. O professor assevera que embora a discussão da junção entre distintas disciplinas ganha ares de novidade e atualidade, apesar de já se ter uma fortuna crítica sobre o assunto (FAZENDA, 2003; 2013; 2014). Assim, Aluísio marca algumas experiências em suas narrativas, que dentro dos limites e possibilidades, evidenciando que percorrendo pelo princípio da humanidade, tanto da produção quanto dos interesses pela construção do conhecimento, é potente o trabalho entre as áreas.

Sobre o trabalho remoto no contexto pandêmico, Aluísio coloca que o seu entendimento é bastante desanimador frente a todo contexto, principalmente a educação. O professor teceu críticas, tais como Ana e Roco, sobre o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), que é a proposição do governo do Estado, com a adoção da iniciativa do Estude em Casa e do Programa de Estudos Tutorados. Quase em tom de desabafo, de terapia, Aluísio tece considerações acerca da má estruturação e do sentido de precariedade dos projetos, já que, para ele, minorou o papel do educador, não se acompanhou as discussões dos livros didáticos, nem das particularidades regionais. Para além disso, outro ponto que também já fora destacado, são as desigualdades que impossibilitam e dificultam o trabalho e acesso aos estudantes dos materiais. Para Aluísio, o projeto é um paliativo que tentar negar os notórios prejuízos formativos acerca do direito social da educação (SARLET, 2012). O docente destaca ainda que o trabalho do professor é posto em xeque e dificultado, uma vez que o sistema que torna frágil a possibilidade de pensar o ensino-aprendizagem, já que inexistem uma frequência, um acompanhamento das aulas e da própria entrega das atividades, visto o quadro descrito.

Como mensagem final, Aluísio em um caráter holístico, dispõe que a educação sendo uma atividade relacional, ela precisa ser compreendida de forma a considerar as experiências, os atravessamentos e as subjetividades, como aponta Larrosa (2002), superando uma perspectiva de

medida, de mensura de resultados e avaliações (LUCKESI, 2011). Destarte, o educador, o professor de História precisa para Alúcio ser sensível as inúmeras variáveis e fatores que contribuem para os aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem. E, em um exercício próximo ao das narrativas, valoriza que pelos aspectos próprios do eu, podem ser refletidos uma educação comprometida com a transformação social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: HISTÓRIAS EM CONSTANTE MOVIMENTO E FORMAÇÃO**

A presente seção se destina a propor as reflexões finais da investigação. Nesse sentido, retomaremos aos trajetos caminhados, tendo em vista os itinerários e os objetivos que organizaram nossas buscas. Isso, ao fim, endossa a perspectiva da dissertação, oferece outros caminhos e deixa aberto para outras perguntas, considerações. A pesquisa foi marcada por um percurso de interlocuções variadas, que a partir das entrevistas narrativas remotas, nos possibilitou pensar nos limites e potencialidades da reflexões e compreender de modo holístico, que as aprendizagens e o desenvolvimento profissional são construídos com base nas histórias de vida, de formação, de escolarização e de profissão.

O trabalho foi gestado partindo de questões, incômodos e experiências pessoais acerca do estágio e do espaço supervisivo, mas é resultante de uma proposição dialógica com os sujeitos da pesquisa e com a produção de conhecimento, que em conjunto com as narrativas e com o desejo de conhecer as singularidades e as coletividades, foram dando vida e forma a nossa pesquisa. Assinala-se, então, a contribuição de se pensar continuamente a aprendizagem e o desenvolvimento da docência de forma permanente, nos espaços cotidianos e na reelaboração das narrativas, trajetórias de vida.

De sobremaneira, a literatura especializada embasou o presente trabalho, bem como possibilitou pontos de toque e de distanciamento com as minhas narrativas e dos professores. O narrado se caracterizou como objeto e como orientação epistemológica na construção da pesquisa, já que se privilegiou as histórias dos professores de forma integral, entremeado com elaborações das categorias teóricas. Por vezes, o sentido textual narrativo, apontando memórias e episódios da pesquisa, dos meus entendimentos com relação aos temas. Acredita-se ainda, embora não tenha sido trabalhado, que esse momento da entrevista se configura como espaço formativo, já que a reelaboração e as reflexões narradas potencializam pensar acerca das práticas e da formação, por exemplo.

Desse modo, o campo da formação de professores, em especial o desenvolvimento profissional e as aprendizagens, são marcadas pelas experiências e significações atribuídas pelos professores, que encaminham para o espaço da supervisão do estágio como profícuo para que os

docentes proponham sentidos experiências ligados ao aprender, ao se desenvolver, bem como de inflexão dos seus saberes e de suas identidades. O encontro com as narrativas dos sujeitos da pesquisa, fizeram com que eu pudesse ora me reconhecer, ora estranhar, assumindo uma dimensão da formação permanente. Por mais que a minha postura fosse de acolhimento com aquelas histórias, escuta sensível do que fora partilhado, o que é contado ganha contornos para além de uma divisão e/ou transmissão de determinada fala, mas instaura em mim, além do processo reflexivo, outros valores humanistas, como acreditar em tudo que é partilhado, reconhecendo as dimensões éticas e relacionais de quem abre suas trajetórias com um desconhecido. Logo, cabe destacar que o processo ético de acolhimento e de troca com as narrativas e com os sujeitos, não compete com as críticas e com as interseções da literatura, necessários para a saída de um texto de campo para a produção científica.

Então, é no movimento dialético que se apresenta tanto na relação estabelecida com os interlocutores, tanto na apresentação das narrativas, que recortam, que remontam que reelaboram os tempos, os acontecimentos. Portanto, quando se reflete sobre essa dimensão dialógica, assume-se que a formação é contínua, que se refaz nos nossos pensamentos, como uma tentativa de resposta ao inacabamento, a incompletude, que permanecem sendo um sinal da busca pela aprendizagem e do desenvolvimento.

Mesmo com os eixos temáticos, as narrativas apontam para distintas centralidades atribuídas aos fatos e aos percursos que cada sujeito reorganizou e refletiu. Nesse sentido, por mais que enfoquemos nas contribuições da supervisão do estágio para o desenvolvimento e para a aprendizagem profissionais, outros elementos também vão compor nossas análises e indicar para o que já fora sinalizado na pesquisa, que os demais percursos de vida, de trabalho e de escolarização compõem a formação docente.

Assim, após o exposto, propomos um balanço acerca do estudo desenvolvido. Com a problemática de pensar se a experiência supervisiva dos professores de História da Educação Básica poderia ser considerada um espaço de aprendizagem e desenvolvimento profissionais da docência, buscou-se a partir das entrevistas narrativas, pensar as trajetórias, para além da dimensão da supervisão, compreendendo as escolhas, as memórias, as identidades e os saberes. Após a transcrição das entrevistas e o seu retorno por parte dos entrevistados, foi empreendida uma análise narrativa que a partir dos eixos temáticos e das histórias partilhadas, propôs-se uma mirada de

interlocução com a literatura, enfocando principalmente os aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento, mas correlacionando com as demais falas que traziam elementos das trajetórias de vida, de formação, de escolarização e de profissão.

As narrativas e o tipo de entrevista escolhida foram adequadas para poder responder à questão da investigação, ao passo que permitiu propor diálogos e entendimentos amplos acerca da constituição das aprendizagens e do desenvolvimento. Os eixos temáticos serviram como um convite às narrativas, ao ponto que auxiliaram os participantes a reelaborarem suas memórias e suas histórias, bem como ilustraram, em forma de ratificação, que a formação corresponde a um processo contínuo, anterior a entrada no curso de graduação, que mobiliza distintas identidades e saberes, com diversas relações.

Assim, em consonância com os objetivos, geral: analisar e compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento da docência de professores da Educação Básica que atuam como supervisores de estágios de licenciandos em História; e específicos: realizar um mapeamento descritivo a partir dos documentos relativos ao processo de estágio supervisionado na licenciatura em História da Universidade Federal de Viçosa, enfocando a participação do professor da educação básica que atua como supervisor; entender se a atuação como supervisor de estágio tem contribuído para a formação continuada do docente da educação básica; compreender se a prática da supervisão promove processos de aprendizagem profissional da docência, no que concerne aos saberes, as práticas, aos sujeitos e aos contextos, buscou-se uma análise das narrativas e da literatura que compreendesse a resposta, o cumprimento a tais questões. Nesse sentido, as experiências que perpassam as narrativas encaminham para processos reflexivos permanentes, que se dão nos âmbitos do tempo e da profissão, potencializado e presente no espaço da supervisão.

Desse modo, as narrativas sobre a trajetória de vida pessoal, de escolarização, de profissão no que concerne as práticas pedagógicas e a supervisão do estágio, ofereceram elementos para pensar a escolha e a permanência na profissão docente e a tônica de que a formação é continuada. Tanto por não se esgotar na etapa inicial, quanto por levantar que os saberes tácitos, os construídos na profissionalização, em relação aos contextos, alunos e demais pares, são relevantes para se pensar as práticas. Na mesma direção, as lembranças com suas seleções e recortes, encaminham para o reconhecimento do desenvolvimento profissional ao longo das ações pedagógicas, bem como, as aprendizagens. É importante ressaltar, embora não tenha sido objeto da pesquisa, pela

docência ser relacional, a troca com demais professores e supervisionados compõem para ambos, a possibilidade de pensar sobre a formação e sobre a profissão. Isso, acaba por reforçar uma perspectiva que a formação pode ser orientada por um paradigma crítico, prático-crítico, que concebe a profissão docente não como um aplicador, um tarefeiro ou executor técnico de um instrumento e/ou metodologia para ensinar, mas sim, um sujeito que no caso do estágio, participa e compreende os processos e fenômenos do fazer educativo.

Apesar de também não ter sido enfocado enquanto objetivo, as falas dos professores são permeadas de entendimentos e de relações com a instituição. Para além dos sentidos impostos pelo quadro pandêmico, que instauraram mudanças significativas no trabalho e nos processos de ensino-aprendizagem, revelando cores locais das desigualdades e da (ausência) de políticas públicas, os estabelecimentos de ensino são observados tanto como lócus do desenvolvimento profissional, quanto espaço construído e construtor de aprendizagens. A escola não pode ser concebida como um local de aplicação e oferecedora de modelos a serem seguidos, mas sim, como espaço que sedia relações de poder variadas, que estabelece e que é porosa a reinvenções e ao desenvolvimento profissional.

A instituição de ensino superior também pode ser pensada nesse processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, no sentido que é também uma instância formadora e articuladora de saberes. Mesmo que exista um distanciamento e uma normatização técnica, que não privilegia as diferentes facetas e dimensões do supervisor, as falas dos participantes da pesquisa nos apontam para a relevância, não só dos professores em serviço, mas como dos licenciandos, uma vez que a instituição é (co)formadora e precisa estar sensível a outros saberes e práticas. Logo, embora no relato dos professores, os sentidos demonstrados apontem para uma relação fortuita com o tempo do estágio, para supervisores e supervisionados, estabelece-se o entendimento que as interações entre sujeitos e instituições devam ser observadas e estudadas em outras composições, itinerários.

A partir do estudo pode-se entender que a experiência supervisiva é um momento de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, à medida que são desenvolvidas relações com os sujeitos, agentes e contextos, bem como pela reflexão das práticas, advindas pelo tempo de atuação profissional e pelas reelaborações das memórias, como também pelo (re)constituir dos saberes e das identidades. Assim, é importante marcar que esse processo de desenvolvimento, por exemplo,

por mais que ocorra ao longo da vida, vai ganhando traços específicos, pois é necessário considerar suas relações com o espaço escolar, com os estudantes da graduação, com a universidade e o professor universitário, além dos contextos e demais sujeitos, que oferecem contornos específicos para a reflexão na/da profissão e suas aprendizagens. Por isso, pensa-se que tanto na formação inicial, quanto nos cotidianos e espaços escolares, a formação continuada, o desenvolvimento profissional precisam ser mais debatidos, ressaltando aqui a atividade supervisiva como ponto de inflexão para tais categorias.

Reforçando a ideia de um processo formativo contínuo, as aprendizagens dos docentes na dinâmica de supervisão do estágio, continuam em uma relação de movimento, tanto pela representação do que os docentes imaginam como necessário para assumir o papel de supervisor, bem como pelas novas relações de aprender construídas com os estudantes universitários, da Educação Básica e com a reflexão das memórias, das trajetórias e das práticas. E é justamente nesse processo narrado, que a dimensão reflexiva emerge e é materializada, pelos valores, pelas crenças, pelas condições de trabalho, pelos sentimentos e pelo movimento de crítica da vida, das práticas e da formação. São com as narrativas que as aprendizagens e o desenvolvimento profissional aparecem com a ressignificação das ações profissionais e com a abertura do supervisor para aprender e para ensinar. Logo, reforça-se uma ideia de comunidade de aprendizagem, reconhecendo que o aprender do professor perpassa pelas instituições, pelos sujeitos, pelos contextos, sendo tais indivíduos, produtos e produtores, que moldam e são moldados pelos afetos e pelas experiências.

Com as reflexões propostas e encaminhadas pelas narrativas, a aprendizagem e o desenvolvimento podem ser pensados a partir das ressignificações que são fomentadas pela experiência de supervisão, que é formativa, contínua. Destaca-se a relevância do objeto, no sentido dos potenciais de pesquisa, por ser um espaço de formação que envolve sujeitos, instituições e contextos, que evocam subjetividades e coletividades, relações e possibilidades para pensar as memórias, a profissão, as identidades e os saberes. Logo, compreende-se que o espaço da supervisão precisa ser entendido como um espaço formativo, enquanto objeto de pesquisa e de extensão, bem como ensino, tanto em uma etapa inicial, quanto permanente, pela reflexão e demais implicações que o estágio e a supervisão podem promover.

Por distintos caminhos, sendas, sertões e veredas, os professores compreendem que o espaço de supervisão do estágio é um momento que contribui para o desenvolvimento e para a aprendizagem da docência. Para essas reflexões, os professores narram os diferentes percursos de vida, de formação, de profissão e de escolarização, com vistas a pensar os reflexos e as reverberações dessas ressignificações nas suas práticas. Ambos os entrevistados marcaram um desejo de receptividade no acolhimento dos alunos estagiários, bem como a vontade de se pautar por uma formação permanente.

Cumpramos ressaltar uma possível comparação que pode ser feita entre os sujeitos, ambos vêm de núcleos familiares de origens popular e média, sofrendo transformações socioeconômicas ao longo do tempo. Ana e Roco têm pais que cursaram o ensino superior: o pai, no caso de Ana e os pais no caso de Roco, diferente de Luísa e Aluísio cujos pais têm a escolarização básica e/ou um curso de nível técnico. Ambos os professores vêm de núcleos familiares próximos em termos de quantidade de proles: 3 nos casos de Luísa, Ana e Aluísio e 4 no caso de Roco. Todos os sujeitos tiveram passagens por instituições públicas e particulares durante a escolarização, tendo o maior tempo sido cursado em estabelecimentos públicos estaduais. Os professores ouvidos na pesquisa tiveram sua formação inicial em instituições públicas de ensino superior. Roco e Ana são casados e possuem filhos, enquanto Luísa e Aluísio não. Todos os professores possuem cursos de especialização *lato sensu*, sendo Luísa e Aluísio portadores de diploma em *stricto sensu*, mestrado e doutorado no caso dela e mestrado no caso dele. Ambos docentes possuem mais de uma década de experiência em sala de aula. Tais elementos, para além dos critérios utilizados na escolha dos sujeitos, são elementos que considerados contribuem para o entendimento das narrativas e análises.

Aluísio por vezes me interrogava se estava fugindo do assunto ou se o que falava era pertinente, a exemplo de Ana. Luísa também por vezes perguntava se não estaria falando demais. Por mais que reiteradamente se falasse que eles tinham toda a abertura possível e que se criasse mecanismos para essa disposição, o exercício narrativo é, de certa forma difícil e exigente, por muita das vezes não nos reconhecermos como agentes, produtos e produtores das histórias, e/ou por uma insistência, que ronda penumbrosa o imaginário de que o pesquisador e objeto devem ser apartados. Entretanto, na contramão das proposições, as narrativas se veiculam como objetos potentes de análise e de percepção dos movimentos de desenvolvimento e formação na docência.

Podemos encaminhar à guisa das considerações finais que a questão que mobilizou a nossa pesquisa, a saber, se a supervisão de estágio curricular realizada por professores de História, da Educação Básica, poderia ser considerada um espaço de desenvolvimento e aprendizagem profissionais da docência, podemos dizer que sim. A assertiva positiva foi de encontro ao empreendimento das histórias narradas e das análises propostas, apontando que, para os professores, o momento da supervisão de estágio se configura como uma troca, como um espaço de reflexão, e por conseguinte, de desenvolvimento e de aprendizagem da docência. No mesmo sentido, o objetivo geral, que pretendia compreender e analisar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento da docência de professores da educação básica que atuam como supervisores de estágio curricular em História, também foi cumprido, a partir da proposição analítica que tomou as narrativas dos docentes como elemento central para refletir sobre as dinâmicas de aprendizagem e de desenvolvimento profissionais.

Na composição 2, atendemos ao objetivo específico da realização de sinalizações de leituras acerca do professor supervisor nos documentos que norteiam os estágios nas licenciaturas da Universidade Federal de Viçosa. Com relação aos demais objetivos específicos, que eram: entender se a atuação como supervisor de estágio tem contribuído para a formação continuada do docente da educação básica e compreender se a prática da supervisão promove processos de aprendizagem profissional da docência, no que concerne aos saberes, as práticas, aos sujeitos e aos contextos, também foram contemplados, tanto em uma discussão teórica, quanto na mobilização das narrativas e sua posterior análise.

Destarte, reconheceu-se que os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissionais são interligados com as trajetórias de vida, de formação, de escolarização, de profissão, com as distintas experiências, identidades e saberes que são repensados pelas memórias e refletem nas relações e nas práticas pedagógicas. Portanto, o aprender e o desenvolver na docência foi refletida com o enfoque na supervisão do estágio realizada por professores de História da educação básica, vislumbrando o itinerário percorrido e a possibilidade de outras viagens, outros horizontes.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Tradução de Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- AGUIAR, J. M. de (Org.) **CFE – Pareceres Básicos: Reforma – Ensino de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC, 1975.
- AGUIAR, L. C. A formação de professores catarinenses na década de 1960 e 1970: entre proposições e realizações. In: JORNADA DO HISTEDBR, IX, 2010, Belém-PA. **Trabalhos Completos...** Campinas (SP): Histedbr, 2010. p.1-20.
- AIMI, D. **Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: narrativas de experiências no contexto da escola pública**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 254f, 2019.
- AIMI, D. R. da S.; MONTEIRO, F. M. de A. Pesquisa Narrativa: reflexões sobre produções dos últimos 14 anos. **Educ. Perspect.**, v. 11, p. 1-15, 2020.
- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de supervisores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- ALBURQUE JÚNIOR, D. M. de. Narrar vidas, sem pudor e sem pecado: as carnes como espaço de inscrição do texto biográfico ou como uma biografia ganha corpo. **Revista Albuquerque**, vol. 12, n. 24, jul.— dez. de 2020.
- ALENCAR, L. M. G. de. **O estágio supervisionado e as aprendizagens docentes na formação inicial em Pedagogia**. Teresina: UFPI, 2017. 150p.
- ALMEIDA, V. C. de. **Percursos formativos profissionais e práticas dos docentes coordenadores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 107f, 2015.
- ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, Selma G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.
- ALMEIDA, H. **Planejamento para o uso de analogias no ensino: reflexões de professores de ciências e biologia em um contexto de formação continuada colaborativa**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Bauru, 261f, 2020.
- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: AQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É.

(orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVES, A. **Portefólios digitais no ensino não superior: práticas de implementação no Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Minho, 2014.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações de Identidade Docente: uma contribuição para a formulação de políticas. In: **Revista Ensaio: aval. pol. públ.**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 579-594, out./dez., 2007.

AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (Org.). **Usos e Abusos da História Oral.** 3ª ed., Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2000, pp. 183/192.

AMÂNCIO, D. C. **Aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional:** narrativas sobre a formação de professores no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 145f, 2017.

AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de supervisores: estratégias de supervisão.** Porto: Porto Editora, 1996. p. 89-119.

AMARAL, A; L. A adjetivação do professor: uma identidade perdida? In: VEIGA, I. P. A; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates.** Campinas: Papirus, 2002. p. 131-154.

ANDRÉ, M. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998).** Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ANDRÉ, M. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**, n. 15, p. 43-59, jan./jul. 2007.

ANDRÉ, M. *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar.** São Paulo: Papirus, 1995.

ANDRÉ, M.; ROMANOWSKI, J. Estado da arte sobre a formação de professores nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras (1990-1996). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 22., 1999, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPEd, 1999. 1 CD-ROM.

ANTELO, E. Hacia donde va el oficio docente? Transformaciones actuales em el oficio de enseñar. In: **Revista da FAEBA**. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus I, Salvador, vol. 12, n.º 20, pp. 479/484, jul./dez., 2003.

AQUINO, A. G. S. de. **As implicações do PIBID no processo de formação de professores: o caso dos licenciandos em Ciências Biológicas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 204f, 2015.

ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013.

ARAÚJO, M. de F. **Contar no caminho: escritas de si, percursos de formação e inserção institucional de professores da infância**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 245f, 2014.

ARAÚJO, A. E. C. M. **A constituição da Identidade docente de ex-bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) atuantes na Educação Básica em início de carreira**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 245f, 2016.

ARAÚJO, F. A. M. **Eu me desenvolvo, tu te desenvolves, nós nos desenvolvemos: o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 315f, 2019.

ARAÚJO, J. **A docência em uma escola de campo: narrativas de seus professores**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 171f, 2009.

ARENDRT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ARFUCH, L. **O espaço biográfico – Dilemas da Subjetividade Contemporânea**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010. P. 09-81.

ARNAUS, R. Vocês que cuentan y vocês que interpretan: reflexiones em torno a la autoria narrativa em uma investigação etnográfica. In: LARROSA, Jorge (Org.) **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995, pp. 61/77.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: Rumo à sociedade aprendente. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

ATAÍDE, Y. D. B. de. **Clamor do presente**: história oral de famílias em busca da cidadania. São Paulo: Loyola, 2002.

ATAÍDE, Y. D. B. de. **Decifra-me ou devoro-te**: história oral de vida dos meninos de rua de Salvador. 2ª Ed., São Paulo: Loyola, 1995.

ATAÍDE, Y. D. B. de. Os meninos de rua e a questão da cidadania. In: **Revista da FAEEBA**, Universidade do Estado da Bahia, faculdade de Educação do Estado da Bahia, Salvador, ano 2, n.º 2, pp. 35/62, Jul./Dez. 1993.

AYRES, A. C. B. M. **Tensão entre matrizes: um estudo a partir do Curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores/UERJ**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFF. Niterói (RJ), 2005. 183 f.

AZEVEDO, F. de. A reconstrução educacional do Brasil. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: GONDRA, J. G.; MAGALDI, A. M. (Org.) **A reorganização do campo educacional no Brasil**: manifestações, manifestos, manifestantes. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

AZEVEDO, D. S. de. **Melhoramento do homem, do animal e da semente**: a organização e funcionamento do projeto político pedagógico da ESAV (1920-1948). Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BARBALHO, D. de M. **O Colégio de Aplicação-CAP/COLUNI da Universidade Federal de Viçosa**: histórias de sucesso (memórias e identidade). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 167f, 2008.

BARBISAN, C; MEGIDE, M. A. B. A. Categorias Narrativas: principais usos em pesquisas e formação de pedagogas. **ETD- Educação Temática Digital Campinas**, SP, v.20 n.4 p. 979-996 out./dez. 2018.

BARCELLOS, M. **Iara Vieira (1949-2003)**: trajetória poética e docente. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 91f, 2016.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARROS, J. **Contribuições do PHM da UFSCar para o desenvolvimento profissional docente: perspectivas de professoras iniciantes.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 188f, 2021.

BARTHES, Roland. **Roland Barthes por Roland Barthes.** 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2017.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. **L'ecole capitaliste en France.** Paris, Maspero, 1971.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998. 272 p.

BECKER, F. **A epistemologia do professor e o cotidiano da escola.** Petrópolis: Vozes, 1993. 344 p.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Obras Escolhidas.** Vol. I, Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 198/196.

BENITES-BONETTI, V. **Identidade docente: inter-relações entre cursos de licenciatura em matemática e a profissionalidade do professor.** Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 485f, 2018.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória.** Trad. Paulo Neves. 2 a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BERTAUX, D. **Histoires de vie ou Recites de Pratiques? Méthodologie de l'approche biographique em sociologie.** Paris: Cordes, 1981.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos.** Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante; Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BEZERRA, F. C. **O ensino superior de História na Paraíba (1952-1974): aspectos acadêmicos e institucionais.** 140 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2007.

BEZERRA, R. **Aprendizagens e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da lesson study.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 211f, 2017.

BICHARA, M. **Narrativas de uma experiência na escola das mostardas**: formação docente e produção de conhecimentos históricos educacionais. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 294f, 2017.

BIERNACKI, P.; WALDORF, D. Snowball sampling: problems and techniques of chain referral sampling. **Sociological Methods & Research**, Thousand Oaks, CA, v. 10, n. 2, 1981.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez e outros. Lisboa: Porto, 1994.

BOLÍVAR, A. **La investigación biográfica narrativa en educación**: marco conceptual y metodológico. Lisboa, 1997.

BOM MEIHY, J. C. S. **(Re)introduzindo história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996a.

BOM MEIHY, J. C. S. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996b.

BORGES, M. **Programa ensino médio em rede**: fase I sob a ótica de professores da rede pública estadual de Carapicuíba. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 115f, 2007.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas: Cedes, n. 74, Ano XXII, p. 11-26, abr., 2001.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janáfina; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. 8ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 183-191.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983a. p. 122-55.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b.

BRASIL. **Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n o 5.452, de 1o de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis n os 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória n o 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 set. 2008.

BRASIL. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 744, de 03 de dezembro de 1997**. Orientações para cumprimento do artigo 65 da Lei 9.394/96 - Prática de Ensino. Brasília, DF, 03. Dez. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 518, de 05 de agosto de 1998**. Consulta sobre denominação de disciplinas e sobre a carga horária de estágio supervisionado, tendo vista a nova LDB (Lei nº 9.394/96). Brasília, DF, 05 ago. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 27, de 02 de outubro de 2001**. Altera a redação do Parecer CNE/CP 9/2001. Brasília, DF, 02 out. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 18 fev. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF, 18 fev. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5, de 04 de abril de 2006**. Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Brasília, DF, 04 abr. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/ nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 01 jul. 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12991](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991). Acessado em janeiro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, nl. 248, 23/12/96.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 492, de 3 abr. 2001. **Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12991](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991). Acessado em janeiro de 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 13, de 13 mar. 2002.** Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12991](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991). Acessado em janeiro de 2020.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** 12. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRAÚNA, R. C. A. ; FERENC, A. V. F (Orgs.) . **Trilhas da docência:** saberes, identidade e desenvolvimento profissional. 1. ed. São Paulo: Iglu, 2008. v. 1. 126p .

BREDESON, P. V. The architecture of professional development: materials, messages and meaning. **International Journal of Educational Research**, 37, 8, pp. 661-675. 2002.

BRITO, Vera L. F. A. **Professores:** Identidade, profissionalização e formação. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

BRUNER, J. **Atos de significação.** 2. ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

BRUNER, J. Culture and human development: a new look. **Human Development**, v. 33, p. 344-355, 1990.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Formação de Professores: um desafio**. Goiânia: UCG, 1997.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação/INEP, 2006.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa de poder? In: **Educação e Sociedade**, Campinas, Cedes, nº 68, pp. 80-108, 1999.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Goiânia: Plano, 2002.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Estado da arte sobre a formação de professores nos trabalhos apresentados no GT 8 da ANPEd (1990-1998). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 22., 1999, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPEd, 1999.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Os trabalhos do GT Formação de Professores, da ANPEd (1994-1998). In: ANDRÉ, M. (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006. p. 301-328.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação E Pesquisa**, 28(1), 11-30. 2002.

BUENO, B.; SOUSA, C.; CATANI, D.; SOUZA, M. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. **Psicologia**, v. 4, n. 1, p. 299-318, 1993.

BUENO, B.; CHAMILIAN, H.; SOUSA, C.; CATANI, D. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 385-410, maio/ago. 2006.

BURKE, P. (Org.). **A Revolução Francesa da historiografia: A Escola dos Annales**, Trad. De Nilo Odália, São Paulo: Editora UNESP, 1991.

BURKE, P. **A escrita da história: novas perspectivas**. Trad. de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

BURKE, P. História como memória social. In: BURKE, P. **Variedades de História Cultural**. RJ: Civilização Brasileira, 2000. p. 67-89.

BUTLER, J. **Giving an account of oneself**. New York: Fordham University Press, 2005.

CAETANO, C. **Projovem urbano do município de Várzea Grande-MT**: narrativas de trajetórias e percursos formativos de professores. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 150f, 2013.

CAIMI, F. E. **Conversas e Controvérsias**: o ensino de História no Brasil (1980- 1998). Passo Fundo (RS): Ed. Universitária UFP, 2001.

CALDERANO, M. da A. (Org.). **Estágio Curricular**: Concepções, Reflexões Teórico-Práticas e Proposições. Juiz de Fora: UFJF, 2012.

CALLEJO, G. J. Articulación de perspectivas metodológicas: posibilidades del grupo de discusión para una sociedad reflexiva. **Papers: Revista de Sociología**, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, v. 56, p.31-55, 1998.

CALLEJO, G. J. Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. **Revista Española de Salud Pública**, Madrid, oct. v. 76, n. 5, p. 409-422, 2002.

CAMPOS, A. B. F. **Aprendendo a ser professor**: caminhos da formação no início da carreira docente em geografia. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 152f, 2013.

CANDAU, V. M. (Coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.

CANDAU, V. M. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 8, p. 19-21, ago. 1982.

CANDAU, V. M. **Novos rumos da Licenciatura**. Brasília: Inep, 1987.

CARDOSO, L. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em um espaço híbrido de formação**: o terceiro espaço. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 263f, 2016.

CASTELLS, M. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. V. 3, São Paulo: Paz e Terra: 1999.

CASTRO, M. G. O conceito de gênero e as análises sobre as mulheres e o trabalho: notas sobre impasses teóricos. **Cad. CRH**, Salvador, n.17, p.80-105, 1992.

CARVALHO, M. P. de. Ensino, uma atividade relacional. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 11, p. 17-32, 1999.

CATANI, D. B. **A Vida e o Ofício dos Professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998.

CATANI, D. B. Entre o pessoal e o profissional: o estágio, as narrativas e o processo de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). Encontro de Estágio Supervisionado da UNEB, 4., 27 a 29 nov. 2001, Valença-BA. **Anais...** IV Encontro de Estágio Supervisionado da UNEB. Salvador: Editora da UNEB, 2001, pp.09/26.

CATANI, D. B.; BUENO, B. O.; SOUZA, M. C. C. C. e SOUSA, C. P. de (Org.). **Docência, memória e Gênero: estudos sobre formação.** São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CAVALCANTI, E. V. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. **Educ. rev. [online]**, vol.34, n.72, p.249-267, 2018.

CERICATO, I. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **RBEP**, v. 97, n. 246, p. 273-289, 2016.

CERRILLO, J. El intermediário imposible. Algunas reflexiones en torno a epistemología y ética en la investigación cualitativa. **Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas.** Madrid, Universidad Complutense, v. 24, n. 4, p. 187-201, 2009.

CHAGAS, V. **Formação do magistério: novo sistema.** São Paulo: Atlas, 1976.

CHARLIER, É. Formar professores profissionais para uma formação continuada articulada à prática. In: AQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 93 p.

CHARTIER, R. Textos, impressos, leituras. In: CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, pp. 121/139.

CHENÉ, A. Narrativa de formação e formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

CHIAROTTINO, Z. R. Causalidade e operações em Piaget. **Ciência e Filosofia**, v.1, n. 1, p.73-85, 1979.

CIRÍACO, K. **Professores iniciantes e o aprender a ensinar matemática em um grupo colaborativo.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 334f, 2016.

CLANDININ, D.J.; ROSIEK, J. Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions. In. CLANDININ, D. J. (Ed.). **Handbook of narrative inquiry: mapping methodology.** Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007. p. 35-75.

CLANDININ, D. J., MURPHY, M. S., HUBER, J., & MURRAY-ORR, A. **Negotiating narrative inquiries: Living in a tension-filled midst.** The Journal of Educational Research, 103, p. 81–90, 2010.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COELHO JÚNIOR, J.C. **(Auto) formação e saberes docentes no desenvolvimento profissional do professor administrador**: entre as ciências administrativas e da educação. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 282f, 2018.

COELHO, F. da P. **A aprendizagem de professores de educação física na fase inicial da docência**: conhecimentos e práticas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 113f, 2011.

CONNELLY, M. F. & CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Research**, v.19, n. 5, 2-14. 1990.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995, pp. 11/59.

CONTRERAS, J. **A autonomia de Professores**. Trad. de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, S. **Docência nas águas**: travessias, diversidade e docência na ilha de Itaparica. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 142f, 2015.

COSTA, M. **Docência e História de vida no curso técnico em Magistério, Catalão – GO**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Catalão, 79f, 2015.

COSTA, M. V. (Org.). **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulinas, 1995.

COULON, A. **A Escola de Chicago**. São Paulo: Papirus, 1995.

COUTINHO, S. **Ser professor do ensino médio rural**: condições de trabalho da professora-mediadora no Programa Emitec. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 242f, 2016.

CRECCI, V. **Desenvolvimento profissional de educadores matemáticos participantes de uma comunidade fronteiriça entre escola e universidade**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 325f, 2016.

CRISTOVÃO, E. **Estudo da aprendizagem profissional de uma comunidade de professoras de matemática em um contexto de práticas de letramento docente**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 280f, 2015.

CRUZ, M. **Interações em comunidades de prática online e reflexividade docente**: um estudo de caso envolvendo professores de ciências. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Aveiro, 2010.

CRUZ, E. **Professoras experientes e a base do conhecimento para o ensino**: pontas de icebergs. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 305f, 2019.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. In: **Revista da Faculdade de Educação - USP**, v. 23, n. ½, jan./ dez. 1997, pp. 185/195.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DAY, C. **Developing Teachers**. The Challenges of Lifelong Learning. London: Falmer Press. 1999.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set.dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>. Acessado em novembro de 2020.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 02, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a11v32n2.pdf> . Acessado em novembro de 2020.

DEMARTINI, Z. de B. F. Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. In: LANG, A. **Reflexões sobre a pesquisa sociológica**. São Paulo: Cadernos do CERU, 1992.

DEMORI, M. **História de vida e profissão docente**: experiências formadoras e a constituição das identidades em contexto das reformas educacionais. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 200f, 2016.

DEROSSI, C. C.; GOMES, A. P. M.; FERREIRA, K. L. M. A “pesquisa narrativa” em teses e dissertações: mirada panorâmica sobre as produções. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 6, n. 1, julho, 2021, p. 123-137.

DEROSSI, C. Históricos dos cursos superiores de História e da formação de professores de História do Brasil. **Gavagai**, Erechim, v. 7, n. 1, p. 84-103, jan./jun. 2020.

DEROSSI, C.; FERENC, A. V. F. Balanços e relações bibliográficas entre a formação inicial de professores e o estágio curricular supervisionado. **Revista Ponto de Vista**, v. 8, p. 31-45, 2019.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: capítulos essenciais. Apresentação e comentários Marcus Vinicius da Cunha. São Paulo: Ática, 2007.

DEWEY, J. **Cómo pensamos**: nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo proceso educativo. Ediciones Paidós Ibérica: Barcelona, 1989.

DINIZ, L. N. **Processos de uma experiência de docência**: ensinando e aprendendo a ser professor de música. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 223f, 2018.

DINIZ, D. Ética na pesquisa em ciências humanas: novos desafios. **Ciência & Saúde Coletiva**, 13(2):417-426, 2008.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista Da FAEEDBA - Educação E Contemporaneidade**, 22(40), 145-154. 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Desenvolvimento Profissional Docente: um conceito em disputa. In: IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (org.). **Formação permanente de professores**: experiências iberoamericanas. São Paulo: Hipótese, 2019. p. 65-74.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DIONIZIO, F. A. Q. **Aprendizagem da docência para o ensino de geometria na infância no contexto da formação e da prática pedagógica**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 290f, 2019.

DOIN, R. **O corpo (des)conhecido na docência em educação infantil**: narrativas docentes. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 161f, 2021.

DOLWITSCH, J. B. **Tecendo histórias... entrelaçando narrativas**: tecituras que constroem à docência de professores bacharéis. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 181f, 2018.

DOMINGUES, I. **Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras em ambiente virtual de aprendizagem**: contribuições de casos de ensino. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 257f, 2013.

DOMINGUEZ, C. *et al.* **Pensamento crítico na educação**: desafios atuais. Vila Real: UTAD, 2015. 311p.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

DOMINICÉ, P. Enjeux de la pratique dès histories de vie comme méthode de recherche-formation dans la formation dès formateurs. In: DESMARAIS, D. et PILON, J. M. **Pratiques dès histoires de vie**. Au Carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention, paris: L'Hamattan, 1996.

DOURADO, A. **O risco do bordado**. 9a ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto, 1997.

DUTRA-PEREIRA, F. K. Aventuras do contar(se): narrativas da formação de professores de Química à distância. 2019. 197f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, Pannonica, nº 4, pp. 41/61, 1991.

EUFRÁZIO, V. L. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID):** dimensões do desenvolvimento profissional de licenciandas do curso de Pedagogia. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 173f, 2014.

EVANGELISTA, E. **Narrativas de professores de língua portuguesa e língua espanhola em processo inicial do tornar-se docente em contextos institucionais.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 179f, 2017.

EVANGELISTA, M. T. F. **Por entre os ‘eus’ e os ‘nós’ – experienciados sob o prisma da matemática - Tecidos em narrativas.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 331f, 2019.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula:** os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas: Autores Associados, 2004.

FARIA, G. D. **Autoformação e formação continuada de professores:** o livro didático de história em questão. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 190f, 2017.

FARIA, J. B.; Diniz-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista De Educação Pública**, 28(68), 333-356. 2019.

FARIA, G. D. **O livro didático e os processos de autoformação:** narrativas de professores de História Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. Dissertação (Mestrado em Educação), 190f, 2017.

FARIAS, Raíssa Silveira de. **Reflexão sobre o desenvolvimento profissional dos professores de ciências contábeis.** Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 225f, 2020.

FAZENDA, I. C. A. F. (Org). **Interdisciplinaridade:** pensar. pesquisar e intervir. São Paulo: Cortêz, 2014.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FAZENDA, I. C. A. F. **Interdisciplinaridade:** qual o sentido? São Paulo: Editora Paulus, 2003.

FELDENS, M. G. F. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 61, p. 16-26, nov./dez. 1984.

FELDENS, M. G. F. Pesquisa em educação de professores: antes, agora e depois? **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 26-44, abr./jun. 1983.

FELDMANN, M. G. (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

FELICE, J. **Aprender a ser professor**: uma contribuição da prática de ensino de matemática. 2002. 184 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

FENELON, D. A questão de Estudos Sociais. In: ZAMBONI, E. (Org.) **A prática do ensino de história**. São Paulo: Vozes; Cedes, 1984. p.13.

FENSTERMACHER, G. D. On narrative. **Teaching and teacher education**, v.13, n. 12, p. 119-124. 1997.

FERENC, A. V. F. Narrativas de professores universitários: análise de processos de socialização profissional. **PRÁXIS EDUCACIONAL (ONLINE)**, v. 13, p. 176-197, 2017.

FERENC, A. V. F. **Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 314f, 2005.

FERENC, A.V. F.; MIZUKAMI, M. G. Aprendendo a ensinar. Dilemas de um docente universitário no processo de socialização profissional. In: **ENDIPE**, 12., 2004, Paraná.

FERGUSON, Niall (Org.). **Virtual history**: alternatives and counterfactuals. Londres: Penguin Books, 2011.

FERNANDES, M. C. S. G. Escolha profissional e prática docente: o discurso de professores do ensino superior privado. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2004.

FERRAROTI, F. **Histoire et Histoires de Vie**. 2ème tirage, Paris: Libraries dès Méridiens, 1990.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

FERREIRA, L. G. **Professores da zona rural em início de carreira**: narrativas de si e desenvolvimento profissional. Tese (Doutorado em Educação), São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 272f, 2014.

FERREIRA, L. G. **Professoras da zona rural**: formação, identidade, saberes e práticas. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 263f, 2010.

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e020009, 2020. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.9326. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9326>. Acesso em: 2 ago. 2021.

FERREIRA, M. S.; PALMA, R. C. D. da. Aqui da Coordenação... **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 22, n. 51, p. 1029-1050, 2013.

FERREIRA, M. de M. A trajetória de Henri Hauser: um elo entre gerações. In: NEVES, L. M. B. P. das; GUIMARÃES, Lúcia Maria P.; GONÇALVES, Márcia de A.; GONTIJO, Rebeca (Org.) **Estudos de Historiografia Brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2011. p.237-259.

FERREIRA, M. de M. Notas sobre a Institucionalização dos Cursos Universitários de História no Rio de Janeiro. In: GUIMARÃES, M. L. S. (Org.). **Estudos sobre a Escrita da História**, Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

FERREIRA, M. de M. O ensino da História na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.19, n.2, p.611- 636, abr.-jun. 2012.

FERREIRA, M. de M. Os professores franceses e o ensino da História no Rio de Janeiro nos anos 30. In: MAIO, M. C.; VILLAS BÔAS, G. (Org.) **Ideais de Modernidade e Sociologia no Brasil: ensaios sobre Luiz de Aguiar Costa Pinto**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999. v.1, p.277-299.

FERRO, M. da G. D.; ARAUJO, F. A. M (orgs.). **Docência e Formação de Professores: primeiras aproximações ao objeto de estudo**. Teresina: EDUFPI, 2018. 180p.

FIALHO, L.; VASCONCELOS, K.; COSTA, M. Educação, história e formação de professores em tempos de crise. **Anais do V Seminário de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**. Fortaleza: EDUECE, 2018.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. D. Estudos sobre o desenvolvimento profissional: da escolha à ruptura da carreira docente. **Revista da Educação Física/ UEM**, Maringá, v. 19, n. 4, p. 605-618, 4.trim. 2008.

FONSECA, S. G. **Caminhos da História ensinada**. 11.ed. Campinas (SP): Papyrus, 2010.  
FONSECA, S. G. Formação de professores de História: reflexões sobre um campo de pesquisa (1987-2009). **Cadernos de História da Educação**, Belo Horizonte, v.11, n.1, p.285- 303, jan.-jun. 2012.

FONSECA, S. G. **Ser professor no Brasil: História Oral de Vida**. 3.ed. Campinas (SP): Papyrus, 2006.

FONSECA, S. G.; COUTO, R. C. do. A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: FONSECA, S.; ZAMBONI, E. **Espaços de formação do professor de História**. Campinas (SP): Papyrus, 2008. p.101-130.

FONSECA, T. N. de L. e. **História & Ensino de História**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.7.

FONTANA, R. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRAUENDORF, R. B. de S. **A voz de uma professora-formadora que se inventa e reinventa a partir da/com/na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 170f, 2016.

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

FULLAN, M. Staff Development Innovation and Institutional Development. In: JOYCE, B. (ed.). **School Culture Through Staff Development**. Virginia: ASCD, pp. 3-25. 1990.

GADELHA, A. **O sujeito professor e sua trajetória (auto) biográfica para o processo de inclusão digital na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 184f, 2013.

GALASSE, B. T. **Narrativas de práticas em educação e tecnologia: a trajetória do professor digital**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 150f, 2016.

GARCÍA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, jan./abr. 2009.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, 1999. 270 p.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

GATTI, B. **A formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GATTI, B. A. Formar professores: velhos problemas e as demandas contemporâneas. In: **Revista da FAEEDBA**. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus I, Salvador, vol. 12, n.º 20, pp. 473/477, jul./dez., 2003.

GATTI, B. Atratividade da carreira docente no Brasil: relatório preliminar. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GATTI, B. O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 248-275, dez. 2014. Disponível em: <Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/297/283>>. Acesso em: março de 2021.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GENOVESI, G. La escuela como narratividad. In: BENITO, A. E.; DÍAZ, J. M. H. **La memoria y el deseo**: cultura de la escuela y educación deseada. Valencia: Tirant, 2002, pp. 245/263.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro, 2008.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E.; ALMEIDA, M. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

GLEZER, R. Estudos Sociais: um problema contínuo. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.2, n.3, p.117-149, mar. 1982.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis, Vozes, 1985.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, R. da S. **Escola-de-ferro**: um trem (des)governado pela “Reforma do Ensino Médio”. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 114f, 2018.

GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto**: o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

GONÇALVES, N. M. N. **A prática docente dos alunos-mestres em Biologia**: saberes mobilizados no estágio supervisionado. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí, 156f, 2015.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Ed., 1992, pp. 63-78.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 73-89.

GUERRA, C. T. **O ensino de psicologia na formação inicial de professores - constituição de conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento por estudantes de licenciatura**. 2003. 396 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

HABERMAS, J. **Ciência y técnica como ideologia.** Madrid: Tecnos, 2002. 211p.

HALBAWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** SP: Centauro. 2003.

HALL, S. Old and new identities, old and new ethnicities. In: KING, A. D. (Ed.). **Culture, globalization and the world-system: contemporary conditions for the representation of identity.** Mineápolis: University of Minnesota Press, 1997. p. 41-68.

HALL, S. **A identidade cultural na Pós-Modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 102 p.

HARTOG, François. Tempo e História: “como escrever a História da França hoje?”. **História Social**, Campinas (SP), n.3, p.127-154, 1996.

HEIDEMAN, C. Introduction to staff development. In: BURKE, P. et al. (eds.), **Programming for staff development.** London: Falmer Press, pp. 3-9. 1990.

HERNÁNDEZ, F. Como os docentes aprendem. **Revista Pátio**, ano 1, n. 4, fev./abr., 1998.

HERNÁNDEZ, F. H. (Coord). **Aprender a ser docente de secundaria.** Barcelona: Octaedro, 2011. 167 p.

HERNECK, H.; MIZUKAMI, M. da G. N. Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência: impacto de um programa de formação continuada. In: MIZUKAMI, M. da G. N; REALI, A. M. de M. R. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EdUSFCar, 2002.

HOBOLD, M. de S. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa (UEPG. ONLINE)**, v. 13, p. 01, 2018.

HOLLERBACH, J. D. G. **O Colégio Universitário (COLUNI) da Universidade Federal de Viçosa (1965-1981): formar para universidade e garantir a qualidade.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 195f, 2016.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In. NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores.** Porto: Porto Ed., 1992, p.79-110.

HOUSTON, N. **A espécie fabuladora: um breve estudo sobre a humanidade.** Porto Alegre: L&PM, 2010.

HOYLE, E.; MEGARRY, J. (Orgs.). **Professional development of Teachers.** Londres: Kogan Page, 1980.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores.** 2ª Ed. Porto: Porto Ed., 1992, pp. 31/62.

HUBERMAN, M.; THOMPSON, C. L.; WEILAND, S. Perspectivas de la carrera del profesor. In: BIDDLE, B. J.; GOOD, T. L.; GOODSON, I. F. **La enseñanza y los profesores, I: La profesión de enseñar**. Barcelona: Paidós, 2000. p. 19-98.

HYPOLITO, Á. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas-SP: Papyrus, 1997. 120p.

IBIAPINA, I. L. M. **Pesquisa Colaborativa**. Brasília, DF: Líber Editora, 2008. 136 p.

ILLERIS, K. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In: ILLERIS, K. (org) **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 15-30.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000. 117 p.

IZA, D. F. V. *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978>>. Acessado em novembro de 2020.

JARVIS, P. O processo de aprendizagem e a modernidade tardia. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, v. 8, n. 2, p. 1-14, 1995.

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

JOSSO, M.-C. **Cheminer vers soi**. Suisse: L'Age D'Homme, 1991.

JOUTARD, P. Reconciliar história e memória? **Escritos/ um**. Revista da Fundação Casa de Rui Barbosa, RJ, ano 1, nº 1, p.223-235, 2007.

JOVCHELOVITCH, S. & BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In.: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 90/113. 2002.

JÚNIOR, J. M. **A construção do processo de aprendizagem profissional de professores iniciantes**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 129f, 2013.

KOFES, S. **Uma trajetória, em narrativas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

LABOV, W. Some Further Steps in Narrative Analysis. **Journal of Narrative and Life History**. v. 7, n. 1-4, p. 395-415. 1997. Disponível em: <<http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/sfs.html#fnB1>>. Acessado em novembro de 2020.

LACERDA, M. P. de. A entrada na escola durante a prática de ensino. **Debates em Educação**, v. 11, p. 188-201, 2019.

LAGOEIRO, A. de C. D. **Trilhando os caminhos do início da docência**: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 298f, 2019.

LALANDA, M. C.; ABRANTES, M. M. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de supervisores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996. p. 41-59.

LANG, A. B. da S. G. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, J. C. B. **(Re)introduzindo história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

LANG, A. B. da S. G. Trabalhando com história oral: reflexões sobre procedimentos de pesquisa. In: **Caderno do CERU**, São Paulo, Série 2, n. 11, 2000.

LANIER, J.; LITTLE, J. Research on teacher education. In: WITTRUCK, M. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. 3th ed. New York: Mcmillian, 1986. p. 527-569.

LARROSA, J. (Org.). Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 35/86.

LARROSA, J. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. de João Wanderley Geraldi, In: **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, nº 19, pp 20/28, Jan/Abr. 2002.

LASTÒRIA, A. C. Construção de atlas municipais. Escolares e processos de aprendizagem profissional da docência: investigando conhecimentos profissionais de professoras do ensino fundamental. In: ENDIPE, 11., Goiânia, 2002.

LAVE, J. La práctica del aprendizaje. In: CHAIKLIN, S.; LAVE, J. (org.). **Estudiar las practicas** - perspectivas sobre actividad y contexto. Tradução Ofélia Castillo. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2001, p. 15-45.

LAVE, J.; WENGER, E. Prática, pessoa, mundo social. In: DANIELS, H. (org). **Uma Introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 165-173.

LÉ, K. **A aprendizagem da docência de professoras que atuam no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 124f, 2006.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al., 4ª ed., Campinas; Ed. UNICAMP, 1996.

LEAL, P.; REALI, A. Indicadores de desenvolvimento profissional da docência: construção, avaliação e usos. **Estudos em Avaliação em Educacional**, v. 26, n. 61, p. 82-122, jan./abr. 2015.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 43-58, abr. 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora**: Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Campinas; SP.Ed. Papirus, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2000.

LIMA, S. A. de. **A atratividade da carreira docente**: uma análise na perspectiva de ex-bolsistas do PIBID do curso de Educação Física. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 205f, 2016.

LIMA, A. **Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças do ensino fundamental I**: possibilidades de formação e trabalho docente. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 299f, 2019.

LIMA, D. **Formação e profissionalização de pedagogos do interior de Goiás a partir de suas biografias educativas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 146f, 2014.

LIMA, M. **A obra e o conjunto biográfico do Prof. Dr. Manoel Isaú**: um olhar voltado às práticas fundamentadas no valor amorevolezza, numa perspectiva sociocomunitária. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 174f, 2017.

LIMA, A. **Os caminhos da aprendizagem da docência**: dilemas profissionais dos professores iniciantes. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 132f, 2006.

LIMA, E. de F. Introdução. In: LIMA, E. de F. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

LIMA, G. S. **Uma análise narrativa de minha experiência docente em busca do trabalho colaborativo**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 172f, 2016.

LIMA, P. Pesquisa qualitativa: bases históricas e epistemológicas. **Ensaio Pedagógico**, v. 2, n. 1, p. 5-17, jan./abr. 2018.

LIMA, J. G. **(Re)pensando práticas pedagógicas no ensino de História**: concepções de ensino e aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 227f, 2010.

LINCOLN, A.; GUBA, E. **Naturalistic inquiry**. Newbury Park: Sage Publications, 1985.

LOPES, W. **Profissionalidade docente na educação do campo**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 253f, 2013.

LOPES, S. de C. A formação do professor de História na Universidade do Distrito Federal (1935-1939). **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v.15, n.2, p.111-134, set. 2010-fev. 2011.

LOPES, S. de C. Um modelo autônomo e integrador de formação docente: a breve experiência da Universidade do Distrito Federal (1935-1939). **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v.3, n.5, p.147-164, jan.-jun. 2008.

LORTIE, D. C. **Schoolteacher: a sociological study**. Chicago: University of Chicago, 1975.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LÜDKE, M. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1o Grau. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LÜDKE, M. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio – as licenciaturas. **Série Cadernos CRUB**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 5-96, maio 1994.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, J. do C.; ALARCÃO, I. A relevância da “Supervisão” na organização curricular dos mestrados. Instrumento: **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação** 22 (2), 285-300. 2020.

MACHADO, J. do C.; ANDRADE, A. I.; ALARCÃO, I.; NEVES, R. A supervisão em contextos de formação. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação** 22 (2), 211-215. 2020.

MACHADO, M. S. A implantação da Geografia universitária no Rio de Janeiro. **Scripta Nova** (Revista Eletrônica de Geografia e Ciências Sociais), n.69, p.1-18, ago. 2000.

MACIEL, E. **O estágio supervisionado como espaço do aprender a ensinar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 107f, 2012.

MACIEL, E. **Aprendizagens docentes de professores supervisores de estágio: desvendando horizontes formativos**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Piauí, Teresina, 146f, 2015.

McLAREN, P. **Critical pedagogy and predatory culture: oppositional politics in a postmodern era**. Londres e New York: Routledge, 1995. 294 p.

McLAREN, P. **Revolutionary multiculturalism: pedagogies of dissent for the new millennium**. Boulder, Colorado: Westview Press, 1997. 324 p.

MANOEL, D. **Congadas**: leituras e possibilidades educativas a partir das narrativas de professores congadeiros de Catalão - GO. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 82f, 2018.

MARCELO GARCÍA, C.; VAILLANT, D. **Dessarrollo Profesional Docente**: Como se aprende a ensinar? Madrid: Narcea, 2009.

MARCELO, C. Lineas de investigación en formación del profesorado. In: MARCELO, Carlos. **Introducción a la formación del profesorado**: teoría y métodos. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 1989. p. 79-107.

MARIANI, F.; DE ARRUDA MONTEIRO, F. M. A pesquisa narrativa na formação de professores: aproximações que se potencializam. **Roteiro**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 109–134, 2016.

MARQUES, M. O. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: Unijuí, 1995. 139 p.

MARQUES, D. M. **Formação e o fazer pedagógico dos (as) pedagogos (as) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 234f, 2016.

MARQUES, Z. **Como se chega ou como nos tornamos docentes do ensino superior**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 238f, 2006.

MARQUEZAN, L. I. P. **Trajetórias e processos formativos na/da docência**: memórias e [res] significações. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 323f, 2015.

MARTHENDAL, J.; ESTEVAM, R.; MARTINS, T. Pesquisa (auto)biográfica. **Ensaio Pedagógico**, v. 2, n. 1, p. 45-53, jan./abr. 2018.

MARTINS, M. **O desenvolvimento profissional de professores do 1º ciclo do ensino básico**: contributo da participação num programa de formação contínua em matemática. Tese de doutoramento, Educação (Didáctica da Matemática), Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2011.

MARTINS, M. da C. **Professoras de escolas rurais**: Bolívia, Brasil e México. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 301f, 2016.

MARTINS, R. **Por um projeto de EJA para Divinópolis/MG**: memórias de professores e formação em esferas (também) políticas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 185f, 2013.

MARTINS, M. do C. **A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares. Quem legitima estes saberes?** 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas (SP), 2000.

MARTINS, R. **Aprendendo a ensinar:** as narrativas autobiográficas no processo de vir a ser professora. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 287f, 2015.

MASCARENHAS, J. **A estrutura familiar e o sucesso escolar:** estudo de caso na Escola de Capelinha Nova, Universidade de Cabo Verde, 2007.

MATIAS, B. F. **Narrativas de professoras:** análise da construção dos saberes da prática de profissionais com experiência reconhecida. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 137f, 2012.

MATIAS, B. F.; FERENC, A. V. F. O trabalho como professora de educação infantil: narrativa de professoras. (2178-8359). **Educação em Perspectiva** (Online), v. 3, p. 340-358, 2012.

MEIRELES, M. **Macabéas às avessas:** trajetórias de professoras de geografia da cidade na roça – narrativas sobre docência e escolas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 243f, 2013.

MELLO, D. A Teacher's Story of Facing the Road of Change. (A história de uma professora ao enfrentar o caminho da mudança). In: **Polifonia** (UFMT), v. 19, p. 261-279, 2012.

MELLO, D. M. de. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências:** buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do Curso de Letras. 2005. 225 f Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MELLO, D.; MURPHY, S.; CLANDININ, J. Introduzindo a investigação narrativa nos contextos de nossas vidas: uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 1, n. 3, p. 565-583, 13 dez. 2016.

MELLO, G. N. de *et al.* As atuais condições de formação do professor de 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 8, p. 1-11, ago. 1982.

MENDES, B. M. M. Novo olhar sobre a prática de ensino e o estágio curricular supervisionado de ensino. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C.; CARVALHO, M. A. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes:** olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.193-206.

MENDES, M. **Narrativas de professoras em processo de formação (com)tinuada:** de escrever as e inscrever-se nas práticas cotidianas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 451f, 2014.

MESQUITA, I. M.; ZAMBONI, E. A formação de professores na trajetória histórica da Associação Nacional de História (Anpuh). In: FONSECA, S.; ZAMBONI, E. **Espaços de formação do professor de História**. Campinas (SP): Papirus, 2008. p.130-162.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, Santa Maria, V. 29, n. 02, 2004.

MIZUKAMI, M. da G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUSFCar, 2002.

MIZUKAMI, M. da G. N. Casos de ensino. In: ABRAMOWICZ, A, MELLO, R. R. (Orgs.). **Educação**: pesquisa e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In. NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Ed., 1992, pp. 111-140.

MONTEIRO, A. L. **Histórias de leitura de professoras-leitoras como subsídio à formação continuada**: memória em movimento. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, 154f, 2013.

MONTEIRO, F.; FONTOURA, H. (orgs.). **Pesquisa, formação e docência**: processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional em diálogo. Cuiabá: Sustentável, 2017.

MONTEIRO, A. M. **Ensino de História**: entre saberes e práticas. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2002.

MONTEIRO, R. A. Pesquisa em Educação: alguns desafios da abordagem qualitativa. *In*: **Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em educação**. Juiz de Fora, MG: FEME Edições, 1998.

MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (Org.). **Ensino de história**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MOLINA, R. K. Pesquisar com narrativas: experiência, epistemologia e ética. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 20, n. 44, p. 429-441, set./dez. 2011

MOREIRA, A. F. *et al.* Currículo na contemporaneidade: internacionalização e contextos locais. **Colóquio sobre questões curriculares, 11, Braga, 2014 / Colóquio luso-brasileiro de questões curriculares, 5, Braga, 2014 / Colóquio luso-afro-brasileiro sobre questões curriculares, 1, Braga, 2014**. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação. Centro de Investigação em Educação (CIED), 2014, 3543 p.

MOREIRA, J.; SANTOS, D. **Aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional de professores tutores no método PBL**. Valparaíso: Editora Aires, 2020.

MOROSINI, M.C. (Editora-Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária –Glossário Vol.2.** Brasília: INEP/RIES, 2006.

MOURA, M. O. de *et al.* (Coord.). **O estágio na formação compartilhada do professor:** retratos de uma experiência. São Paulo: Feusp, 1999.

MOURA, E. **Desenvolvimento profissional docente:** narrativas de professoras dos anos iniciais sobre experiências de leitura e contação de histórias. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 214f, 2019.

MOURA, T. **Práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras iniciante e experiente no 1º ano do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 165f, 2016.

MUELLER, G. R. **O desenvolvimento profissional da docência de professoras da educação infantil de Terra Nova do Norte - MT.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 158f, 2013.

MUYLAERT, C. J.; SARUBBI JÚNIOR, V.; GALLO, P. G.; NETO, M. L. R.; REIS, A. O. A. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev Esc Enferm USP** 2014; 48(Esp2):193-199.

NADAI, E. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História,** São Paulo, v.13, n.25/26, p.143-165, set. 1992-ago. 1993.

NADAI, E. O projeto republicano de educação superior e a Universidade de São Paulo. **Revista de História,** São Paulo, n.115, p.3-16, jul.-dez. 1983.

NAKAYAMA, B. C. M. S. Leitura e produção do conhecimento e potencialidade heurística das narrativas educativas. In: **Narrativas de Professores em Formação – o Significado de ser Pedagogo.** NUNES, C.M.F. e ARAÚJO, R. M. B. de. (Orgs.). Jundiaí, Paco Editorial: 2015, p. 15 – 36.

NASCIMENTO, W. E. **Desenvolvimento profissional de professores de Física:** um estudo sob a perspectiva disposicionalista e contextualista da ação. 2019. 1 recurso online (279 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Física Gleb Wataghin, Campinas, SP.

NASCIMENTO, T. R. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje,** vol. 2, número 4, 2013, p. 265-304.

NASCIMENTO, T. R. **Licenciatura curta em Estudos Sociais no Brasil:** sua trajetória na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo/RJ (1973- 1987). 236 f. Dissertação

(Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). São Gonçalo (RJ), 2012.

NAPOLITANO, M. **Seguindo a canção**: engajamento político e indústria cultural na MPB (1959/69). São Paulo: Annablume, Fapesp, 2001.

NAPOLITANO, Marcos. **A síncope das idéias** - a questão da tradição na música popular brasileira. São Paulo: Perseu Abramo, 2007.

NAPOLITANO, Marcos. **História & música**: história cultural da música popular. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.

NEVES, E do R. **Aprendendo à docência**: processos de formação de licenciandas em Pedagogia integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 202f, 2014.

NOGUEIRA, M. A.; LACERDA, W. M. G. Os rankings de estabelecimentos de ensino médio e as lógicas de ação das escolas: o caso do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa. In: KRAWZCYK, N. (Org.). **Sociologia do Ensino Médio**. Crítica ao economicismo na política educacional. 1ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014, v. 1, p. 127-162.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família & escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

NOGUEIRA, M. A. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n.2, jul-dez, p. 155-169, 1995.

NOGUEIRA, M. A. Um tema revisitado: as classes médias e a educação escolar. Comunicação apresentada no **I Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação**. Belo Horizonte: OSFE/Observatório da Juventude, 2008.

NOGUEIRA, M. A. Classes Médias e a Escola: novas perspectivas de Análise. **Currículo sem fronteiras**, v.10,n.1, jul, p. 213-231, 2010.

NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social* (Lisboa), Lisboa-Portugal, vl. XL. n. 176,p. 563-578, 2005.

NOGUEIRA, M. de O. e. **Pais professores e a escolarização dos filhos**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 267f, 2011.

NUNWEILER, K. **Identidades docentes**: reflexões sobre disposições, saberes e formação continuada. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

NONO, M. A. **Aprendendo a ensinar**: Futuras professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental e casos de ensino. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, SP.

NONO, M.A. **Professores Iniciais**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NORA, Pierre. (Dir.). **Les lieux de mémoire**. Paris: Gallimard, 1984-1993 (7 vol.).

NOVAIS, R. **Narrativas de professoras de educação infantil**: revisitando suas trajetórias pessoais e profissionais em momentos de formação continuada. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2016.

NÓVOA, A. (Coord.) **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Ed., 1992a.

NÓVOA, A. (Org.) **Vida de professores**. Porto: Porto Ed., 1992b.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995b.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997b. p. 29-41.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, n.47, n. 166: out./dez, 2017. p. 1106-1133.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, Pannonica, nº 4, pp. 109/139, 1991.

NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

NÓVOA, António. Pensar la escuela más allá de la escuela. **Con-Ciencia Social**, Sevilla, v. 17, p. 27-38, 2013.

NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. N. **Psicologia da aprendizagem**: processos, teorias e contextos. Fortaleza: Liber Livro, 2008. 192 p.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. *Educ. Soc.* [online]. 2001, vol.22, n.74, pp.27-42.

OLDROYD, D.; HALL, V. **Managing Staff Development**. London: Paul Chapman. 1991.

OLIVEIRA, M. **Construindo a trajetória docente: os percursos formativos de professores de ciências**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 184f, 2004.

OLIVEIRA, E. **Formadores de professores de língua inglesa: uma experiência de colaboração e reflexão**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 234f, 2008.

OLIVEIRA, M. **O desenvolvimento da profissionalização docente: histórias de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 98f, 2015.

OLIVEIRA, R. **Narrativas de aprendizagens ao longo da vida: uma pesquisa-ação-formação com professoras de classes hospitalares**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 169f, 2016.

OLIVEIRA, K. B. **A monitoria nas licenciaturas: analisando processos de aprendizagem profissional da docência**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, 2020. 173p.

OLIVEIRA, L. A ação-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua. In: SÁ-CHAVES, I (Org). **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora, 1997.

OLIVEIRA, V. M. de; SATRIANO, C. R. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, 23(51), 369–386. 2021.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**. Aprendizado e desenvolvimento, um processo sociohistórico. São Paulo: Editora Scipione, 1997. 111 p.

OLIVEIRA, M. M. de. A construção do saber docente: entre a formação e o trabalho. GT - Formação de Professores. In: In: REUNIÃO DA ANPED, 25., Caxambu-MG, 2002. **Anais...**, Caxambu-MG, 2002.

OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2/3, p. 29- 39, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João et al (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

PALOMINO, T. **A aprendizagem da docência de uma professora iniciante: um olhar com foco na intermulticulturalidade**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 187f, 2009.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, dez. p. 39-56, 2010.

PASSEGI, M. da C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em novembro de 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. (Org.). **Pesquisa auto(biográfica) em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares**. Natal: EDUFERN, 2018.

PASSEGI, M. C.; SOUZA, E.C. de; VICENTINI, P.P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n.1, p.369-386, abr. 2011. Disponível em: [http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6461/art\\_VICENTINI\\_Entre\\_a\\_vida\\_e\\_a\\_formacao\\_pesquisa\\_2011.pdf?sequence=1](http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6461/art_VICENTINI_Entre_a_vida_e_a_formacao_pesquisa_2011.pdf?sequence=1). Acessado em: fevereiro de 2021.

PECK, R; TUCKER, J. Research on teacher education. In: TRAVERS, R. (Org.). **Handbook of research on teaching**. 2th ed. Chicago: Rand MacNally, 1973. p. 940-978.

PEREIRA, A. P. **Memórias, experiências e narrativas: tornar-se professora alfabetizadora com e no cotidiano**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 149f, 2015.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIEROTE, E. **Sentidos de aprendizagem da docência de coordenadores e alunos do PIBID/UESPI: ressignificados da formação inicial**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 221f, 2016.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G.; LIBÂNEO, J. C. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. **Educação e Sociedade**, São Paulo, Cedes, n.º 68, pp. 239/277, 1999.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, pp. 63/77.

PINEAU, G. Experiências de Aprendizagem e Histórias de vida. In: CARRÉ, P.; CASPAR, P.

**Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação.** Trad. Pedro Seixas. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. (Coleção Horizontes Pedagógicos)

PINEAU, G., MICHELE, M. **Produire as vie:** autoformation et autobiographie. Montréal: Edilig, 1983.

PIZZO, S. **O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 100f, 2004.

PLACCO, V. M. N.; SOUZA, V. L. T. (Org.). **Aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida:** teoria e prática. 2 ed. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 1999.

PONTE, J. P. da. **O desenvolvimento profissional do professor de Matemática.** Educação e Matemática – FC/UL, Lisboa, n.31, p.9-12, 1994.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres:** a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

QUEIRÓS, M. I. P. De. Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva. In: **Cadernos do CERU.** N.º 16, São Paulo: nov. 1981, pp. 107-115.

RABELO, D. **Narrativas e experiências no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Biologia da UFES :** investigando as contribuições para a profissionalização docente. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 158f, 2017.

RANCIÈRE, J. **O Mestre Ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANGEL, A. **Narrativas de professoras de educação infantil:** revisitando suas trajetórias pessoais e profissionais em momentos de formação continuada. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 166f, 2016.

REIS, G. **Formação continuada e prática pedagógica:** percursos e narrativas de professores da educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 113f, 2016.

REIS, A. D. L. dos. **Estágio Supervisionado como locus formativo:** diálogo entre professor experiente e professor em formação. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 147f, 2013.

RIBEIRO, N. **Histórias de vida de professoras de língua portuguesa:** dilemas e saberes da profissão docente. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 135f, 2008.

RICOEUR, P. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papyrus, 1997 (3 v.).

RICOEUR, P. **Sí mismo como otro**. México, D.F.: Siglo Veintiuno, 1996. 415 p.

RICOEUR, P. **Historia y narratividad**. Barcelona: Paidós, 1999. 230 p.

RIOUX, J-P. A memória coletiva. In: RIOUX, J-P.; SIRINELLI, J-F. **Para uma história cultural**. Lisboa: Estampa, 1998. p.307-334.

ROCHA, F. **Histórias de vida de professoras alfabetizadoras: espaços de vida-formação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 348f, 2013.

ROCHA, K. **Ensinando futuros professores: primeiras experiências em estágio supervisionado**. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 122f, 2014.

ROCHA, M. B. **A formação dos saberes sobre Ciências e seu ensino: trajetórias de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2013. 250 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

RODRIGUES, F. **O e-learning na formação contínua de professores: um estudo exploratório na disciplina de FPS**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Aveiro, 2009.

RODRIGUES, M. **De conversa em conversa: o cotidiano em uma pesquisa narrativa com as professoras na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 220f, 2019.

RODRIGUES, N. **Da leitura de si para a leitura em si: narrativas e práticas leitoras de professoras de classes multisseriadas do município de Amargosa/BA**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 210f, 2016.

ROIZ, D. da S. A institucionalização do ensino universitário de Geografia e História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, entre 1934 e 1956. **Agora**, Santa Cruz do Sul (RS), v.13, n.1, p.65-104, jan.-jun. 2007.

ROSSATO, L. Formação docente inicial no curso de História na Universidade do Estado de Santa Catarina: experiências e reflexões sobre o ensino de História. In: SILVA, C. B. *et al.* (Org.) **Experiências de ensino de História no Estágio Supervisionado**. Florianópolis: Ed. Udesc, 2011. p. 89-90.

RUDDUCK, J. **Innovation and Change**. Milton Keynes: Open University. 1991.

RUFINO, L. **Entre a escola e a universidade: análise do processo de fundamentação e sistematização da epistemologia da prática profissional de professores de educação física**. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 797f, 2018.

SALLÁN, J. G. **Cambio de cultura y organizaciones que aprenden.** Educar 27, 2000. Disponível em: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn27p31.pdf> Acesso em: fevereiro de 2021.

SANTANA, M. **Desenvolvimento profissional docente de professoras nos primeiros anos de exercício da docência.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 108f, 2017.

SANTANA, M. **Práticas pedagógicas na educação infantil:** evocações reflexivas a partir de registros escritos de professores. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 156f, 2013.

SANTOS, F. **Alfabetizadoras experientes e a constituição da professoralidade:** trajetórias narradas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 144f, 2013.

SANTOS, F. J. S. dos. **Docência e memória:** narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 490f, 2015.

SANTOS, L. L. Formação de professores e qualidade do ensino. In: **Escola básica.** Campinas: Papyrus, 1992. p. 137-146. (Coletânea CBE).

SANTOS, L. L. Formação do(a) professor(a) e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas: Papyrus, 1995. p. 17-27.

SANTOS, L. L. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 72, n. 172, p. 318-334, 1991.

SANTOS, G. **Histórias de vida e abandono da profissão docente:** entre partidas e chegadas. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 141f, 2009.

SANTOS, V. A. dos. **Saberes profissionais docentes:** o que narram os professores de história da rede estadual de ensino básico da cidade de Teresina, Piauí. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SARAIVA, A. C. L. C. **Representações sociais da aprendizagem docente de professores universitários em suas trajetórias de formação.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 296f, 2005.

SARAIVA NUNES, F. **La ética dialogal de Paul Ricoeur** (DEA, Departamento de Filosofía Teórica I Práctica). Barcelona: Universidad de Barcelona, 2009.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 9. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

SARLO, B. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. Tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SARTI, Flávia. Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 46, p. 83-99, set./dez 2013.

SCHAFF, A. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes. 1995.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 256 p.

SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. Londres: Temple Smith, 1983.

SCHÜTZ, A. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Petrópolis (RJ): Vozes; 2012.

SCHULMAN, L. S. **The wisdom of practice**. Essays on teaching, learning and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

SCHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Research**, 1986.

SILVA, A. **Formação contínua e desenvolvimento profissional de educadores de infância no Movimento da Escola Moderna**: uma oficina de iniciação ao Movimento da Escola Moderna. Tese de mestrado, Educação (Supervisão e Orientação da Prática Profissional), Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2012a.

SILVA, T. F. **O lugar do professor supervisor do PIBID no processo de formação dos bolsistas de iniciação à docência**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 171f, 2017.

SILVA, R. M. de O. **Estudantes Do Cap-Coluni**: Trajetórias e vivências escolares dos “mais” excelentes dentre os excelentes. 2020. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 209f, 2020.

SILVA, A. **Aprendizagem da docência dos professores que atuam na educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 168f, 2006.

SILVA, F. **Narrativas do letrar de alfabetizadores de Teresina, Piauí**: evocação dos saberes profissionais e fazer docente. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 231f, 2020.

SILVA, J. **Maneiras de construir a profissionalidade docente**: quais as rotas, percursos e percalços (im) possíveis? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 201f, 2013.

SILVA, M. **Formação continuada de professores da educação infantil e suas relações com a reelaboração da prática docente**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Piauí, Teresina, 202f, 2017.

SILVA, C. B.; OTTO, C. Ensaia práticas e transforma-se pela experiência. In: SILVA, Cristiani Bereta *et al.* (Org.) **Experiências de ensino de História no Estágio Supervisionado**. Florianópolis: Ed. Udesc, 2011. p.11-19.

SILVA, L. F. da. **Mestrado Profissional**: impactos no desenvolvimento profissional dos professores de Física. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências), Universidade São Paulo, São Paulo, 321f, 2019.

SILVA, M. O. L. da. **A formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de Teresina**: um olhar sobre o desenvolvimento profissional. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 185f, 2012b.

SILVA, A. **Querido diário... O que revelam as narrativas sobre ludicidade, formação e futura prática do professor que ensina (rá) matemática nos anos iniciais**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 348f, 2018.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. da. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVA, W. C. da (Org.). **Formação de Professores**: narrando, refletindo, intervindo. Rio de Janeiro: Quartet/Intertexto, 1999, pp. 45/66.

SIMAS, V. F. **A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros**: caminhos partilhados na invenção de ser professora. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 381f, 2018.

SIQUEIRA, R. A. R. **Formação de professores reflexivos**: uma experiência compartilhada. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 267f, 2009.

SOKOLOVICZ, N. **Narrativas (auto)biográficas de professores(as) de São José dos Pinhais**: influências e sentidos na construção da profissão docente. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 182f, 2015.

SOUSA, M. **Pensando a formação inicial em educação física**: entendendo o papel do estágio em uma concepção de ação docente enquanto práxis. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 118f, 2012.

SOUZA, H. **Tecendo memórias e contando outras histórias**: narrativas de formação continuada de professoras. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 134f, 2016.

SOUZA, R. **Era uma vez...aprendizagens de professoras escrevendo histórias infantis para ensinar matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 200f, 2007.

SOUZA, R. **Trajetórias formativas de professoras alfabetizadoras**: memórias de leitura e práticas pedagógicas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Piauí, Teresina, 204f, 2014.

SOUZA, E. C.; SOUZA, G.; RAMOS, M. Narrativas de professoras de escolas rurais e condições de trabalho: modos de viver e dizer. **Trayectorias Humanas Trascontinentales**, N. 8, P.1-16, 2020.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 442f, 2004.

SOUZA, E. C. História de vida e prática docente: desenvolvimento pessoal e profissional. In: **Revista da FAEEDBA**. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus I, Salvador, n.º 16, pp. 169/178, jul./dez., 2001.

SOUZA, E. C. **O Conhecimento de si**: estágio e narrativa de formação e professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Educação em Questão**, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação (UFSM)**, v. 39, n. 1, p. 39-50, 2014.

SOUZA, K. R. *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021.

SPARKS, D.; LOUCKS-HORSLEY, S. Models of Staff Development. In W. R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: McMillan Pub., pp. 234-251. 1990.

SPILLER, L. **Desenvolvimento profissional de professores de matemática de uma comunidade com práticas investigativas**: o caso do colégio de aplicação da UFRJ. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 185f, 2016.

SQUIRE, C. O que é narrativa? **Civitas - Revista De Ciências Sociais**, 14(2), 272-284. 2014.

SQUIRE, C.; ANDREWS, M.; TAMBOUKOU, M. Introduction. What is narrative research? In: ANDREWS, M.; SQUIRE, C.; TAMBOUKOU, M. **Doing Narrative Research**. 2a ed. Sage: Los Angeles, 2013.

SUCUPIRA, N. **Parecer 106/66** do Conselho Federal de Educação. Currículo mínimo de Licenciatura em Estudos Sociais. Documenta, Rio de Janeiro, n.46, 1966.

TANURI, L. M. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, ANPED – Autores Associadas, nº 14, pp. 61/88, Mai./Ago. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

TEIXEIRA, F. **Narrativas de autoformação docente**: desvelando modos de ser e fazer-se professor. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 149f, 2011.

TODOROV, I. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

TODOROV, Tzvetan. **Los abusos de la memoria**. Barcelona: Paidós, 2000.

TORRES, R. M. **Nuevo Rol Docente**: ¿Que modelo de formación, para que modelo educativo? 1999. Disponível em:

[http://www.ses.unam.mx/curso2011/pdf/M5\\_Lecturas/M5\\_S2\\_Torres.pdf](http://www.ses.unam.mx/curso2011/pdf/M5_Lecturas/M5_S2_Torres.pdf).

Acesso em: fevereiro de 2021.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.) **Novas Políticas Educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo: 1998. p. 173-191.

TOSTA, T. D. O. **Aprendizagem da docência**: o que revelam as trajetórias das professoras de educação infantil da rede municipal de Ribeirão Preto. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 115f, 2019.

TRAHAR, S. Beyond the story itself: narrative inquiry and autoethnography in intercultural research in higher education. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, 10 (1) art. 30. January 2009.

TURA, M. L. R.; SOUZA, M. I. M. **As professoras e as representações sociais do aprender**. In: JORNADA INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – JIRES, 2, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Projeto Pedagógico do Curso de História da UFV**, Viçosa, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Projeto Pedagógico do Curso de História da UFV**, Viçosa, 2004.

VAIANO, C. **Ateliê de memórias** – narrativas autobiográficas de ingressantes no ensino superior. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo. 2019.

VALLE, I. **Sociologia da Educação: Currículos e Saberes escolares**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014. 117p.

VANZUITA DA SILVA, S. C., SILVA FERREIRA, V.; VEIGA CASANOVA, L. Estratégias Mercadológicas na Educação. **Teoria E Prática Da Educação**, 21(3), 15-26. 2018.

VEIGA, I.; ARAUJO, J.; KAPUZINIAK, C. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas: Papirus, 2005. 112 p.

VIANA, M. J. B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares - algumas condições de possibilidades. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Escola & Família** - trajetórias de escolarização em camadas médias populares. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 45-60.

VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: questões de ensino e formação**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

VIEIRA, F. A relação investigador-professor no contexto da investigação educacional. **Cadernos CIDInE**, 5, 23-30. 1992.

VIEIRA, H. M. M. **Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura: Análise do tornar-se professora na prática da docência**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, SP.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 168p.

VILLALTA, L. C. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, n.25/26 p.223-232, set. 1992-ago. 1993.

VILLEGAS-REIMERS, E. **Teacher Professional Development: an international review of literature**. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning. 2003.

WEBER, V. O método biográfico na investigação das identidades profissionais docentes. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.7, n.13, p. 43-56, abr. 2019.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006.

WENGER, E. Uma teoria social da aprendizagem. In: ILLERIS, K. (org) **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.

WHITE, H. **Meta-história**. SP: EDUSP, 1994.

WHITE, H. **Trópicos do discurso**: ensaios sobre a crítica da cultura. SP: EDUSP, 2001.

YAMAMOTO, F. A. **Aprendizagem da docência de professores de educação profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Presbiteriana Mackenzie, 127f, 2013.

ZABALZA, M. A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares - as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Escola & Família**: trajetórias de escolarização em camadas médias populares. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 17-43.

ZAMBONI, E.; FLORESTA, S. **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Editora Papirus, 2008.

ZANATTA, J.A.; COSTA, M.L. Algumas reflexões sobre a pesquisa qualitativa nas ciências sociais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 344-359, 2012.

ZEICHNER, K. A research agenda for teacher education. In: COCHRAN-SMITH, M.; ZEICHNER, K. (Ed.). **Studying teacher education**: the report of the AERA panel on research and teacher education. London: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 737-759.

ZEICHNER, K. Rethinking the Practicum in the Professional Development School. Partnership, **Journal of Teacher Education**, vol. 43, n. 4, p. 296-307, Sept./Oct. 1992.

ZEICHNER, K. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 76-87, set./dez. 1998.

ZEICHNER, K. The new scholarship in teacher education. **Educational Researcher**, v. 28, n. 9, p. 4-15, 1999.

ZEICHNER, K. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009.